

SCENARI ITALIANI
TERRITORIO/AMBIENTE/SOCIETÀ/ECONOMIA

XV RAPPORTO

Viaggio nella scuola d'Italia



SOCIETA' GEOGRAFICA ITALIANA

SCENARI ITALIANI

TERRITORIO/AMBIENTE/SOCIETÀ/ECONOMIA

XV RAPPORTO

Viaggio nella scuola d'Italia



Scenari Italiani *Viaggio nella scuola d'Italia*
XV Rapporto della Società Geografica Italiana

Questa edizione del *Rapporto* è stata coordinata da Riccardo Morri che ha scritto l'Introduzione. Il testo finale è il risultato di una comune riflessione, tuttavia le singole parti sono così attribuite: Gino De Vecchis, Premessa; Sara Bonati e Federico Martellozzo (1.3); Riccardo Canesi (1.5 e 6.6); Carlo Cipollone (5.2); Alessio Consoli (3.5); Flaminia Cordani e Giusy D'Alconzo (5.4); Anna D'Arcangelo (3.6); Monica De Filpo (6.4); Giovanni Donadelli e Lorena Rocca (6.7); Dino Gavinelli (4.1, 4.3); Simon Maurano e Barbara de Caprio (6.8); Nunziata Messina e Daniela Pasquinelli d'Allegra (3.1); Thomas Gilardi e Paolo Molinari (5.3); Cristiano Giorda (2.1 e 4.4); Silvia Grandi (2.2); Epifania Grippo (6.2); Antonella Inverno (2.4); Sandra Leonardi (5.1 e 6.1); Giovanni Mariani (3.2); Sara Martinelli e Maria Chiara Pettenati (1.2); Davide Pavia (6.3); Paola Pepe (3.3, 3.4 e 4.2); Cristiano Pesaresi (1.4); Giacomo Pettenati e Giacomo Zanolin (6.5); Matteo Puttilli (1.1); Cristina Stringher (2.3); Ismene Tramontano, Bruno Baglioni e Michela Volpi (3.7). Filiberto Ciaglia ed Epifania Grippo hanno coadiuvato Riccardo Morri nella raccolta, revisione e formattazione dei testi.

Elenco Autori e Autrici

Baglioni Bruno
Bonati Sara
Canesi Riccardo
Cipollone Carlo
Consoli Alessio
Cordani Flaminia
D'Alconzo Giusy
D'Arcangelo Anna
de Caprio Barbara
De Filpo Monica
De Vecchis Gino
Donadelli Giovanni
Gavinelli Dino
Gilardi Thomas
Giorda Cristiano
Grandi Silvia
Grippo Epifania
Inverno Antonella
Leonardi Sandra
Mariani Giovanni
Martellozzo Federico
Martinelli Sara
Maurano Simon
Messina Nunziata
Molinari Paolo
Pasquinelli d'Allegra Daniela
Pavia Davide
Pepe Paola
Pesaresi Cristiano
Pettenati Giacomo
Pettenati Maria Chiara
Puttilli Matteo
Rocca Lorena
Stringher Cristina
Tramontano Ismene
Volpi Michela
Zanolin Giacomo

ISBN 978-88-85445-15-4

È vietata la riproduzione e l'archiviazione, anche parziale e per uso didattico, con qualsiasi mezzo, sia del contenuto di quest'opera sia della forma editoriale con la quale è pubblicata (legge 22/4/1941, n. 633 e legge 18/08/2000, n. 248). La riproduzione in fotocopia è consentita esclusivamente per uso personale e per una porzione non superiore al 15% delle pagine del volume, con le modalità e il pagamento del compenso stabiliti a favore degli aventi diritto.

© 2022 by Società Geografica Italiana ETS
Via della Navicella 12 (Villa Celimontana), Roma
Tel. 06-7008279 – fax 06-77079518 – e-mail: segreteria@societageografica.it

Finito di stampare nel dicembre 2022
Copertina: Pietro Palladino

Indice

<i>Presentazione</i>	9
<i>Premessa. La scuola italiana agli occhi del geografo</i>	11
<i>Introduzione. Una geografia civile per la scuola in Italia</i>	15
Capitolo primo. Educazione alla cittadinanza globale: contenuti, metodi e strumenti	23
<i>1.1. Scuola e territorio. Un'alleanza strategica</i>	23
1.1.1. Nessuna scuola è un'isola	23
1.1.2. Il territorio come identità pedagogica della scuola	23
1.1.3. Rigenerare il rapporto scuola-territorio: tre condizioni a partire dalla prospettiva della transizione ecologica	25
1.1.4. Conclusioni	27
<i>1.2. Creazione di valore: la via maestra per la cittadinanza</i>	28
1.2.1. Introduzione	28
1.2.2. PISA Global Competence Framework	29
1.2.3. Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale	31
1.2.4. Linee guida per l'educazione civica nella scuola italiana	32
1.2.5. La teoria per la creazione di valore	33
1.2.6. La geografia umana	34
1.2.7. Conclusioni	35
<i>1.3 Educare alla transizione ecologica</i>	38
1.3.1. Il cambio di paradigma nelle indicazioni UNESCO	38
1.3.2. Verso un approccio olistico alla transizione ecologica: un'eredità geografica	40
<i>1.4. Educazione geografica alla salute</i>	43
1.4.1. L'educazione alla salute: dai primi passi a oggi in una prospettiva sociale	43
1.4.2. L'educazione geografica alla salute per costruire una conoscenza consapevole	46
1.4.3. L'abitudine al fumo	47
1.4.4. Il consumo di alcol	49
1.4.5. Obesità, sovrappeso e scarsa propensione alla pratica sportiva	50
Capitolo secondo: Quante «Italie» nel mondo della scuola? Il «Bel Paese» nei manuali scolastici	57
<i>2.1. Le Italie nei manuali scolastici</i>	57
2.1.1. Il ruolo della geografia scolastica nel «fare l'Italia» e nel «fare gli italiani»	57
2.1.2. Lo storytelling del Bel Paese	57
2.1.3. Dopo la guerra. L'Italia da cartolina e la costruzione dell'identità europea	59
2.1.4. Oggi: l'Italia ai margini	59

2.2. <i>Geografie di una scuola italiana in transizione</i>	60
2.2.1. Introduzione	60
2.2.2. Uno sguardo d'insieme sulla localizzazione e la distribuzione spaziale	61
2.2.3. Il sistema dell'istruzione tra <i>equalities</i> e <i>inequalities</i>	65
2.2.4. Conclusioni: tra crisi e opportunità di coesione, ripresa e resilienza	70
2.3. <i>Geografie della scuola in Italia: le disuguaglianze in istruzione</i>	74
2.3.1. Introduzione	74
2.3.2. Metodologia	76
2.3.3. Risultati	77
2.3.4. Le competenze degli adulti in prospettiva storica	77
2.3.5. La riproduzione delle disuguaglianze: povertà e rischio educativo	79
2.3.6. Le competenze delle giovani generazioni	83
2.3.7. Discussione e conclusioni	85
2.4. <i>Le disuguaglianze educative tra bambini e adolescenti</i>	87
Capitolo terzo. Le «scuole» d'Italia	99
3.1. <i>Le indicazioni nazionali per la formazione nelle scuole del primo ciclo</i>	99
3.1.1. Dai programmi ministeriali alle indicazioni nazionali	99
3.1.2. I nuovi scenari di riferimento	100
3.1.3. Il ruolo della geografia nella scuola	102
3.1.4. Verso nuovi orizzonti didattico-geografici	104
3.2. <i>La terra di mezzo: la scuola secondaria di primo grado</i>	105
3.2.1. Un po' di storia	105
3.2.2. Le criticità	106
3.2.2.1. La preadolescenza: età liquida	106
3.2.2.2. La discontinuità con la scuola primaria	107
3.2.2.3. La frammentazione delle discipline	107
3.2.3. Quali aggiustamenti	108
3.3. <i>Linee guida dei nuovi professionali. Il contributo della geografia</i>	108
3.3.1. Risultati d'apprendimento e linee guida	108
3.3.2. Assenza di geografia nell'area professionalizzante in contrasto con le competenze specifiche in uscita	109
3.3.3. Conclusione	111
3.4. <i>L'istruzione tecnica</i>	112
3.4.1. Dieci anni di istruzione tecnica	112
3.4.2. Indagine sui dati dei rapporti OCSE	113
3.4.3. Istituti tecnici: il risultato della didattica per competenze	115

3.4.4. Esame delle linee guida del primo biennio degli istituti tecnici	116
3.4.5. L'apporto dell'educazione civica	117
<i>3.5. Geografia degli spazi marini e costieri: una proposta di potenziamento della geografia per gli istituti tecnici indirizzo «Trasporti e logistica» (ex Nautico)</i>	118
3.5.1. Premessa	118
3.5.2. La geografia negli Istituti Tecnici: dalla riforma Gelmini agli interventi del ministro Carrozza	119
3.5.3. La geografia negli Istituti Tecnici Nautici: da disciplina caratterizzante ad ancillare per la formazione dei professionisti del mare	120
3.5.4. «Geografia degli spazi marini e costieri»: una proposta didattica	123
<i>3.6. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale: una risposta ai bisogni di qualificazione dei giovani</i>	126
3.6.1. L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP): l'assetto istituzionale e le caratteristiche della governance	126
3.6.2. Caratteristiche della partecipazione ai percorsi di IeFP	133
3.6.3. Una <i>policy</i> per rafforzare la transizione al lavoro: il sistema duale nella IeFP	133
3.6.4. Gli esiti occupazionali	134
3.6.5. Alcune considerazioni conclusive	135
<i>3.7. Mobilità Erasmus+ ambito VET: una mappa ragionata della partecipazione italiana al programma</i>	135
3.7.1. Introduzione	135
3.7.2. I numeri della mobilità Erasmus+ in Italia	137
3.7.3. I risultati delle esperienze di mobilità Erasmus+	141
3.7.4. Conclusioni	143
Capitolo quarto. La funzione sociale della/del docente per l'inclusione e la coesione	145
<i>4.1. Il ruolo professionale e sociale dell'insegnante</i>	145
4.1.1. Una premessa	145
4.1.2. Il docente di geografia	147
<i>4.2. Docenti e formazione</i>	150
4.2.1. Esordio della nuova formazione del personale docente e tematiche prioritarie	150
4.2.2. Formazione dei docenti neoassunti	151
4.2.3. La piattaforma SOFIA-MIUR	152
4.2.4. La crescente attenzione per la didattica digitale	152
<i>4.3. Università e formazione docenti</i>	155
<i>4.4. La formazione in servizio: problemi e buone ricerche</i>	158
4.4.1. L'importanza e la necessità della formazione dei docenti in servizio	158
4.4.2. Quale formazione per quale idea di scuola?	160
4.4.3. Formazione in servizio: chi, come e con quali risorse	161
4.4.4. Il fabbisogno di formazione geografica	162

Capitolo quinto. La scuola crea territorio	163
<i>5.1. Scuola, territorio e famiglie. Analisi di contesto per la coesione e l'inclusione</i>	163
5.1.1. L'identità culturale/territoriale delle istituzioni scolastiche	163
5.1.2. La scuola in chiaro: strumento di analisi	165
5.1.3. Istituzione, famiglia e contesto territoriale	166
5.1.4. Conclusioni	169
<i>5.2. Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)</i>	169
5.2.1. Il rapporto scuola-lavoro come processo formativo	169
5.2.2. I dati sulle iniziative di PCTO	171
5.2.3. L'azione di raccordo del Ministero dell'Istruzione	175
5.2.4. Il ruolo della geografia nella progettazione dei PCTO	179
5.2.5. La Strategia Nazionale per le Aree Interne	181
5.2.6. I PCTO promossi dall'ISPRA	185
5.2.7. Il ruolo delle Università e delle Associazioni geografiche	187
5.2.8. Conclusioni	189
<i>5.3. I viaggi di istruzione: terreno comune per docenti e geografi</i>	190
5.3.1. Un terreno comune	190
5.3.2. L'approccio del docente	191
5.3.3. L'approccio del geografo	192
5.3.4. Didattica della geografia fuori dalla classe	192
<i>5.4. L'ambiente scolastico come spazio di realizzazione dei diritti dell'infanzia: è urgente una riforma</i>	193
Capitolo sesto: Laboratori: la didattica «al centro»	199
<i>6.1. La didattica «al centro», esperienze sul campo e laboratori geo didattici</i>	199
<i>6.2. I laboratori nelle scuole realizzati dall'AIIG: fare per formare</i>	201
<i>6.3. Laboratori GIS per la formazione di una cittadinanza attiva e digitale</i>	206
<i>6.4. La montagna come ambiente di apprendimento esperienziale per una geografia critica</i>	207
<i>6.5. La Notte della geografia, resoconto di una manifestazione capace di valicare i confini</i>	209
<i>6.6. I Campionati italiani della Geografia</i>	210
<i>6.7. Il Museo di Geografia</i>	214
<i>6.8. Sviluppare alleanze educative, sociali e ambientali sul territorio di riferimento della scuola</i>	215
Indice delle figure e delle tabelle	219

Presentazione

Non è dubbio che il sistema scolastico, l'insieme dei percorsi di formazione dalla prima infanzia ai livelli post-universitari, riflette strettamente le condizioni socioeconomiche e culturali di un Paese.

Ma non è dubbio neppure, specularmente, che quelle condizioni sono a loro volta, e in larga misura, proprio l'esito del sistema di formazione. Ragione, quest'ultima, più che sufficiente a motivare il forte interesse, sempre più forte, che la comunità dei geografi italiani va portando all'evoluzione del sistema formativo in Italia: e non soltanto per quanto riguarda l'insieme delle statuizioni normative che condannano l'insegnamento della Geografia, ai vari livelli, a una condizione drammaticamente avvilente; ma piuttosto, e quindi assai più in generale, per quel che concerne le condizioni in cui si opera, o si dovrebbe operare, la formazione – coerente e paritaria – dei cittadini che vivono in questo Paese, e che via via entrano nei ranghi dei decisori e degli operatori che regolano e regoleranno la vita di questo Paese.

Una formazione, del resto, in cui siamo certi che dovrebbe entrare molta più consapevolezza geografica di quanta ne lascino filtrare a fatica le statuizioni di cui sopra.

Ma non è di questo che il XV Rapporto della Società Geografica Italiana tratta: non è stato concepito per argomentare i danni di un troppo scarso insegnamento geografico, anche se uno specifico capitolo ne tratta, inevitabilmente, a pieno titolo. E non ha nemmeno lo scopo, questo Rapporto, di stigmatizzare le manchevolezze, gravi e meno, presunte e reali, del sistema scolastico italiano. Con buona pace dei molti

patiti dei Kindergarten a vita, (tendenza che ormai va lambendo anche l'Università) in cui si stanno trasformando i sistemi formativi in altri Paesi; con buona pace dei molti (e sempre molto ascoltati) fautori del come si insegna qualsivoglia cosa, anche la più irrilevante, piuttosto del che cosa è bene che i cittadini acquisiscano, elaborino e sappiano mettere a frutto nel corso dell'esistenza; e con buona pace, ancora, dei moltissimi convinti – che sia becera ignoranza o inconsapevolezza profonda o calcolo «di classe» (come un tempo si sarebbe detto) – che la Scuola e l'Università debbano formare tecnici e professionisti, e tanto basti.

Ecco, con buona pace di tutti costoro, in molti siamo convinti che il sistema scolastico (e universitario) italiano, malgrado l'erosione cui è costantemente soggetto, paradossalmente operata per pareggiare i sistemi dei Paesi più «avanzati», sia in realtà ancora un buon sistema: ovviamente per tanti e importanti versi migliorabile e anche di molto, ma ancora capace di formare cittadini consapevoli e professionisti attrezzati. (Ma, poi, forse il problema è banalmente proprio qui: che formare cittadini consapevoli, cioè pensanti – e a questo scopo la Geografia si colloca proprio in prima linea – è risultato per alcuni poco interessante, per non dire ingombrante, fastidioso, controproducente). Questo Rapporto non può trascurare questa premessa, ma vuole trattare di altro.

In particolare, di quelle condizioni per cui la Scuola in Italia non è ancora abbastanza coerente e paritaria; anzi, per certi versi appare che lo sia sempre meno.

L'ideale di una formazione potenzialmente

uguale per tutti i giovani cittadini, di una offerta equivalente e accessibile a tutti a prescindere da ceti e quadro di vita, come la nostra Costituzione stabilisce, è ancora lontano – e per alcuni aspetti appare oggi più lontano che in passato, anche a prescindere dall'impatto di fenomeni contingenti per quanto severi, come la pandemia con cui ancora ci confrontiamo.

In realtà, e questo Rapporto lo chiarisce con molta evidenza, una parte prevalente delle cause di difformità di erogazione e di fruizione dei servizi scolastici ha carattere territoriale, geografico. Dove «geografico» non significa «più a est o più a sud»: significa un complesso intreccio di situazioni, di elementi e di relazioni che variano nello spazio, per una quantità articolata e spesso opaca di ragioni (che proprio la Geografia cerca di cogliere), e che differenziano di conseguenza le condizioni socioeconomiche e culturali («culturali» nell'accezione più estesa possibile del termine) nelle varie parti del nostro «ecosistema» nazionale. E, sia chiaro: non è solo questione – come vedrà chi scorrerà questo

Rapporto – della sempiterna e banalizzante distinzione Nord/Sud.

L'Italia non è ovunque uguale, in tutte le sue parti: e questo, per parecchi riguardi, è un dato anche molto positivo. Anche in conseguenza di questa varietà «geografica», il sistema scolastico italiano non è ovunque uguale, non offre le stesse opportunità, non si inserisce ovunque nella stessa maniera nell'articolazione della società: e questo, invece, non è un dato positivo, perché mina alla base, e talvolta nega recisamente, le possibilità di crescita e di affermazione di alcuni cittadini in formazione rispetto ad altri cittadini in formazione.

Questo Rapporto cerca di mettere in evidenza le discrasie territoriali (accanto a quelle che territoriali non sono) del sistema scolastico italiano, e propone così una base conoscitiva, criticamente fondata, partendo dalla quale è possibile – a volerlo – impostare azioni di contrasto e di riequilibrio tanto eque quanto necessarie al «ben-essere» della cittadinanza tutta del nostro Paese.

Claudio Cerreti

Premessa

La scuola italiana agli occhi del geografo

«La scuola dava peso a chi non ne aveva, faceva uguaglianza. Non aboliva la miseria, però tra le sue mura permetteva il pari. Il dispari cominciava fuori»: le parole scritte da Erri De Luca nel suo romanzo *Il giorno prima della felicità*, a proposito di un ragazzino della Napoli degli anni Cinquanta, individuano uno dei ruoli meritori e irrinunciabili della scuola e bene s'inquadrano nell'attuale congiuntura segnata purtroppo dalla pandemia prodotta dal Covid-19. Infatti, la diffusione del virus tra le tante conseguenze ha implicato, a causa della doverosa chiusura degli edifici scolastici nell'acme del contagio, l'utilizzo delle tecnologie informatiche per la didattica, le quali, anche per la loro disomogenea distribuzione territoriale e socioeconomica, hanno inciso sull'apprendimento e sui programmi di formazione, approfondendo le disuguaglianze tra gli studenti.

Non a caso il presidente della Repubblica Sergio Mattarella, in occasione della *Giornata internazionale dell'Alfabetizzazione* (8 settembre 2020) istituita dall'UNESCO, cogliendo l'essenza del problema educativo, ha affermato: «la crisi che stiamo vivendo impone di dedicare attenzione al divario di conoscenze e di opportunità, che rischia di accentuarsi proprio a causa dell'impatto della pandemia globale sui sistemi di istruzione e sulle dinamiche socioeconomiche». E così la pandemia, seppur indirettamente, ha reso attuali problemi radicati e irrisolti da tempo, marcando la centralità pubblica della scuola: sempre tanto considerata negli annunci e nei comunicati politici, molto meno nella pratica, come testimoniato dai numerosi tagli finanziari effettuati nel corso degli ultimi decenni.

Oggi ci troviamo di fronte al bivio posto da questo evento straordinario e amaro che chiama a una scelta netta a favore della scuola collocandola tra le assolute priorità nell'agenda politica del Paese e, soprattutto, senza quelle ambiguità e ipocrisie che l'hanno penalizzata pesantemente negli anni. In poche righe risulta impossibile delineare lo stato della scuola italiana, soprattutto ragionando sulle prospettive per il futuro; mi limito quindi a sottolineare soltanto due nodi nevralgici che hanno segnato l'attuale assetto degli ordinamenti scolastici.

Interessandomi di didattica, dall'inizio degli anni Ottanta ho seguito con un coinvolgimento progressivamente maggiore le sorti, non proprio felici, della geografia nella scuola (da quella dell'infanzia alla secondaria di secondo grado), nell'ambito, come è ovvio, di un più complessivo quadro dell'istruzione. È a quest'ultimo che faccio riferimento, anche se non può essere del tutto assente la prospettiva geografica: quella che mi ha portato a una intensa frequentazione dei vertici amministrativi e politici del Ministero dell'Istruzione.

Il primo nodo è costituito dalla riorganizzazione del secondo ciclo del sistema educativo d'istruzione che ha preso avvio, con il ministro Mariastella Gelmini, nell'anno scolastico 2010-2011. Si tratta certamente di un passaggio rilevante, giacché la precedente grande riforma, risalente al 1923 e al ministro Giovanni Gentile, ha segnato, almeno nei tratti generali, tutto il Novecento. È davvero singolare il fatto che il modello gentiliano abbia potuto resistere così a lungo, sebbene la situazione politica e socioeconomica dell'Italia, nel frattempo, fosse profondamente

cambiata e lo stesso dibattito culturale sul rinnovamento della secondaria superiore fosse stato molto approfondito; e tanto più appare incomprensibile in quanto le varie riforme, avvenute nella scuola media unica e obbligatoria, avrebbero dovuto esigere una ridefinizione simultanea di quella superiore. Sarebbe opportuno riflettere molto sui decenni contraddistinti da tentativi falliti di rinnovamento (tra questi la cosiddetta riforma «Brocca», la più complessa e meglio composta, la cui sperimentazione era già partita in alcune scuole nell'anno scolastico 1991-1992), così come sui numerosi progetti e sperimentazioni disomogenei tra loro, che nel frattempo hanno svolto un problematico ruolo di surroga di fronte a un evidente disagio didattico.

La riforma Gelmini avrebbe potuto non soltanto esercitare una funzione di equilibrio, come riferimento educativo-didattico e stimolo all'innovazione, ma anche calcolare «pesi e misure», da valutare in quadri connessi di strategie e competenze. Tuttavia, complice la forte crisi economica, le risorse finanziarie nel comparto della scuola – che in un'occasione attesa da tanti decenni avrebbero dovuto alimentare una svolta feconda – sono state ridotte drasticamente, comportando, quale esito primo e immediato, un taglio complessivo delle ore di lezione, pesante soprattutto negli istituti tecnici e professionali. A parte questo essenziale aspetto quantitativo, che va a incidere pure sulla qualità dell'apprendimento/insegnamento, si rilevano altre criticità, una delle quali almeno preme sottolineare in prospettiva futura: riguarda la continuità didattica tra il primo e il secondo ciclo, che la riforma non ha ricercato, come avrebbe potuto collegandosi con le indicazioni del primo ciclo. In tal modo non si sono acquisite le necessarie consonanze su obiettivi, contenuti, strategie, raggiungibili soltanto con un impianto riformatore unitario, teso a un insieme organico e dotato di senso in

ciascun elemento. Quando il passaggio di livello scolastico non è coerente tra l'esperienza didattica svolta e quella da realizzare si corre il pericolo di lasciar cadere parte del bagaglio culturale degli alunni acquisito in precedenza, mentre un raccordo progressivo consentirebbe di potenziare i saperi già recepiti.

Il secondo nodo da segnalare riguarda il primo ciclo di istruzione che ha raggiunto una significativa coesione al suo interno (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 a firma del ministro Francesco Profumo, dopo aver seguito un percorso di integrazione progettuale avviato con i ministri Letizia Moratti nel 2004 e Giuseppe Fioroni nel 2007. In precedenza, scuola elementare e media procedevano con programmi di tanto in tanto rinnovati, ma non coordinati e quindi senza la necessaria continuità didattica.

A rafforzare la coesione del primo ciclo ha contribuito inoltre la risoluzione delle difformità prima presenti rispetto alla docenza, indicativa di falsi valori gerarchici attribuiti ai diversi livelli scolastici e sanata soltanto con l'anno accademico 1998-1999, quando è stato attivato il corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Quest'ultimo ha dotato di una professionalità a livello universitario gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, in passato sottovalutati riguardo alla loro preparazione iniziale, «limitata» rispettivamente a un corso di istruzione superiore triennale e quadriennale. L'equiparazione universitaria dei docenti di ogni grado scolastico ha espresso – a parte le valenze simboliche che pure rivestono un ruolo significativo nel mondo scolastico – un indispensabile passaggio verso la consapevolezza che una buona preparazione di base rappresenti presupposto ineludibile per un insegnamento

efficace a tutti i livelli, cominciando da quelli riservati agli alunni più piccoli. In sintonia con i cambiamenti realizzati in ambito accademico, dal 2011-2012 il corso di laurea diviene quinquennale a ciclo unico e a numero programmato con prova di accesso. Il nuovo assetto, a differenza della precedente versione quadriennale, si struttura in forme estremamente rigide sia nella definizione dei settori scientifico-disciplinari sia nella distribuzione dei Crediti Formativi Universitari (CFU), che però, risultando nel quadro generale assai squilibrati, dovrebbero essere corretti quanto prima.

L'esempio di maggiore evidenza coinvolge proprio la geografia cui sono attribuiti nove CFU complessivi: otto per il modulo più uno per il laboratorio. Il confronto più diretto è con storia e scienze, discipline di studio che nella scuola primaria (classi terza, quarta e quinta) presentano in genere lo stesso monte-ore d'insegnamento; in sostanziale difformità con la prassi didattica della scuola primaria nell'ordinamento del corso universitario ai nove crediti di geografia ne corrispondono sedici di storia e ventisei di scienze, questi ultimi articolati in discipline biologiche ed ecologiche, fisiche e chimiche.

L'istituzione della laurea in Scienze della formazione primaria è maturata in un clima propizio e sensibile alla preparazione didattica della classe docente. Nello stesso tempo, infatti, è emersa – sebbene a rilento e con vari ostacoli – una crescente presa di coscienza sull'importanza, per i docenti di ogni ordine e grado di scuola, di una robusta competenza nell'ambito delle scienze dell'educazione e delle didattiche disciplinari. Oltre al citato corso di laurea specifico per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, nell'anno accademico 1999-2000 ha preso avvio una Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS). Tale percorso,

però, ha vissuto una vita piuttosto tormentata, caratterizzata da alterne vicende di soppressioni e di nuove attivazioni: ad esempio tirocinio formativo attivo, formazione iniziale e tirocinio. L'abolizione di quest'ultima (per disposizione del ministro Marco Bussetti), pur consentendo un inserimento più rapido dei giovani nella docenza, priva il futuro insegnante delle scuole secondarie del necessario bagaglio didattico, conseguito attraverso appositi corsi universitari. Né possono ritenersi sufficienti i 24 CFU, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, da distribuirsi in vario modo purché garantiscano – secondo quanto precisano le attuali norme – «il possesso di almeno sei crediti in tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche». Sarebbe opportuno trovare soluzioni che contemperino le due esigenze – non necessariamente contrapposte tra loro – di una buona preparazione didattico-scientifica e di un inserimento sufficientemente rapido nell'organico strutturato della scuola. Si propone, ma solo a titolo esemplificativo, uno dei possibili percorsi di formazione iniziale. Il giovane laureato, dopo aver superato un esame statale che ne certifichi le competenze didattico-scientifiche necessarie per la docenza, potrebbe utilizzare un biennio (o un triennio) dividendo il suo impegno tra l'insegnamento in aula a tempo parziale e la frequenza di corsi universitari o equiparati sul territorio con esame finale.

La formazione iniziale dei docenti si collega in maniera stretta a quella *in itinere* o in servizio. Ambedue dovrebbero: *a)* seguire l'evoluzione incessante della ricerca sia nell'ambito dei vari settori scientifici sia in quello pedagogico-didattico; *b)* rappresentare un'occasione essenziale

per porre in sintonia il docente con la programmazione scolastica; c) costituire un mezzo per partecipare alla ricerca pedagogico-didattica e a quella disciplinare.

Purtroppo, i progetti di formazione *in itinere* hanno subito nel tempo una pesante involuzione. Né la legge nota come *La Buona Scuola* (2015) ha avviato un reale processo virtuoso per potenziare attività di aggiornamento, pur stanziando meritoriamente risorse per la formazione in servizio, utilizzate dai docenti di ruolo attraverso la cosiddetta «carta del docente», un voucher per l'aggiornamento professionale, da conseguire attraverso una dispersiva serie di possibilità, di sicuro utili ma non sempre congrue a un reale aggiornamento didattico e scientifico: ad esempio acquisto di libri, strumenti digitali, *hardwa-*

re e software, oltre che ingressi a mostre, spettacoli ed eventi culturali. Desidero chiudere queste brevi riflessioni con un'altra citazione, pronunciata dal grande giurista e uomo politico Piero Calamandrei in un suo augurio indirizzato a tutte le componenti del mondo dell'educazione per un buon inizio di anno scolastico: «trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere». E questo straordinario miracolo, che la scuola può e deve compiere, costituisce un impegno per il mondo dell'istruzione da costruire con il concorso, dal primo all'ultimo anno di studio, di tutte le discipline che propongono i loro contenuti specifici, ma indirizzati e convergenti verso finalità educative alte per la cittadinanza attiva, per l'ecosostenibilità, per il confronto e per l'inclusione.

Gino De Vecchis

Introduzione

Una geografia civile per la scuola in Italia

Il *Rapporto* della Società geografica italiana nasce dalla consapevolezza del ritardo della ricerca geografica italiana nel partecipare da protagonista al dibattito civile e politico. La Presidenza e il Consiglio direttivo della Società si assumono quindi la responsabilità di aggregare gruppi di ricercatrici e di ricercatori attorno a un tema e/o a una questione rilevante per la qualità della vita delle persone che vivono in Italia e per coloro i quali con le istituzioni del nostro paese debbono entrare in relazione, preoccupandosi poi di presentare alla società civile e alle persone con posizioni di rilievo nelle istituzioni, e di condividere con loro, i risultati e le riflessioni di tali gruppi di ricerca. In questo modo, coerentemente con la sua funzione di ente di cultura e di ricerca, la Società geografica italiana opera attraverso il Rapporto per colmare dei vuoti di conoscenza, cercando di ridurre fattivamente la distanza di cui sopra, per rigenerare in maniera attiva, continua, non pretestuosa e non contingente la connessione della geografia «italiana» con la società civile.

Da tale chiara consapevolezza e determinata convinzione nasce quindi nel 2019 la proposta del sottoscritto, con l'adesione e il supporto di tutto il consiglio centrale dell'Associazione italiana insegnanti di geografia, di dedicare un'edizione del Rapporto alla scuola in Italia.

Muovendosi nel solco di una geografia pubblica, inevitabilmente civile e per questo politica, la decisione di formulare e di avanzare la proposta muove infatti dalla persuasione che per inserire stabilmente le geografe e i geografi nel novero di esperte/i di cui tenere in severa considerazione pareri e opinioni, occorra operare sulla forza di «attrazione» di entrambi i poli, affinché l'avvicinamento sia significativo e stabile nel tempo.

Una trattazione ampia e organica sul sistema di istruzione scolastica in Italia non è stata finora materia di ricerca geografica. Questo Rapporto non intende, e non avrebbe potuto, colmare in maniera esaustiva e definitiva questo vuoto, ma la Società geografica italiana ha consentito di definire uno spazio della ricerca, un ambito di studi che possa diventare di riferimento e quindi progressivamente essere praticato e «popolato». Attenzione, non si sta affermando che singole persone non si siano occupate di fenomeni e argomenti legati alla scuola: ma anche questioni di carattere generale hanno comunque avuto un approccio settoriale. Scuola ed emigrazione, scuola e disuguaglianza, scuola e ambiente, scuola ed Europa, scuola ecc. E d'altronde, dall'osservatorio di sedici anni spesi nei quadri dell'Associazione italiana insegnanti di geografia c'è piena contezza del fattivo contributo dato alla ricerca (sui metodi, sui contenuti, sugli obiettivi ecc.) nella didattica disciplinare e del costante indefesso impegno in difesa dell'insegnamento della geografia come valore qualificante, prima ancora che l'offerta formativa, la formazione e l'educazione di intere generazioni di future cittadine e cittadini. Tuttavia, e in questa direzione va la selezione dei contributi proposti, le pratiche di ricerca hanno quasi sempre sofferto dell'approccio delle istituzioni ai temi dell'istruzione: la scuola come corpo separato dalla società, un organismo con i suoi, spesso incancreniti, meccanismi di funzionamento, considerevole bacino occupazionale di laureate e laureati e altrettanto rilevante elettorato da conquistare. Ma, così come rivela spesso l'elenco delle persone assunte alla carica di ministra/o dell'istruzione, e in

maniera estremamente lucida illustra la premessa di Gino De Vecchis, un sistema scolastico concepito e governato, nella maggior parte dei casi, in maniera del tutto decontestualizzata dalla complessità territoriale in cui le diverse componenti cooperano (uffici territoriali del ministero, docenti, studenti, famiglie e tutori, amministrazioni locali, servizi socio-sanitari, associazioni ecc.), di cui sono agenti e da cui, di norma, sono «travolte».

Un approccio il cui precipitato sono politiche di breve respiro, provvedimenti estemporanei non di rado in contraddizione tra loro, che di fatto impediscono alla scuola di rispondere alla funzione sociale primaria assegnatale dalla Costituzione, quella di essere «luogo» e strumento di inclusione, facendo dell'educazione e dell'istruzione pubblica le uniche, concrete e reali garanzie di mobilità sociale.

La presente proposta di Rapporto intende quindi fornire gli strumenti innanzitutto concettuali (e non retorici) per superare definitivamente l'idea di scuola come sistema chiuso e autoreferenziale, sempre più raccontato e veicolato come la giustapposizione di percorsi di crescita (o, inopinatamente, di insuccesso) individuali, per il quale la dimensione di comunità di attrici e attori senzienti è sovente ridotta a sterile ritualità o riconosciuta in occasioni di vuoti richiami autocelebrativi.

Per questa ragione il primo capitolo dal titolo *Educazione alla cittadinanza globale: contenuti, metodi e strumenti* vuole costituire un inequivocabile richiamo alla natura valoriale delle comunità educanti che hanno nel territorio e nell'ambiente i contesti formativi geografici per la definizione e per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza. E dal momento che la complessità territoriale, la ricchezza dei milieu con i quali la scuola si relaziona e del quale dovrebbe potersi «nutrire», è tale innanzitutto perché plurale, la prima sessione ha la caratteristica che informa l'intero Rapporto, quella di essere cioè «corale». Dal mo-

mento che di questo *Viaggio nella scuola d'Italia* vuole disegnare in qualche modo la rotta da seguire, al geografo Matteo Puttilli è stato chiesto di individuare il «luogo» di partenza (*Scuola e territorio: un'alleanza strategica, e sempre più necessaria*), ai geografi Cristiano Pesaresi, Federico Martellozzo e alla geografa Sara Bonati ci si è rivolti per «localizzare» due tra le mete più «urgenti» (*Educare alla transizione ecologica ed Educazione geografica alla salute*), ma l'indicazione della stella polare (o della stella del Sud) verso cui orientarsi è stata affidata a due ricercatrici dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE): Maria Chiara Pettenati e Sara Martinelli (*Creazione di valore: la via maestra per la cittadinanza*).

Il campo di definizione dei valori si sostanzia anche attraverso il riconoscimento dei disvalori: seppure in maniera goliardica, il box *Gli strafalcioni in Geografia, divertenti ma inquietanti*, preparato da Riccardo Canesi, docente di geografia e fondatore del movimento SOS Geografia, evidenzia come la conoscenza geografica non rappresenti molto spesso un valore proprio per chi è chiamato a «incarnare» la forma più compiuta di cittadinanza, quella cioè di rappresentante delle istituzioni con responsabilità di governo (alle diverse scale): il vuoto forse più profondo, e sicuramente più urgente, da colmare.

Quando questo viaggio è stato concepito, in ragione della tortuosità del tragitto e in forza dell'ambizione di fornire rappresentazioni altre di luoghi noti muovendo da punti di vista per consuetudine negletti o tralasciando lo sguardo attraverso nuove lenti, si era avvertiti dell'incertezza del procedere: pur avendo chiaro il percorso da seguire sopra delineato, il numero delle tappe avrebbe potuto moltiplicarsi (certamente non ridursi), la sequenza delle stesse aggiornarsi, la durata del viaggio estendersi e la meta confondersi. Ma in tutto questo risiedeva anche la scelta di

voler intraprendere il viaggio, per il valore della scoperta che ogni viaggio porta con sé, perché ciò che connota la ricerca e l'esplorazione di cui questa si alimenta sono la sorpresa, l'inatteso e la curiosità verso l'incompreso o il poco/diversamente noto. Troppo spesso, e sempre più di frequente, si tende a confondere la saldezza dei presupposti della ricerca e la certezza dei risultati da raggiungere con l'esito della ricerca, dimenticandosi dell'importanza e della significatività del percorso (metodo e applicazione), che in fondo sono quelli capaci di trasformare un turista in viaggiatore, attraverso l'esaltazione di due competenze geografiche, e non solo a livello scolastico, per eccellenza: osservazione e orientamento. Anche il più lungimirante dei viaggiatori sarebbe stato infine colto impreparato dall'abbattersi di una tempesta come la pandemia da Covid-19: una tempesta che ha travolto questo Rapporto non solo e non tanto per l'impatto che tutte/i hanno sofferto (e in ogni caso assolutamente non paragonabile a chi ha patito la perdita di persone care e/o è stato duramente colpito dalla malattia) in ambito personale e lavorativo, ma perché la scuola è stato uno dei settori che maggiormente ha dovuto riorganizzarsi, ridefinendo spesso radicalmente modalità, obiettivi e priorità della propria missione e funzione.

Però questo ha confermato anche la solidità dell'officina in cui il viaggio era stato messo in cantiere: la scuola ancora durante la pandemia, infatti, ha continuato a soffrire della sua condizione di separatezza; anche nell'improvvisazione necessariamente dettata dall'emergenza, i fattori di più difficile gestione sono stati fattori di lunga durata, che trovano la loro manifestazione più evidente nella disuguaglianza territoriale come matrice della disuguaglianza sociale (OECD, 2021). Per questa ragione, per mantenere la barra il più possibile sulla rotta inizialmente tracciata, grazie anche alla rinnovata fiducia e inveterata pazien-

za della Società geografica italiana, si è cercato di resistere ai richiami delle sirene rappresentati dalla stringente, ma anche estremamente contingente, attualità. L'obiettivo dei due capitoli «di mezzo» era ed è quindi rimasto restituire al meglio non solo il quadro delle diverse realtà di contesto (territoriale, normativo e di indirizzo) nelle quali la scuola (in particolare in questo caso docenti e genitori) è costretta a muoversi, ma anche sottolineare una volta di più i fattori che tendono a stigmatizzare tali diversità in disuguaglianze: di opportunità, preparazione, conoscenze e competenze da acquisire e obiettivi formativi ed educativi da raggiungere e da conseguire.

Il capitolo dunque *Quante "Italie" nel mondo della scuola?* si pone volutamente in maniera interrogativa perché lungi dal voler fornire un quadro esaustivo e definitivo, ma anche come accorato appello a tenere nella necessaria considerazione la geografia dei divari territoriali nel progettare e mettere in campo provvedimenti i cui esiti vanno necessariamente valutati nel medio-lungo periodo (e quindi non misurati in termini di aggregazione di consenso elettorale e/o di contrattazione sindacale).

La prima parte di questa sessione propone quindi una mappatura di tale articolazione territoriale: il geografo Cristiano Giorda attraverso una rassegna ragionata de *L'Italia nei manuali scolastici*, perché la geografia e le rappresentazioni geografiche (dunque non esclusivamente cartografiche) prima e più di altre forme di sapere concorrono all'edificazione e al radicamento di immaginari in grado di orientare fortemente i percorsi di costruzione di cittadinanza; l'ingegnere, esperta di geografia, Silvia Grandi (esperta del Comitato tecnico scientifico «RiGenerazione Scuola» per il supporto alle iniziative in materia di sviluppo sostenibile nelle scuole) si è invece assunta il compito di restituire cartograficamente le *Geografie di una scuola italiana in transizione*, con-

dividendo i risultati di un lavoro possibile grazie alla geo-codifica e georeferenziazione di banche dati ministeriali da lei stessa sollecitata e avviata. Attraverso i contributi di Cristina Stringher e Antonella Inverno, ricercatrici rispettivamente di Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione (INVALSI) e di Save the Children Italia, è possibile accedere al «rovescio delle medaglia»: *Geografie della scuola in Italia: le disuguaglianze in istruzione* e *Le disuguaglianze educative tra bambini e adolescenti* sono infatti gli esiti di una dinamica territoriale coevolutiva distorta, matrice di diffusi processi degenerativi a livello educativo (e quindi sociale) e a livello sociale (e dunque educativo). Le autrici e gli autori dei contributi che compongono *Le «scuole» d'Italia* sono tutte/i docenti di scuola e/o formatrici/formatori: in ossequio ai principi che ispirano la ricerca-azione e alla pluriennale esperienza nella ricerca in didattica della geografia, ci si è affidati a navigatrici e navigatori provetti per attraversare le perigliose acque dell'arcipelago del sistema di istruzione (e in questo caso non solo scolastico) italiano.

Due sono le premesse necessarie:

a) fin dal 2019, nel definire la struttura embrionale del Rapporto, questa sessione non poteva in nessun modo ambire a definire un qualsiasi quadro stabile: le riforme degli ordinamenti scolastici sono lo strumento principe con il quale la politica italiana ha risposto, spesso improvvisando, alla mancanza di programmazione e alla carenza di risorse, in osservanza del «gattopardesco» principio del «cambiare tutto per non cambiare niente». Questo naturalmente non vuol dire che tutte le riforme sono uguali (alcune, come quella del 2004 della scuola secondaria di primo grado e quella del 2010 della scuola secondaria di secondo grado, sono assai peggiori di altre) e/o che non siano stati messi in campo provvedimenti utili all'aggiornamento di metodi e di contenuti (l'introdu-

zione delle indicazioni nazionali, ad esempio, o l'avvio del piano «RiGenerazione Scuola» per l'educazione alla transizione ecologica) o a sostenere l'aggiornamento professionale del personale docente (l'adozione della Carta del Docente), all'interno anche di interventi nel complesso di dubbia efficacia se non dannosi. Ma, soprattutto in periodi di crisi economica e di emergenza sociale, la fucina delle riforme della scuola è sempre in attività: proprio nelle ultime ore di revisione del presente Rapporto, il 23 settembre 2022 (due giorni prima del voto per le elezioni di Camera e Senato), è stato infatti varato il dl 144, un insieme di provvedimenti tesi alla realizzazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), i cui articoli 26 e 27 codificano rispettivamente «misure per la riforma degli istituti tecnici» e «misure per la riforma degli istituti professionali» (con l'istituzione, all'articolo 28, dell' «Osservatorio nazionale per l'istruzione tecnica e professionale»). Un provvedimento atteso da circa un anno, rispetto al quale sono circolate pochissime informazioni, che però nelle intenzioni del legislatore vuole incidere, di nuovo e in maniera rilevante, sui quadri orari in cui si articola l'offerta formativa: dal momento che gli interventi in materia negli ultimi anni si sono tradotti in una grave e irresponsabile penalizzazione dell'insegnamento della geografia, è inutile dire che l'attesa (e la preoccupazione) per i decreti attuativi (che molto probabilmente potrebbero essere varati da una nuova maggioranza di governo e, quindi, da una/un ministra/o dell'istruzione diversi da quelli che hanno concepito ed emanato questa riforma) sono uno dei motivi che hanno ritardato, inutilmente, la chiusura di questo Rapporto;

b) motore e pretesto di queste riforme è sempre più spesso il disallineamento tra scuola e mercato del lavoro (anche se le decine di migliaia di persone che emigrano all'estero con diploma – e/o una laurea – conseguito in Italia trovano favorevole

accoglienza nel mercato del lavoro europeo), per tale ragione si è deciso di accogliere nella sessione anche i contributi di esperte/i della formazione professionale, grazie alla collaborazione avviata dall'Associazione italiana insegnanti di geografia con l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

Stanti queste condizioni, i numerosi rapporti e *dossier* che periodicamente valutano lo stato di salute della scuola italiana rischiano di trasformarsi, o comunque di essere veicolati e percepiti da media e opinione pubblica, in *cahiers de doléances*, privati però della parte di proposte ai problemi lamentati. Sebbene anche negli altri capitoli le analisi e le riflessioni non siano scese dal presentare possibili soluzioni o alternative allo status quo, i capitoli *La funzione sociale della/del docente per l'inclusione e la coesione* e *La scuola crea territorio* (al pari dell'appendice finale *Laboratori: la didattica «al centro»*) rispondono primariamente allo scopo di enucleare i punti di forza su cui fare leva per consentire alla scuola di emanciparsi dalle problematiche che cronicamente e storicamente l'attanagliano.

Uno dei sintomi cronici della disfunzione organica che affligge l'approccio al governo della scuola è senza dubbio il tema della formazione docenti: come spesso, giustamente, rivendicano le/i docenti, insegnare a scuola non può e non deve essere considerata una missione, perché questa retorica non esalta tanto la dimensione valoriale dell'insegnamento, quanto invece mortifica il riconoscimento di una specifica professionalità (e non solo in termini di inadeguata remunerazione economica), dequalificando un mestiere svolto appunto da lavoratrici e lavoratori, e non da volontari (che assolvono al loro compito in maniera encomiabile e lodevole, in Italia e nel mondo, ma in un contesto in cui diritti e doveri non sono regolati da contratti di lavoro e la cui attribuzione e svolgimento di mansioni non è normato

da provvedimenti ministeriali). Gli interventi di Dino Gavinelli, Paola Pepe e Cristiano Giorda si soffermano su alcuni anelli deboli della «filiera» che dovrebbe assicurare il necessario e fisiologico ricambio del corpo docente della scuola, la formazione in ingresso, che sconta due gravi mancanze:

a) l'assenza di un quadro stabile di regole per la formazione e il reclutamento di docenti;

b) 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. Anche in questo caso, a lavori ampiamente avanzati, ha fatto la sua comparsa sulla scena la necessaria riforma della formazione iniziale, con l'emanazione della legge 79 del 29 giugno 2022, conversione in legge, con modificazioni, del dl 36 del 30 aprile 2022. Un provvedimento atteso, in un Paese in cui è diventata consuetudine privare periodicamente generazioni di laureate e laureati di percorsi di formazione iniziale: «cosa devo fare per insegnare?» la domanda alla quale rispondere con certezza non è sempre possibile, con un colpevole sperpero di capitale umano, soprattutto quando a porre tale domanda non sono persone che guardano all'insegnamento come «ripiego» (il cosiddetto «posto fisso», che occupa nella vulgata solo poche ore al giorno e garantisce tre mesi di vacanze l'anno... *sic!*) ma seriamente motivate a intraprendere tale professione. Contrariamente a quanto accaduto per la più recente legge di riforma degli istituti tecnici e professionali sopra richiamata, questo provvedimento (ancora in attesa dell'emanazione dei decreti attuativi) è stato oggetto di un intenso e serrato dibattito tra le/gli esperte/i e di confronto quindi tra questi e il mondo politico: tra i tanti aspetti di merito (quindi al netto delle problemati-

che di carattere lavorativo-sindacale), il percorso che ha portato all'approvazione della legge è stato di nuovo terreno di forte dialettica tra, semplificando, i pedagogisti e i «disciplinariisti»; tra coloro cioè che sostengono che i 60 CFU debbano essere prevalentemente (se non esclusivamente) impiegati per «insegnare a insegnare» e chi invece, come le cultrici e i cultori in didattica della geografia che hanno lavorato al presente Rapporto, ritiene sia fondamentale accompagnare a queste competenze generali e di base anche una robusta preparazione specifica sul «cosa insegnare e come insegnare». Il ministro Patrizio Bianchi ha certamente proposto una legge che, di base, rende sufficiente giustizia a entrambe le posizioni in campo, anche se naturalmente dirimenti per il giudizio finale saranno poi i decreti attuativi che Ministero dell'Istruzione e Ministro dell'università e della ricerca dovranno varare.

Ci sono anche altri aspetti delicati della legge 79 del 29 giugno 2022 che per tempistica e per spazio a disposizione non trovano approfondimento in questo Rapporto (la formazione e l'aggiornamento permanente, l'istituzione della Scuola di alta formazione del Ministero dell'Istruzione, la riduzione dell'organico di diritto a partire dall'anno scolastico 2026-2027 – verosimilmente passando per una profonda revisione delle classi di concorso – il superamento della Carta del Docente eccetera).

Aspetti che però sono in corso di esame anche da parte della Commissione per la conoscenza e lo studio della geografia nella scuola (vedi *box*) istituita dal ministro Bianchi il 30 marzo 2022, la cui durata è vincolata alla conclusione del mandato dello stesso ministro, e che sta lavorando nel breve tempo a disposizione per fornire ulteriori pareri e riflessioni sul tema.

La scuola crea territorio rappresenta l'ideale punto di approdo del viaggio intrapreso: partendo da un'attenta considerazione degli strumenti

già disponibili (il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* o PTOF; i *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* o PCTO; i viaggi d'istruzione; il «patrimonio» edilizio scolastico), la geografa Sandra Leonardi e i geografi Carlo Cipollone, Paolo Molinari e Thomas Gilardi, insieme a Flaminia Cordani e Giusy D'Alconzo per Save the Children Italia, senza trascurare limiti e problematiche, anche serie, mettono in evidenza i punti di forza di un approccio geografico alla scuola. La scuola appunto come luogo che si pone in rete (sul modello della *Green community* che anima il piano «RiGenerazione Scuola» e/o delle «comunità energetiche», alle quali in molti casi anche le istituzioni scolastiche stanno aderendo) valorizzando la connessione con il territorio, sia per quanto concerne gli elementi di potenzialità da mettere a sistema sia per una corretta contestualizzazione delle situazioni di disagio o dei fattori, ad esempio, generatori e moltiplicatori di disuguaglianze.

Nel rispetto delle morti bianche, vale a dire di studenti impegnati in PCTO caduti «sul lavoro», il relativo contributo di Carlo Cipollone è stato oggetto di valutazioni non solo di merito, ma anche di opportunità: in qualità di curatore del Rapporto mi sono assunto la responsabilità di mantenerlo alla luce di due riflessioni.

La prima perché purtroppo la comunicazione relativa a tali gravissimi e dolorosissimi decessi è un ulteriore sintomo della dimensione di separatezza più volte richiamata nel corso di questa introduzione: le tragedie accadute sono imputabili non al mondo della scuola, ma sono conseguenza di un problema atavico che affligge il nostro Paese, di una vera e propria emergenza sociale finora senza soluzione, cioè la diffusa mancanza di sicurezza sui posti di lavoro.

Lo strumento del PCTO, migliorabile e perfettibile quanto si vuole, non è la causa dei decessi, esattamente come il mismatch tra domanda e offerta del lavoro può essere imputato solo in maniera

strumentale quasi esclusivamente alla scuola. La seconda considerazione riguarda proprio gli elementi di conoscenza che questo contributo mette a disposizione, rispetto ad esempio su quale debba essere la reale natura di un PCTO, sul ruolo della scuola e sull'auspicabile coinvolgimento attivo della componente studentesca nell'orientare e nel selezionare la proposta di PCTO, sull'ampia gamma di soggetti e di relazioni con la società civile ai quali la scuola può aprirsi anche attraverso questo strumento (proponendo una rassegna sufficientemente significativa di alcune delle esperienze messe in campo negli ultimi anni), rendendo possibile applicare conoscenze e competenze in contesti in cui l'esposizione al rischio è realisticamente (e non solo teoricamente) del tutto simile a quella che comporta la frequenza del proprio istituto scolasti-

co (dove peraltro è previsto possano svolgersi gli stessi PCTO).

Raggiunta la meta, il viaggio non può che ricominciare, come per ogni brava geografa/o, con l'esplorazione sul campo: l'appendice dunque dedicata ai *Laboratori: la didattica «al centro»* espone le esperienze, le buone pratiche dalle quali partire per valorizzare la relazione scuola-territorio, mettendo assieme specifiche, ma molteplici competenze, in continuità con la rotta che questo Rapporto si spera possa contribuire a tracciare, con la consapevolezza che altre (esistenti o da scoprire) vi si possono aggiungere, ma nella convinzione che la scuola per essere realmente luogo di inclusione e strumento di emancipazione deve poter svolgere a 360° una funzione attiva di contesto formativo e quindi essere attrice territoriale.

BOX. Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola

Il 30 marzo 2022, il ministro Patrizio Bianchi ha firmato il decreto con il quale è stata istituita la «Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola» per rilanciare lo studio di questa disciplina e fornire alle nuove generazioni gli strumenti per generare nuovi modelli di sviluppo, come previsto dagli obiettivi di sviluppo sostenibili fissati dall'Agenda 2030 dell'ONU.

Una decisione di grande importanza sul piano istituzionale nel percorso di contrasto all'analfabetismo geografico, ottenuta grazie all'impegno dell'Associazione italiana insegnanti di geografia, con il supporto di tutte le principali associazioni di geografe e geografi in Italia (Associazione dei geografi italiani, Associazione italiana di cartografia, Centro italiano per gli studi storico-geografici, Società geografica italiana e Società di studi geografici). Un impegno portato avanti su più versanti, dalla formazione docenti in ingresso e in servizio, ai progetti di integrazione dell'offerta scolastica, dalla diffusione di strumenti didattici innovativi e l'aggiornamento delle metodologie garantite dalla ricca serie di pubblicazioni (anche *open access*), alla valorizzazione del patrimonio geocartografico e della storia del pensiero geografico.

La Commissione è chiamata a elaborare un rapporto periodico sullo stato dello studio e della conoscenza geografica nell'intero sistema scolastico. Formulare poi proposte per la formazione, iniziale e in servizio, dei docenti, per l'elaborazione del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), con particolare riferimento allo sviluppo sostenibile, in continuità con il piano «RiGenerazione Scuola». Gli esperti dovranno indicare anche modalità per valorizzare l'apprendimento della geografia fuori dalle mura scolastiche e monitorare le buone pratiche internazionali. Dovranno proporre nuovi strumenti didattici e promuovere, tramite l'alfabetizzazione geografica, la solidarietà, l'inclusione e la lotta contro le disuguaglianze. I componenti della Commissione sono: Riccardo Morri, con funzioni di coordinatore; Gino De Vecchis; Dino Gavinelli; Cristiano Giorda; Silvia Grandi; Elisa Magnani; Carlo Mariani; Giovanni Mariani; Daniela Pasquinelli D'Allegra; Paola Pepe; Mario Tozzi; Cristina Stringher.

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-il-ministro-patrizio-bianchi-istituisce-commissione-per-lo-studio-della-geografia>

Capitolo primo

Educazione alla cittadinanza globale: contenuti, metodi e strumenti

1.1. Scuola e territorio. Un'alleanza strategica

1.1.1. Nessuna scuola è un'isola

Forse mai come in questo periodo storico tanto complesso, segnato dalla pandemia, il rapporto tra la scuola e il territorio è stato così al centro dell'attenzione pubblica nazionale. Del resto, la scuola è stata lo specchio di molte delle criticità legate alla gestione territoriale della pandemia:

- a) sul fronte logistico, per la difficile conciliazione tra le misure di contenimento del contagio e l'organizzazione del servizio educativo, a partire dalla condivisione degli spazi scolastici e dei mezzi pubblici per la mobilità casa-scuola;
- b) sul piano sociale ed economico, poiché l'assenza prolungata della scuola e dalla scuola – a seconda dei momenti e delle situazioni contestuali – ha acuito le diseguaglianze tra studenti e le differenze tra territori;
- c) sul fronte pedagogico, in quanto l'incidenza della didattica a distanza, così come le severe limitazioni a quella in presenza, hanno fortemente condizionato la relazione educativa, in particolar modo quella maggiormente sperimentale, laboratoriale, e che si tiene al di fuori degli stretti confini dell'aula scolastica.

Anche per queste ragioni, il drammatico attraversamento della pandemia ha reso evidente l'esigenza di riformare il sistema scolastico nazionale, a partire dalla consapevolezza che

scuola e territorio fanno parte di un connubio indissolubile, e che le difficoltà e i ritardi dell'una si riversano sull'altra, esattamente come le opportunità e le eccellenze. In altri termini, la pandemia e i suoi effetti hanno messo definitivamente fine all'idea che la scuola possa rappresentare un mondo a parte, separato dal contesto territoriale in cui è inserita. Un viaggio tra le scuole in Italia è, prima di tutto, un viaggio tra i territori che in quella scuola si rispecchiano, così come ogni discorso sul territorio è anche un discorso sulla scuola, e su quello che la scuola è chiamata a fare.

1.1.2. Il territorio come identità pedagogica della scuola

Tutto questo non è sorprendente: del resto, è nel rapporto con il territorio che sorge l'identità culturale e pedagogica della scuola. Sin dagli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, la transizione dal modello di scuola chiusa, autoreferenziale, e incentrata su una didattica esclusivamente trasmissiva, a una scuola maggiormente inclusiva nasce dall'apertura alle istanze e ai mutamenti provenienti dal territorio (ad esempio, l'introduzione del tempo pieno come risposta all'espansione del lavoro femminile).

Progressivamente, la scuola esce sul territorio e il territorio si apre alla scuola, offrendo occasioni di profonda innovazione e sperimentazione didattica, anche grazie al contributo attivo degli enti locali. Nei diversi contesti socio-territoriali, la necessità di rispondere a specifiche esigenze

dei territori, seppur declinate a scale diverse, determina l'incontro tra azione formativa e bisogni sociali:

- a) inclusione e integrazione socioculturale nelle grandi aree metropolitane;
- b) presidio sociale e demografico nelle aree interne del paese;
- c) innovazione tecnologica e ambientale in risposta ai mutamenti del mercato del lavoro e alla progressiva diffusione di una consapevolezza ecologica, di cui la scuola è stata forse la prima istituzione sociale a farsi interprete.

D'altro verso, nel quadro dei rapporti tra scuola e territorio, rimane forte la correlazione tra condizioni socioeconomiche e culturali e risultati di apprendimento.

Accanto a indiscutibili eccellenze diffuse in tutte le regioni, e pur considerando quella che si potrebbe definire come una generale resilienza del sistema scolastico nazionale soggetto ad alcuni decenni di sottofinanziamento, i dati mostrano generalmente una scuola in forte e perenne difficoltà, in cui le differenze in termini di offerta formativa e servizi territoriali tra le diverse aree del paese determinano crescenti disuguaglianze negli apprendimenti e nell'accesso al mercato del lavoro, se non situazioni di vera e propria povertà educativa. È significativo, a riguardo, che la condizione di povertà educativa non si definisca in relazione alla dimensione scolastica, ma proprio a partire dalle condizioni socioeconomiche delle famiglie e dalle differenziate possibilità di accesso e partecipazione ad attività sociali, culturali e ricreative anche al di fuori della scuola, vale a dire sul territorio. La povertà educativa, ricorda Save the Children, è intimamente connessa alla povertà materiale:

I bambini che provengono da famiglie svantaggiate hanno più probabilità di conseguire peggiori risultati a scuola, hanno meno possibilità di partecipare ad attività sociali, culturali e ricreative, di svilupparsi emotivamente e di realizzare il proprio potenziale. [...] La povertà materiale di una generazione si traduce spesso nella privazione di possibilità educative per quella successiva, determinando nuova povertà materiale e di rimando altra povertà educativa, e così via.

Questo spiega anche molte delle criticità che la pandemia ha contribuito a rendere soltanto più evidenti, vale a dire un vero e proprio «deficit di territorio» come condizione strutturale ed esistenziale in moltissimi contesti: una generalizzata carenza di servizi (mense scolastiche, trasporti, biblioteche, digitalizzazione, qualità degli edifici scolastici, attività sociali, culturali e ricreative extra-scolastiche, e così via) che rappresentano beni pubblici fondamentali e senza i quali la scuola non può assolvere pienamente alla propria funzione educativa.

In un simile scenario, gli anni post pandemici non possono essere considerati anni normali: si è prodotto un certificato e grave ritardo sul piano degli apprendimenti e un ancora più preoccupante impoverimento nella sfera della relazione e della crescita personale sul piano emotivo, affettivo e psico-sociale. Sono inoltre aumentate le disuguaglianze tra chi può disporre di un ambiente socio-familiare comunque favorevole alla relazione e all'apprendimento e chi vive in contesti sfavorevoli, a partire dall'impossibilità di partecipare alla didattica a distanza (circa un quarto della totalità degli alunni, secondo alcune stime).

Consapevoli di questa interdipendenza così forte con il territorio, più volte si è rilanciata l'idea che il problema della scuola non sia

legato a misure più o meno contingenti, interventi più o meno strutturali, ma consista prima di tutto nell'elaborazione di una visione che è anche, necessariamente, una visione del Paese. È quindi cruciale che scuola e territorio si incontrino e si riconoscano in un progetto più ampio che le consideri entrambe, e che consenta di ripensare e rifondare la missione sociale e la funzione pedagogica della scuola.

1.1.3. Rigenerare il rapporto scuola-territorio: tre condizioni a partire dalla prospettiva della transizione ecologica

Questa visione può essere ricercata nella transizione ecologica e negli strumenti che si sono messi in campo per perseguirla in ambito scolastico, *in primis* il Piano «RiGenerazione Scuola»? Ci sono alcune buone ragioni per rispondere positivamente. La transizione ecologica intercetta, infatti, una fortissima domanda dal basso, di carattere generazionale e che muove proprio da chi la scuola la vive quotidianamente, *in primis* studenti e studentesse, ma al contempo ha acquisito centralità a livello politico e delle politiche, ovviamente a partire dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Una legittimazione che altre prospettive ecologiche non erano riuscite a ottenere pienamente. Inoltre, come si è già visto, la proposta della transizione ecologica non nasce da zero, ma vede proprio nelle scuole un archivio di esperienze e sperimentazioni nel campo dell'educazione ambientale che hanno probabilmente contribuito a sviluppare e a consolidare nel Paese una crescente sensibilità ecologica, specialmente tra le giovani generazioni. Tali esperienze si sono attivate e strutturate a partire dalla relazione con il territorio, e in special

modo attraverso il contributo di una capillare rete di agenzie, associazioni ed enti che, come le scuole, costituiscono oggi un rilevante capitale territoriale da valorizzare.

Se tutto questo è vero, e se le basi sono sufficientemente solide, quali sono le condizioni perché questo ripensamento del rapporto tra scuola e territorio avvenga, e perché le prospettive aperte dal piano «RiGenerazione Scuola» vadano oltre una semplice messa a disposizione di – pur ingenti – risorse finanziarie per le scuole, strutturandosi come un progetto territoriale di lungo periodo? Senza pretese di esaustività, ci sembra opportuno richiamare tre condizioni irrinunciabili in tre campi tra loro strettamente interconnessi: formazione docenti, offerta pedagogica e spazi educativi.

In primo luogo, non bisogna dimenticare che quando si parla di transizione ecologica, al singolare, si fa riferimento in realtà a una prospettiva che è necessariamente fluida e plurale. La transizione ecologica non è un percorso lineare verso un futuro dato e definito, bensì uno scenario aperto e multidimensionale, che incorpora «transizioni» economiche, sociali, ambientali, e digitali, con ambiti che devono essere tenuti e affrontati insieme. In aggiunta, è un processo che deve necessariamente articolarsi dal punto di vista contestuale, in quanto diverse sono le priorità, i bisogni e le problematiche che i differenti territori presentano in termini di mutamento verso un diverso modello di sviluppo, così come le ripercussioni sul fronte educativo: è ben diverso educare alla transizione ecologica in un quartiere multietnico di una grande città rispetto a un piccolo comune delle aree interne. Se l'obiettivo generale è comune, la sua declinazione e specificazione è chiaramente differente e chiama in causa competenze intrinsecamente geografiche, vale a dire la

capacità di tradurre il lessico della transizione ecologica sul territorio, nella consapevolezza che l'unico modo sensato di educare alla transizione ecologica è attraverso il territorio stesso. Tali competenze sono tutt'altro che scontate, e anzi richiedono un investimento rilevante in termini di formazione e di autoformazione del corpo docente delle scuole, che nei diversi contesti formativi sono chiamati a una complessa operazione di personalizzazione e di territorializzazione dei contenuti e degli strumenti didattici.

Questa attenzione alla dimensione territoriale dell'educazione – che in altre sedi abbiamo definito come «educazione al territorio» – può essere sviluppata attraverso piattaforme di formazione alla scala regionale e locale che vedano il coinvolgimento di agenzie formative specializzate. Un esempio di una simile piattaforma è il recente protocollo di intesa che l'Associazione italiana insegnanti di geografia ha stipulato con l'Università di Firenze e l'Ufficio scolastico regionale della Toscana «per lo svolgimento di attività di ricerca e formazione rivolte a docenti e studenti delle scuole toscane sui temi: educazione alla transizione ecologica, alla sostenibilità e al territorio».

In secondo luogo, sul fronte più propriamente pedagogico, è da considerare il fatto che in un quadro di emergenza e problematicità come quello attuale la scuola non può fare da sola: nell'assolvere alla sua missione pedagogica, è più che mai necessaria un'alleanza con il territorio in grado di produrre un arricchimento dell'offerta formativa tale da recuperare le innumerevoli opportunità che questo è in grado di offrire. Non è un caso che il Comitato di esperti su scuola ed emergenza Covid-19 (istituito con dm 21 aprile 2020) abbia inserito il rapporto tra istituzioni scolastiche e contesto

territoriale tra i principali punti di attenzione, auspicando, nella prospettiva di rilancio dell'autonomia scolastica, la «possibilità di stipulare Patti educativi di comunità con le istituzioni locali, le organizzazioni produttive e sociali, il volontariato operativo nel territorio, così da predisporre le attività congiunte come parte organica della propria offerta didattica» (p. 23).

È in questa prospettiva culturale che bisogna iscrivere la «rete dei rigeneratori» istituita dal piano «RiGenerazione Scuola», vale a dire una collettività di soggetti pubblici e privati che già collaborano con le scuole in attività formative e progetti coerenti con le tematiche della transizione ecologica. Si tratta certo di un buon inizio, che al momento opera a una scala nazionale. Perché l'idea di territorio come «comunità educante» non rimanga esclusivamente sulla carta e possa tradursi in reali forme di collaborazione, tuttavia, è auspicabile che simili reti possano emergere e rendersi visibili anche alla scala locale, attraverso il coordinamento da parte degli enti locali e degli uffici scolastici regionali, costituendo piattaforme educative territoriali che supportino le istituzioni scolastiche e rispondano a quel bisogno di territorio manifestatosi in particolar modo durante la pandemia.

In terzo luogo, è necessario che l'incontro tra scuola e territorio avvenga anche nella riscoperta delle funzioni educative degli spazi dove, quotidianamente o più occasionalmente, si fa educazione. Così come lo spazio geografico è molto di più che una semplice superficie fisica, anche i luoghi in cui si svolge la didattica sono molto di più che banali contenitori, ma veri e propri spazi educativi, e svolgono un ruolo pedagogico a diversi livelli. Tale consapevolezza ci spinge infatti al di là della – pur importantissima

– questione della messa in sicurezza e della riqualificazione delle strutture scolastiche, ma solleva un più ampio ragionamento sul come incrementare e migliorare la fruizione degli spazi, scolastici e non, a fini educativi.

In linea con precedenti studi e rapporti che già avevano messo in risalto la necessità di una rifunzionalizzazione degli spazi scolastici (si veda, ad esempio, il Rapporto sull'edilizia Scolastica della Fondazione Agnelli), il piano «RiGenerazione Scuola» offre una parziale risposta programmatica nell'auspicare la conversione degli spazi esterni in spazi verdi e una rimodulazione degli ambienti didattici per favorire una didattica laboratoriale e orientata all'educazione alla sostenibilità, anche attraverso la predisposizione di orti scolastici, aule all'aperto, e così via.

Tuttavia, su questo punto strategico, sarà probabilmente necessario avere maggiore coraggio e sviluppare nuove progettualità ispirate ai principi della scuola diffusa, dell'*outdoor education*, dell'educazione al territorio e della *place-based education*. Nelle loro differenze, tali prospettive si incrociano nell'idea di portare l'educazione al di fuori degli spazi scolastici e nella consapevolezza che i fondamenti di un'educazione alla cittadinanza consapevole e alla sostenibilità trovano una prima e cruciale base d'appoggio nel riflesso che avviene nella vita quotidiana in uno specifico territorio.

I bambini e le bambine che crescono sviluppano più facilmente una coscienza ecologica se intorno il loro ambiente è curato, rispettato e preservato; acquisiscono consapevolezza dell'essere cittadini se intorno a loro colgono i segni di una società inclusiva, aperta e interculturale. Più avanti, impareranno a interrogarsi sulle criticità legate al consumo, alla produzione e alla limitatezza delle risorse e alla necessità di innovazione e ricerca finalizzate alla sopravvivenza del pianeta.

Se la scuola deve aprirsi al territorio, il territorio deve offrire esempi, spazi adeguati, continuità di interventi e progetti formativi.

1.1.4. Conclusioni

Nel contesto di una faticosa e complessa uscita dall'emergenza pandemica, ancora una volta il salto qualitativo che si richiede al sistema formativo passa dalla ricchezza e dalla qualità del rapporto scuola-territorio.

Così come, nella seconda metà del secolo scorso, la scuola «per tutti» ha accompagnato e risposto ai nuovi bisogni emergenti dai territori in termini di inclusività e universalità della funzione educativa, oggi la prospettiva della transizione ecologica ha in sé i presupposti per tracciare una rinnovata missione sociale e identità pedagogica della scuola, in linea con quelle che sono le nuove emergenze, criticità, e priorità poste dal mondo contemporaneo.

La realizzazione di questa nuova alleanza tra scuola e territorio non è scontata, ma passa attraverso scelte consapevoli di indirizzo, progettualità e investimenti che non potranno avere natura episodica, ma dovranno necessariamente strutturarsi in un mutamento profondo e strategico.

In altri termini, la loro implementazione non può essere lasciata al piano «RiGenerazione Scuola», che più realisticamente può essere considerato come il primo momento in cui tali istanze sono esplicitate e portate alla luce.

Tra le varie istituzioni, è probabilmente la scuola ad avere il compito di dare forma e coerenza alla prospettiva della transizione ecologica, perché divenga una componente irrinunciabile dell'immaginario del Paese e dei territori, una componente fondativa dell'identità degli studenti e delle studentesse, cittadini e cittadine.

1.2. Creazione di valore: la via maestra per la cittadinanza

1.2.1. Introduzione

Ai sistemi educativi di tutti i paesi del mondo è richiesto di adoperarsi per sviluppare negli studenti una visione globale e interculturale dei fenomeni. Gli studenti del ventunesimo secolo vivono infatti un mondo interconnesso, vario e in rapido cambiamento, dominato dalla complessità delle forze economiche, digitali, culturali, demografiche e ambientali, che rappresenta per loro una grande opportunità ma anche un'enorme minaccia e quindi una grande sfida.

La consapevolezza della profonda influenza dell'uomo sulla Terra porta gli scienziati a dibattere da anni anche sul nome da attribuire all'epoca che viviamo. Si parla di epoca umana e di Antropocene per esprimere e descrivere l'effetto profondamente distruttivo dell'azione dell'uomo sull'ambiente. Occorre dunque, e senza indugio, rendere sempre più umanistica (o umana) l'educazione, al fine di assegnare un nuovo significato al termine di Antropocene, che consenta non solo di indurci a gestire l'irreversibilità di alcuni cambiamenti determinati dal genere umano, ma piuttosto di esprimere come, proprio l'essere umano, facendo esperienze educative che lo rendono consapevole ed esperto dell'interconnessione di tutti i fenomeni della vita, sappia e possa diventare attore nella «creazione di valore».

Quali caratteristiche devono avere i quadri di competenze, curricoli e metodi organizzativi e didattici perché la scuola possa fare la sua parte nel promuovere negli studenti la competenza di cittadinanza, a partire dal livello locale per arrivare a quello planetario?

Spunti per approfondire questa domanda ci arrivano da iniziative nazionali e internazionali,

volte a definire quadri di competenze, curricoli e metodologie che supportano le istituzioni e il personale educativo in questa impresa, guidando la definizione del perimetro entro cui i vari apporti disciplinari, tra i quali la geografia, possono andare a operare.

In questo lavoro prendiamo come punto di partenza tre quadri di riferimento: un autorevole *framework* di matrice internazionale, e due sviluppati nel contesto italiano.

In ambito internazionale viene preso a riferimento il Programme for International Student Assessment (PISA) *Global Competence Framework* dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) mentre in ambito nazionale la *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*, approvata dal Comitato interministeriale per la cooperazione allo sviluppo, e le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (legge 92/2019), prodotte dal comitato tecnico scientifico del Ministero dell'Istruzione.

L'approfondimento di questi quadri di riferimento ci consente di metterne in evidenza alcuni aspetti e caratteristiche comuni che possiamo così sintetizzare:

- a) l'interconnessione/interdisciplinarietà: i *framework* o curricoli esaminati difendono l'idea di «un sapere unico» che non è parcellizzato nelle discipline ma che attinge da esse per costruire una cornice di senso;
- b) la trasformazione della scuola: nell'esplicitare *framework* e curricoli volti alla competenza di cittadinanza emerge fortemente come il fine richieda alla scuola di trasformarsi favorendo l'interconnessione tra i saperi e una didattica attiva ed esperienziale;
- c) la matrice valoriale: i *framework* analizzati esplicitano chiaramente i valori di riferimento entro cui si sviluppano per fornire un

orizzonte di senso etico antropologico: diritti umani, sostenibilità, felicità, benessere individuale e collettivo, interconnessione con la natura

È proprio intorno a quest'ultimo punto che si sviluppa in particolare questa riflessione. Infatti, se valutare i valori che sottendono le competenze di cittadinanza va al di là di tutti i riferimenti valutativi dei *framework* presi in esame, è pur vero che l'inclusione dei valori nei diversi quadri mira quantomeno a stimolare un produttivo dibattito su come l'educazione possa favorire lo sviluppo di un processo decisionale etico fondato sui diritti umani, pur preservando pienamente il valore delle diverse opinioni e credenze.

Riconoscere l'importanza dei valori nell'educazione non significa promuovere un modo uniforme e fisso di interpretare il mondo, implica piuttosto dare agli studenti alcuni riferimenti essenziali per navigare in un mondo dove non tutti hanno gli stessi punti di vista, ma tutti hanno il dovere di sostenere i principi che permettono di «imparare a vivere in una prosperità equa e condivisa entro i limiti fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra», facendo propria la definizione di «sostenibilità» di Gianfranco Bologna, direttore scientifico del WWF Italia e membro del Club di Roma.

In questa prospettiva, appare significativo richiamare l'importanza della «teoria per la creazione di valore» formulata oltre un secolo fa dall'educatore, geografo e filosofo giapponese Tsunesaburo Makiguchi (1871-1944) che proprio nell'insegnamento della geografia vedeva la potenzialità di educare i giovani all'interpretazione della realtà e delle relazioni che legano indissolubilmente l'uomo al territorio, la natura alla società, così da sviluppare un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti della propria comunità come base per formare cittadi-

ni liberi e responsabili. Tramite il diretto discepolo di Makiguchi, l'educatore Josei Toda, la teoria del valore viene ripresa dal filosofo buddista contemporaneo Daisaku Ikeda (premio delle Nazioni Unite per la pace del 1983). Egli, coniugando i concetti generali e i valori del buddismo con la teoria e la pratica educativa pragmatica della pedagogia creatrice di valore di Makiguchi, ha creato un vero e proprio sistema educativo, detto *soka*, neologismo che sta per «creazione di valore» – coniato dallo stesso Makiguchi, insieme al suo discepolo Josei Toda, derivante dalle parole creazione (*sozo*) e valore (*kachi*) – che comprende istituti dislocati in varie parti del mondo che coprono tutti i livelli di istruzione, dalla scuola materna alla specializzazione post-laurea. Le scuole *soka* si pongono l'obiettivo della rinascita di una cultura umanistica, intesa come una cultura attenta al pieno sviluppo del potenziale insito in ogni essere umano così da educare persone in grado di creare valore su scala globale.

1.2.2. PISA *Global Competence Framework*

Ogni triennio cinque/seicentomila ragazzi di quindici anni di tutto il mondo partecipano al programma internazionale OCSE-PISA che, fino al 2018, prevedeva test di base in tre discipline fondamentali: matematica, scienze e lettura, intesa come comprensione del testo. Nel 2018 il programma internazionale PISA è stato esteso – per i Paesi che hanno aderito – a nuove competenze: le competenze di cittadinanza globale. Con questa operazione, l'OCSE ha promosso la raccolta di dati e la generazione di un importante dibattito, sia a livello internazionale che nazionale, intorno a temi cruciali per i cittadini del ventesimo secolo.

La competenza globale è definita nel *framework* OCSE come «una capacità multidimensionale»

articolata in quattro dimensioni che si sovrappongono e sono fortemente interdipendenti, giustificando l'uso al singolare del termine competenza globale (fig. 1):

- a) la capacità di esaminare questioni e situazioni di significato locale, globale e culturale (per esempio, povertà, interdipendenza economica, migrazione, disuguaglianza, rischi ambientali, conflitti, differenze culturali, stereotipi ecc.);
- b) la capacità di comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo diverse;
- c) la capacità di stabilire interazioni positive con persone di diversa nazionalità, etnia,

religione, genere, origine sociale o culturale;

- d) la capacità e la disposizione a intraprendere azioni costruttive verso lo sviluppo sostenibile e il benessere collettivo.

Le quattro dimensioni della competenza globale sono supportate da quattro fattori inseparabili, ovvero quattro pilastri (fig. 1) che secondo il framework OCSE-PISA devono trovare espressione nel curriculum scolastico perlomeno nelle questioni fondamentali:

- a) conoscenze: relative alle differenze culturali e relazioni tra culture, allo sviluppo e interdipendenze socioeconomiche, alla soste-

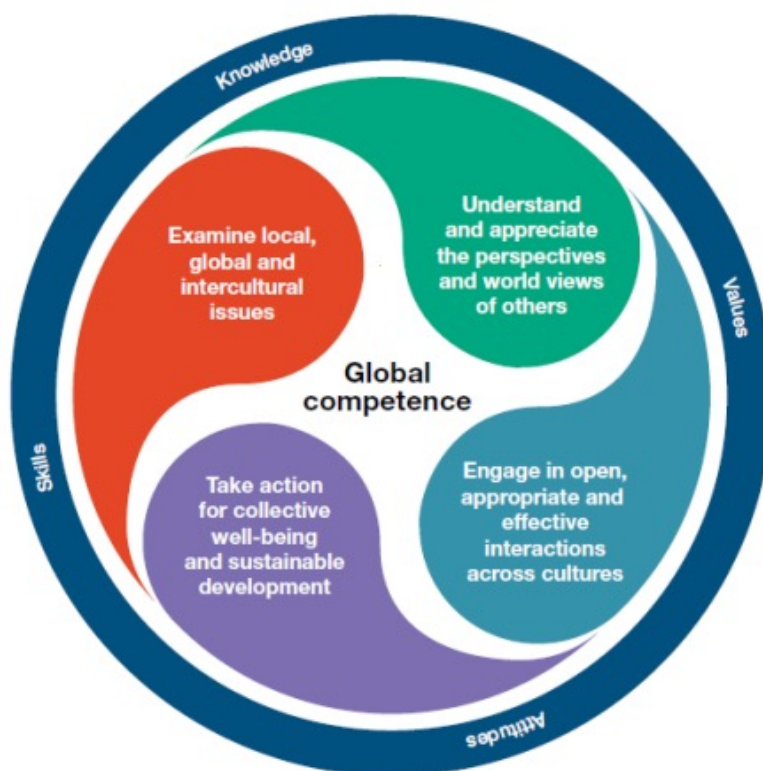


Fig. 1. Le dimensioni della competenza globale

Fonte: OECD, *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*, 2018

nibilità ambientale e alle istituzioni internazionali, a conflitti e diritti umani ecc.;

b) abilità: intese come abilità di comprendere i fenomeni per agire, ovvero il pensiero critico, la comunicazione interculturale, la capacità di comprendere le prospettive, la capacità di risolvere e gestire i conflitti, l'adattabilità ecc.;

c) atteggiamenti: all'apertura, al rispetto, alla coabitazione pacifica verso persone provenienti da contesti culturali diversi e apertura mentale alla globalità;

d) valori: che pongono al centro la difesa della dignità umana e delle diversità, l'inclusione, l'obiettivo di non lasciare indietro nessuno.

La valutazione a livello internazionale della competenza globale di PISA 2018 ha rappresentato un primo approccio ambizioso e ancora sperimentale per confrontarsi con questo costrutto della competenza globale e la sua enfasi sugli atteggiamenti e i valori costituisce certamente una novità nella valutazione comparativa.

I primi risultati della valutazione sono stati presentati e pubblicati in ottobre 2020 e riportano, per i ventisette Paesi che hanno aderito, la valutazione delle conoscenze e delle abilità dei giovani quindicenni riguardo alla competenza globale. L'Italia, insieme ad altri trentanove Paesi, tra cui ad esempio la Francia, non ha aderito a tale iniziativa nel 2018.

Per questi Paesi sono pertanto disponibili solo dati cosiddetti «di contesto», derivanti dai questionari dai quali si ricavano elementi sugli atteggiamenti degli studenti, sulle opportunità di apprendimento di questi temi a scuola, sull'esistenza di un curriculum e di attività dedicate alla promozione di questa competenza globale.

La dimensione valoriale, pur esplicitamente centrale nel *framework*, è deliberatamente lasciata fuori dal programma di indagine in quanto va «al di là degli obiettivi della valutazione PISA 2018».

1.2.3. Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale

In Italia, una definizione specifica e condivisa di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è riportata nel documento *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, approvata dal comitato interministeriale per la cooperazione allo sviluppo, composto da ministeri, enti locali, AICS, Agenzia nazionale giovani, università, organizzazioni della società civile e ONG.

Facendo propria la definizione dell'UNESCO, la strategia italiana definisce l'ECG come un «processo formativo che induce le persone ad impegnarsi per attivare il cambiamento nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche che influenzano le loro vite» e sottolinea che questo percorso riguarda tutto l'arco della vita di una persona, attingendo dalle sfere dell'educazione formale così come da quelle dell'educazione non formale e sollecitano il coinvolgimento e l'impegno dell'opinione pubblica e dei media.

Per la propria attuazione, la Strategia richiama la necessità di un'azione integrata tra i vari livelli istituzionali a cui è richiesto di sviluppare e realizzare sia un piano di azione nazionale, sia dei piani territoriali per strutturare il coordinamento fra attori diversi e attivare luoghi di confronto e collaborazioni operative.

La strategia italiana ECG ha come caratteristica distintiva quella di richiamare fortemente la dimensione di connessione coi soggetti del territorio:

Per essere efficace, è indispensabile che l'azione educativa coinvolga più soggetti del territorio, sia articolata in forme interdisciplinari, abbia un approccio sistemico che leghi gli aspetti sociali, culturali, economici, tecnologici, ambientali, politici, ricerchi attivamente il parte-

nariato con soggetti di altri territori e vada oltre il carattere episodico e progettuale, incardinandosi in modo strutturato nel sistema educativo.

A novembre 2019 è stato pubblicato a tal fine il documento di indirizzo politico *Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): indicazioni per Regioni ed Enti Locali* che costituisce il primo passo verso l'applicabilità delle raccomandazioni della strategia italiana.

1.2.4. Linee guida per l'educazione civica nella scuola italiana

Quanto previsto nella Strategia italiana trova sostegno nella recente legge sull'educazione civica (92/19). A partire dall'anno scolastico 2020/2021 l'insegnamento dell'educazione civica è diventato infatti obbligatorio in Italia fin dal primo ciclo di istruzione. Esso si fonda su due principi (legge 92/19, articoli 1 e 2):

1. l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri;
2. l'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione Europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona.

L'educazione civica ha un proprio voto, almeno trentatré ore annue dedicate e ruota attorno a tre nuclei tematici principali:

- a) costituzione, diritto (nazionale ed internazionale), legalità e solidarietà;
- b) sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- c) cittadinanza digitale.

Le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (dm 35/20) definiscono le integrazioni ai profili finali, sia del primo sia del secondo ciclo. Inoltre, valorizzano la prospettiva inerentemente trasversale per questo insegnamento, attribuendone la contitolarità ai docenti del collegio. Infine, esplicitano la natura valoriale di questo insegnamento

L'educazione civica, pertanto, supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra-disciplinari [dm 35/20, allegato A]m

La legge e il decreto ministeriale che la integra rappresentano per l'Italia un punto di arrivo di un percorso durato più di sessant'anni, che ha più volte introdotto nei piani di studio l'ordinamento costituzionale, con l'intento di promuovere la conoscenza e il rispetto della carta costituzionale come premessa di una vita adulta democratica, consapevole, responsabile e attiva.

Questa legge pone alla scuola una sfida molto più ampia dell'introduzione di un nuovo insegnamento negli ordinamenti scolastici, quella di

Porre al centro dei linguaggi e dei paradigmi pedagogici della scuola dei nostri giorni, termini come relazione educativa, formazione dell'uomo e del cittadino che sono sempre stati termini collegati alla scuola ma che negli ultimi tempi si erano un po' appannati [...] oltre a categorie valoriali come

dignità, persona, partecipazione, responsabilità, casa comune, valori che avevano cominciato a disertare le aule scolastiche. L'educazione civica mira a riportare questi valori al centro della scuola e per farlo, utilizzare procedure e metodi completamente diversi da quelli usati nel passato [intervento della dott.ssa Lucrezia Stellacci il 3 marzo 2021 nel corso di un webinar dal titolo *L'insegnamento dell'educazione civica come una nuova sfida, organizzato dall'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*].

1.2.5. La teoria per la creazione di valore

I *framework* presentati introducono la dimensione valoriale quale condizione imprescindibile per costruire una cittadinanza globale, ma non arrivano a identificare e a esplicitare approcci e metodi che possano contribuire a svilupparla tramite l'educazione. Un supporto, anche di tipo culturale, alla valorizzazione dell'insegnamento della geografia in tale prospettiva si ritiene possa trovare ulteriore fondamento nella teoria pedagogica per la creazione di valore di Tsunesaburo Makiguchi sviluppata in Giappone oltre un secolo fa.

Makiguchi matura le proprie riflessioni e idee innovative in campo pedagogico grazie alla sua esperienza diretta di maestro e poi direttore di scuola elementare in un'epoca – la prima metà del Novecento – di profonde trasformazioni sociali, in cui il Giappone passava da realtà agricola e rurale a una società fortemente industrializzata e poi a superpotenza mondiale, in un'accelerazione vertiginosa che è diventata poi comune alla trasformazione di tutte le società contemporanee. Nella proposta di riforma educativa, a cui Makiguchi giunge come sintesi di un'esperienza di quasi quarant'anni di insegnamento e osservazione diretta dei suoi alunni, egli propone la rivisitazione della triade verità-bellezza-bene (do-

minante nel sistema educativo del suo tempo) in guadagno-bellezza-bene.

Dalla relazione reciproca di questi elementi che dialogano in modo circolare e in cui ognuno rimanda inevitabilmente all'altro, nasce la creazione di valore quale finalità ultima dell'educazione e, secondo Makiguchi, della vita stessa. Come pochi altri, infatti, Makiguchi assegna all'educazione il compito più alto, come «mezzo con cui i membri di una società diventano competenti come creatori di valore e pertanto trovano la felicità» (Dayle M. Bethel, *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Milano, Esperia, 2013). Scopo della vita e scopo dell'educazione è quindi, in definitiva, la felicità stessa intesa nella sua duplice natura: personale e sociale. Questi due aspetti non possono essere disgiunti poiché non può esservi autentica felicità personale indipendentemente dalla realtà della vita e dell'ambiente naturale e sociale in cui l'uomo è immerso, così come non può esservi benessere e sviluppo sociale a discapito dell'espressione del potenziale insito in ciascun individuo.

Makiguchi estromette la verità dalla sua lista di valori, non per negarne l'essenza, ma perché la verità descrive la realtà in modo oggettivo, separando il soggetto dall'oggetto; inoltre, la verità può solo essere «scoperta» e non creata.

Viceversa, il valore può essere costantemente creato – anzi è proprio ciò che contraddistingue l'essere umano – e può essere definito come l'impatto soggettivo che una cosa o un evento ha sulla nostra vita:

[Il valore] assume il carattere di un legame emozionale che unisce l'oggetto alla vita umana, mentre la verità è un'espressione concettuale che riguarda un dato oggetto o la relazione tra oggetti e ne identifica le qualità essenziali. [...] Gli esseri umani non si curano delle cose che non hanno per loro alcun significato: non si accorgono nemmeno della loro esistenza. Solo le cose che hanno un qualche effetto su

di noi richiedono una precisa presa di coscienza da parte nostra: più sono importanti per la nostra vita, meno possiamo permetterci di ignorarle [Tsunesaburo Makiguchi, *L'educazione creativa, introduzione* di M. Tarozzi, Milano, La Nuova Italia, 2000]

Compito dell'educazione è allora formare persone tali che riconoscano la tensione tra i valori di guadagno e di bene nella propria vita, perseguendo un equilibrio armonioso tra questi che si rifletta poi nelle decisioni e nelle azioni che compiono nel proprio ambiente.

1.2.6. La geografia umana

Se possiamo definire la teoria del valore come la finalità e l'orizzonte entro il quale si muove la pedagogia di Makiguchi – teorizzata nell'opera *Soka Kyoikugaku Taikei*, pubblicata in quattro volumi tra il 1930 e il 1934, e tradotta in italiano nel 1964 da Dayle M. Bethel con il titolo *L'educazione creativa* – possiamo individuare, invece, nella sua innovativa interpretazione dello studio della geografia e nell'attenzione che egli rivolge agli studi sulle comunità il suo metodo centrale di applicazione. Da uomo pragmatico quale era e si è sempre definito, Makiguchi osserva e constata la situazione «deplorabile» in cui, a suo vedere, versava l'educazione giapponese, e in particolare, l'insegnamento della geografia, al suo tempo. La frammentazione e l'iper-specializzazione dell'insegnamento di questa disciplina, così come era impartita nelle scuole, le impediva, secondo Makiguchi, di assolvere al suo scopo autentico, ovvero conoscere e insegnare la relazione tra le cose, l'interdipendenza tra l'uomo e il territorio, tra natura e società. Spinto da queste considerazioni decise quindi di condividere le sue idee pubblicando il libro *La geografia della vita umana*. Si tratta di una collezione, parzialmente edita, di idee e intuizioni, annotazioni

originate dalle sue letture e discussioni con altri educatori e ricercatori, maturate da Makiguchi e raccolte mentre insegnava geografia nelle scuole elementari e medie. Proprio con la definizione «umana» applicata alla geografia, Makiguchi introduce una distinzione rispetto alla geografia «naturale» intesa come descrizione oggettiva dei territori a favore invece di una dimensione «di valore» che guarda alla relazione profonda «tra i fenomeni naturali e i fenomeni della vita umana» (Makiguchi Tsunesaburo Makiguchi, *A Geography of Human Life*, a cura di Dayle M. Bethel, San Francisco, Caddo Gap Press, 2002). Nonostante La geografia della vita umana vedesse la luce nel 1903 – alla vigilia della guerra russo-giapponese, in seguito alla quale il Giappone si affermò sulla scena mondiale quale grande potenza – il testo ricevette inaspettatamente una buona accoglienza, fino a diventare il riferimento in geografia per gli studenti che si preparavano a sostenere l'esame di abilitazione per l'insegnamento. La visione di Makiguchi era però molto lontana dall'impostazione nazionalista e imperialista che avrebbe dominato il sistema educativo giapponese di lì a poco e che egli avrebbe avvertito per tutta la vita.

Se, come abbiamo detto, per Makiguchi lo scopo dell'educazione è la felicità, allora l'ambiente in cui l'uomo vive costituisce il suo spazio di realizzazione e può al contempo rappresentare il suo spazio di apprendimento. Egli indica delle linee guida per gli insegnanti come metodo per guidare i propri allievi a osservare il mondo e le interazioni nell'ambiente naturale e sociale in cui vivono: dalle cose più vicine alle più lontane, dal singolare al plurale, dal conosciuto all'ignoto, dal tutto a una parte, dal generale al particolare, dalla causa all'effetto, dal visibile all'invisibile, dall'individuale al tutto, dal semplice al complicato, dal concreto all'astratto.

Secondo la visione di Makiguchi esistono diversi

tipi di relazioni che l'uomo può intrattenere con il suo ambiente e opera a questo proposito una distinzione tra interazioni intellettuali e interazioni emozionali. Le prime implicano una distanza tra il soggetto e l'oggetto che viene osservato attraverso la speculazione e la formulazione di giudizi oggettivi sui fenomeni; invece, nelle interazioni emozionali, l'uomo considera gli oggetti esterni a sé non come elementi esteriori, ma come entità che condividono uno stesso mondo, come parte di un tutto integrato e in costante relazione reciproca. In questo caso non si tratta di esperienze, ma di incontri tra l'io e l'ambiente naturale e sociale. Lo studio della geografia offre allora l'opportunità di stimolare negli studenti questo tipo di interazioni emozionali, generando fin dall'infanzia tre livelli di identità o cittadinanza: comunità, nazione, mondo.

In questa visione ampia, l'insegnamento della geografia quindi non è più inteso come una disciplina oggetto di studi, ma un metodo per avvicinare la realtà che insegna ai bambini a leggere la fitta trama di relazioni tra sé stessi e le cose, tra le cose e il mondo; un patrimonio interiore che li accompagna per tutta la vita.

1.2.7. Conclusioni

Oggi più che mai, in una società fortemente interconnessa a livello globale, ma ancora più frammentata e iper-specializzata nelle sue forme di conoscenza, di educazione e di azione, l'insegnamento che possiamo trarre da Makiguchi è estremamente prezioso. Come scrive uno dei massimi studiosi occidentali del suo sistema pedagogico, David Bethel, l'opera di Makiguchi, è «il genere di libro da scrivere ogni tot anni per ricordarci che dopo mezzo secolo non abbiamo ancora messo in pratica le teorie valide e sapienti dell'architetto pedagogico di questo XX secolo»

(Morris Van Clive, *Review of Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education by Charles Silberman*, in «American Journal of Sociology», 77, 3, pp. 595-597, 1971, citato in Dayle M. Bethel, *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Milano, Esperia, 2013).

Nella società contemporanea è il filosofo buddista ed educatore Daisaku Ikeda a portare avanti l'eredità culturale, politica e religiosa di Makiguchi, traendo ispirazione dalla sua opera e promuovendo l'idea di una nuova civilizzazione globale realizzabile attraverso l'educazione alla cittadinanza nelle sue due dimensioni locale e globale:

Tale possibilità è diventata, nel corso di oltre un sessantennio, la missione culturale, sociale e religiosa di Ikeda [...] che ha consentito [...] la creazione di strutture educative e di istituzioni internazionali che operano in ambiti decisivi della cultura, della politica e della società civile [Alessandro D'Alessandro, *Il diritto di cittadinanza nel pensiero di Daisaku Ikeda: per una nuova cittadinanza locale e globale*, in Massimo Nardini (a cura di), *Diritto di cittadinanza, cittadinanza di diritto. Diritti-Doveri e Libertà*, Firenze, Angelo Pontecorboli Editore, pp.11-43, 2020]

Proprio il sistema educativo *soka*, fondato da Ikeda, intende promuovere fin da piccolissimi l'idea che ciascun individuo, con le sue caratteristiche uniche, sia in grado di creare valore per sé stesso e per la società. Ripensare la teoria del valore nella scuola e nella società odierna significa attribuire un nuovo potenziale significato generativo al termine Antropocene, non più effetto nefasto dell'azione dell'uomo sull'ambiente, ma possibilità di rileggere tutti i fenomeni della vita come interconnessi profondamente con l'essere umano, che è l'unico tra gli esseri viventi che può creare valore.

È necessario allora ribaltare il paradigma per

far sì che non sia la società a plasmare l'educazione, ma l'educazione possa invece guidare e orientare la società verso il benessere globale. L'invito e il metodo suggeriti dal geografo Makiguchi consistono allora nel partire dalla comunità locale e rileggere ogni fenomeno alla luce di quello che ci riguarda come esseri umani. Da qui si possono trarre i primi insegnamenti per una cittadinanza che da locale diventa globale. La scuola stessa diventa in questa prospettiva

una comunità in miniatura. Questa visione può alimentare e sostenere, aumentando il loro significato, le tante iniziative degli ultimi anni che hanno interessato la scuola quale luogo di formazione ed educazione alla vita. Si possono leggere in tal senso l'elaborazione dei *framework* di competenze di cittadinanza globale, così come l'introduzione in Italia dell'educazione civica non tanto quale materia di insegnamento, ma come occasione della riforma del sistema educativo vol-

Tab. 1. Suggerimenti liberamente tratti dal *curriculum* di Oxfam alla cittadinanza globale

Conoscenza e comprensione profonda				
<i>Giustizia sociale e equità</i>	<i>Sviluppo sostenibile</i>	<i>Diritti umani</i>	<i>Pace e conflitti</i>	<i>Globalizzazione e interdipendenza</i>
Esempi di ciò che significa essere ricchi o poveri in contesti locali e in altri contesti	Impatti positivi e negativi delle azioni delle persone (comprese le proprie scelte personali) sugli altri e sull'ambiente	Diritti in classe e a scuola	Cause di disaccordo e conflitto a livello scolastico, personale e familiare	Legami tra comunità locale e il resto del mondo
Abilità				
<i>Pensiero critico e creativo</i>	<i>Consapevolezza di sé e riflessione</i>	<i>Abilità a gestire complessità e incertezza</i>	<i>Azione informata e riflessiva</i>	<i>Comunicazione</i>
Porre domande, suggerire un modo per risolvere un problema e interrogarsi sulle idee	Riconoscere gli effetti del proprio comportamento sugli altri e utilizzare questo per fare delle scelte	Descrivere i sentimenti sui cambiamenti nella propria vita e nella località	Contribuire attivamente e costruttivamente alla vita della propria classe e scuola	Esprimere opinioni e motivarne le ragioni
Valori e atteggiamenti				
<i>Senso di identità e autostima</i>	<i>Impegno per la partecipazione e l'inclusione</i>	<i>Convinzione che le persone possono realizzare il cambiamento</i>	<i>Valorizzare la diversità</i>	<i>Sviluppo sostenibile</i>
Senso di appartenenza di valorizzazione delle relazioni con gli altri	Disponibilità a partecipare ad attività sia all'interno che all'esterno della classe	Convinzione che tutti possano fare qualcosa per migliorare l'ambiente e supportare gli altri	Disponibilità ad ascoltare le idee e le esperienze degli altri	Preoccupazione per l'ambiente locale e disponibilità a prendersene cura

to alla formazione di cittadini consapevoli, critici e responsabili che agiscono per il benessere globale. È possibile dunque provare a rileggere le competenze globali del *framework* OCSE, ma anche i traguardi di competenza per l'educazione civica, attraverso le lenti del valore. Una guida all'operazionalizzazione delle competenze in tal senso si può trovare, ad esempio, nel testo di Oxfam Curricolo per la cittadinanza globale in cui, attraverso uno schema, sono articolati gli elementi di conoscenza e comprensione, abilità, valori e atteggiamenti declinati in verticale a partire dai bambini più piccoli fino alla fascia d'età sedici-diciannove anni. Se le quattro dimensioni proposte dal *framework* OCSE (conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori) sono tutte profondamente interconnesse tra loro, è tuttavia particolarmente importante far sì che l'educazione mantenga viva l'interazione stretta tra conoscenze e valori. Fondare l'acquisi-

zione di nuove conoscenze su un criterio di valore invece che sulla verità significa domandarsi sempre in quale modo le conoscenze contribuiscano a far progredire la vita, ovvero interrogarsi sulla relazione tra beneficio e bene.

L'insegnamento della geografia si offre allora in modo naturale a cogliere l'interdipendenza (una delle competenze indicate dal *framework* OCSE) esistente tra le interazioni socioeconomiche o ambientali, a partire dal livello locale, per incoraggiare gli studenti a valutare il beneficio che le azioni quotidiane apportano a loro stessi, all'ambiente che li circonda e agli altri.

Per dare maggiore concretezza alle argomentazioni sopra esposte, si propone come esempio di competenza relativa a «esaminare questioni di importanza locale, globale e culturale», la breve esperienza citata nello stesso documento di presentazione del *framework* del quale si

Nel suo corso di storia, una studentessa studia l'industrializzazione e la crescita economica nei paesi in via di sviluppo, e come queste siano stati influenzati dagli investimenti stranieri. Apprende che molte ragazze della sua età lavorano in cattive condizioni nelle fabbriche fino a dieci ore al giorno, invece di andare a scuola. Il suo insegnante incoraggia ogni studente a portare un capo di abbigliamento in classe e guardare l'etichetta per vedere dove è stato prodotto. Dal dialogo in classe coi compagni favorito dal docente, la studentessa si scopre sorpresa di notare che la maggior parte dei suoi vestiti sono stati prodotti in Bangladesh. La studentessa si chiede in quali condizioni in cui sono stati prodotti i suoi vestiti. Guarda i siti web di vari negozi di grandi marche per vedere se i siti web possono parlarle dei loro standard e delle loro politiche di produzione. Scopre che alcune marche di abbigliamento sono più attente ai diritti umani nelle loro fabbriche rispetto ad altre, e scopre anche che alcune marche di abbigliamento hanno una lunga storia di cattive condizioni nelle loro fabbriche. Legge diversi articoli giornalistici sulla questione e guarda un breve documentario su YouTube. Sulla base di ciò che scopre, immagina le persone che hanno lavorato ai capi che indossa e percepisce gratitudine e senso di interconnessione. Inizia a comprare vestiti del commercio equo e solidale e a sostenere le produzioni locali entrando in contatto coi produttori della sua regione e diventa una sostenitrice della produzione eticamente responsabile.

Conoscenza e comprensione profonda di aspetti attinenti alla Giustizia sociale e equità e Globalizzazione e interdipendenza

Abilità di esercitare il Pensiero critico e creativo

Abilità di Consapevolezza di sé e riflessione, Azione informata e riflessiva

Percepire se stessi come un microcosmo inserito in un più vasto macrocosmo sociale e percepire, nel rapporto, il proprio valore personale (Makiguchi 2000, 79)

Per autoriflessione [si intende] il superamento dello stadio infantile o primitivo [...] attraverso il riconoscimento dei propri contributi all'esistenza altrui, buoni o cattivi che siano stati" (Makiguchi 2000, 79)

Valori e atteggiamenti di convinzione che le persone possono realizzare il cambiamento

Gli insegnanti non dovrebbero essere maestri che si offrono come termini di paragone ma compagni nella scoperta di nuovi modelli" (Makiguchi et al., in Ikeda 2013, 95).

Fig. 2. «Esaminare questioni di importanza globale: un esempio» (OECD, 2018, p. 9)

Fonte: rielaborazione delle autrici

fornisce a seguire una rielaborazione alla luce della teoria della creazione del valore (OECD, 2018, p. 9). Nel testo scritto in occasione della Conferenza mondiale di Rio de Janeiro del 2012 dedicata all'ambiente e intitolata *Il futuro che vogliamo*, Daisaku Ikeda, ispirandosi all'insegnamento di Makiguchi, sintetizza le tre caratteristiche che dovrebbe avere oggi un'educazione basata sulla comunità:

- a) non dovrebbe limitarsi a fornire semplicemente la conoscenza dell'ambiente naturale, delle usanze e della storia della comunità locale, ma piuttosto incoraggiare sentimenti di affetto per quella comunità e la determinazione a proteggerla;
- b) dovrebbe ispirare un profondo senso di apprezzamento per i modi in cui l'ambiente circostante, incluse le attività produttive ed economiche delle altre persone, migliora la nostra vita personale, e dovrebbe incoraggiare azioni quotidiane basate su quel senso di apprezzamento;
- c) dovrebbe mettere in grado le persone di considerare i problemi della comunità locale tenendo presente il bene delle future generazioni e il tipo di società che dobbiamo costruire a loro nome, ponendo ciò al centro del nostro stile di vita.

Questo tipo di educazione non può essere promossa con successo semplicemente attraverso le lezioni in classe, ma richiede un coinvolgimento flessibile e proattivo della comunità locale per creare opportunità di imparare insieme per le persone di ogni generazione o percorso di vita. Ciò trasformerebbe l'intera comunità locale in un luogo di apprendimento permanente in cui le preoccupazioni e le aspirazioni di tutti sono condivise e trasmesse di generazione in generazione.

1.3 Educare alla transizione ecologica

1.3.1. Il cambio di paradigma nelle indicazioni UNESCO

L'Accordo di Parigi sui cambiamenti climatici siglato nel 2015 prevede tra le principali azioni la decarbonizzazione dell'economia energetica e lo sviluppo di nuove tecnologie per la generazione di energia elettrica. Per raggiungere questi obiettivi diventa fondamentale ragionare su più fronti: ricerca ed educazione, e in particolare promuovere lo sviluppo di percorsi educativi per la sostenibilità. In risposta a queste sfide, nel 2019 l'UNESCO ha istituito un piano, «*Futures of Education: Learning to Become*», per discutere i possibili futuri dell'educazione ma anche il ruolo che quest'ultima ha nella costruzione degli scenari futuri. Il progetto affronta in modo centrale la questione ambientale, e si prefigge di:

- a) promuovere una nuova idea di *humanism*, nel quale l'essere umano sia consapevole di essere parte di un sistema *more-than-human*;
- b) rendere le nuove generazioni consapevoli e responsabili del proprio futuro.

L'educazione è vista dunque come dimensione cruciale per ripensare la propria relazione con il mondo non-umano e per superare i confini tra sociale e naturale. Sempre più, infatti, appare evidente che fenomeni come i cambiamenti climatici non possono essere affrontati utilizzando un solo punto di vista, ma richiedono la messa in connessione di diverse prospettive. Se ne deduce, dunque, implicitamente un superamento dell'approccio tecnocratico nella gestione delle emergenze e nella riduzione dei rischi, per dare spazio a uno sguardo capace di rispondere contemporaneamente sia alle necessità tecniche sia a

quelle sociali. La mancanza di un dialogo tra questi due ambiti di ricerca è stata spesso alla base dei fallimenti nelle politiche di prevenzione e riduzione del rischio adottate fino a oggi (si veda anche quanto indicato nel *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030*). A questo si affianca l'obiettivo di capire cosa significhi essere umani nell'era dell'evoluzione tecnologica, quanto realmente le società possano ritenersi indipendenti dal sistema terra e quanto invece questa emancipazione rappresenti solo un'illusione. Questi obiettivi sono traslati nel documento in obiettivi educativi, che hanno alla base la necessità di apportare un cambiamento radicale al modo in cui l'educazione è concepita. Nel *report* si parla, dunque, di «educazione rigenerativa» secondo le seguenti linee:

- a) riconoscere la capacità rigenerativa dell'educazione;
- b) promuovere il rinnovamento, partendo da ciò che già c'è;
- c) favorire la giustizia riparativa, ossia dare spazio alle culture/realità marginalizzate.

Si tratta, cioè, di «decolonizzare» il *curriculum* scolastico, a partire dai metodi educativi adottati. L'approccio unidirezionale, guidato dall'insegnante con il solo intento nozionistico, è dunque da considerarsi non adeguato ad affrontare le tematiche ambientali e globali di maggiore rilevanza, dal momento che non è in grado di restituire la dimensione evolutiva della conoscenza, intesa come sapere in costruzione e trasformazione, che trova il suo completamento attraverso la sua applicazione pratica nei diversi contesti. Questa visione dell'educazione porta con sé il riconoscimento del ruolo che le nuove generazioni possono/devono avere nella costruzione dei diversi futuri possibili. Ad oggi si è parlato molto degli impatti dei cambiamenti climatici sulle future

generazioni, ma poco si è fatto per accogliere le istanze di queste ultime nella definizione dei piani di azione. Lo scontro intergenerazionale, recentemente incarnato dal movimento *Fridays for Future* e da Greta Thunberg, ha messo in luce come la lentezza di azione a livello governativo sia sintomo di un disinteresse nel considerare in modo serio le implicazioni che le scelte di oggi avranno sugli adulti di domani.

A questo si aggiunge che le politiche di mitigazione e adattamento hanno dato poca rilevanza al ruolo che la scuola può avere in questi processi e, in particolare, hanno trascurato di considerare il peso che la costruzione dei saperi e della consapevolezza possono avere nel supportare le politiche. La scuola, infatti, può diventare ambiente nel quale produrre nuove idee e strategie di azione che tengano maggiormente in considerazione la dimensione intergenerazionale dei fenomeni. A questo scopo, il *report* UNESCO vede nelle scuole luoghi privilegiati del dialogo intergenerazionale. L'educazione deve essere dunque ripensata e riconfigurata allo scopo di diventare strumento per le azioni di mitigazione e adattamento necessarie per far fronte alle nuove sfide globali. Questo deve avvenire attraverso due processi: la formazione degli studenti, ma anche del personale scolastico. In merito al primo punto l'Italia ha costituito con la legge 92/19 l'insegnamento dell'educazione civica come disciplina trasversale con lo scopo di affrontare gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU che rappresenta certamente uno spazio ideale nel quale iniziare la rivoluzione educativa proposta dall'UNESCO. Per dare il via a questo processo, è tuttavia utile analizzare quali sono gli approcci educativi oggi utilizzati e quali potenzialmente potrebbero essere introdotti nei percorsi scolastici attuali e con quali modalità.

Un secondo *report* UNESCO del 2019, *Country Progress on Climate Change Education, Trai-*

ning and Public Awareness, fa riferimento a tre approcci educativi al tema ambientale: cognitivo, sociale ed emozionale, e comportamentale.

Ciò che emerge dal *report* è il ruolo dominante che l'approccio cognitivo ha oggi nell'educazione ambientale. Tuttavia, questo approccio non è in grado da solo di soddisfare gli obiettivi precedentemente identificati.

Secondo le indicazioni presenti nei report UNESCO, l'educazione alla transizione ecologica e più in generale alle tematiche ambientali dovrebbe dunque partire da alcuni capisaldi:

- a) il riconoscimento del ruolo dell'esperienza e dell'apprendimento sensoriale nel processo educativo, dando spazio sia all'educazione formale che a quella non formale;
- b) la necessità dell'approccio multidisciplinare e del superamento della visione antropocentrica e tecnocentrica;
- c) la necessità di agire per una trasformazione culturale che parta dalle nuove generazioni e in particolare dia loro voce.

Per farlo è importante adottare modelli educativi che promuovano l'apprendimento attivo e collaborativo, nel quale sono i/le ragazzi/e a guidare il processo, mentre l'insegnante opera come guida. Suo compito non deve essere quello di fornire semplicemente nozioni, ma di creare situazioni educative e di esperienza che consentano ai/le ragazzi/e di collaborare per trovare soluzioni condivise.

Ad oggi questi modelli educativi sono prevalentemente implementati attraverso percorsi promossi dall'esterno, da realtà come Save the Children e ActionAid, ma anche UNESCO, UNICEF, e UNEP. Tra questi si ritrova la *action research* (Chris Gayford, *Environmental Education in Schools: An Alternative Framework*, in «Canadian Journal of Environmental Education», 1, pp.

104-120, 1996) che propone un approccio educativo fuori dal *curriculum* tradizionale, usando le scuole come modello di gestione e comportamento responsabile ambientale. Obiettivo di questo approccio educativo è quello di generare effetti a lungo termine sui comportamenti e le attitudini. Un esempio applicativo di questo modello educativo è il progetto pilota #OurChangingClimate. Si tratta di un'esperienza di *crowdsourcing* che coinvolge i giovani nell'esplorare, documentare e condividere gli effetti locali e le esperienze legati ai cambiamenti climatici. Il progetto è rivolto in particolare a giovani che si trovano in comunità resilienti e che hanno limitato accesso al *political engagement*. Attraverso l'uso di *hashtag* e narrative digitali, contribuiscono a identificare esempi di vulnerabilità e resilienza all'interno delle loro comunità.

Ciò che emerge da questo esempio, come da molti altri, è il riconoscimento delle potenzialità che un modello educativo partecipativo può avere nel promuovere la resilienza delle comunità. In questo senso si esplica l'idea della scuola come luogo ideale di dialogo tra generazioni: nella scuola, infatti, le nuove generazioni dovrebbero non solo apprendere e affinare le proprie competenze e capacità ma anche trovare modi di esternare e vedere riconosciuto il loro ruolo di cittadini, cittadine, attori e attrici attivi/e che possono contribuire in modo significativo alla transizione verso la sostenibilità.

1.3.2. Verso un approccio olistico alla transizione ecologica: un'eredità geografica

A questo punto, si rende opportuno fare alcune considerazioni. In primo luogo, appare evidente – e necessario – sottolineare come il contesto politico/accademico internazionale da qualche tempo riconosca l'eziologia della dimensione antropica

– contestualmente all’impatto sull’ambiente circostante su cui questa insiste – come la problematica cogente al fine di garantire uno sviluppo durevole ed equo (Susanne C. Moser, *Now More than Ever: The Need for More Societally Relevant Research on Vulnerability and Adaptation to Climate Change*, in «Applied Geography», 30, 4, pp. 464-474, 2010). Di conseguenza, anche la presa di coscienza che esistono dei confini planetari, squisitamente «geografici» nel senso più ampio del termine (e non solo spaziali), entro i quali poter continuare a operare con sicurezza al fine di evitare il collasso del sistema socio-ecologico, è oramai un concetto largamente condiviso nella teoria della transizione ecologica.

La geografia, dunque, intesa come disciplina che ha per oggetto gnoseologico la disamina dell’interrelazione fra attività umane e lo spazio su cui queste insistono, è fra quelle discipline che più di altre storicamente fondano il proprio sapere sulle dinamiche di equilibrio/squilibrio che intercorrono fra l’attività antropica e l’ambiente circostante, e in particolare su come queste concorrano a plasmare e a caratterizzare lo spazio in luogo, determinando *de facto* l’importanza di definire i concetti di territorio, paesaggio e limite in maniera precisa (anche spazialmente esplicita), fondamentali per dare un adeguato orizzonte e una corretta direzione al «navigatore» (e non già semplice «viaggiatore») che si trova incidentalmente a bordo di questa navicella spaziale chiamata Terra.

Contestualmente, è ormai evidente la necessità (anche ai livelli amministrativi sovraordinati come l’Unione Europea) di un superamento dell’approccio tecnocratico e/o scientocratico – per troppo a lungo dominante e che ha dimostrato tutti i suoi limiti teorici e pratici – in favore di una concezione più olistica. Conseguentemente, si pongono quindi in una condizione di rinnovata centralità quelle discipline che raccolgono dif-

ferenti prospettive (che, ad esempio, potremmo definire interdisciplinari), soprattutto nel panorama internazionale, che è quello che più convintamente riconosce la centralità degli obiettivi di sostenibilità (con particolare attenzione agli aspetti ambientali e sociali). A tal proposito si vedano per esempio gli obiettivi dell’Agenda 2020, Agenda 2030, e ancora dei *Sustainable Development Goals*, dai quali appare chiaro che non è possibile concepire la sostenibilità se non si comprende la necessità di attuare una transizione socio-ecologica a livello di società globale che sia comprensiva delle dimensioni sociale, ambientale ed economica, sinergicamente intese, e contestuale alla codifica di alternativi orizzonti di sviluppo. Fra queste discipline, dunque, la geografia è indubbiamente quella che maggiormente porta una visione interdisciplinare, esemplificata in quella che potremmo dire l’osservazione simultanea delle interdipendenze fra le dimensioni culturale, ambientale, sociale ed economica, e delle traiettorie (o dinamiche) che sottendono al loro mutamento in funzione di due chiavi interpretative interdipendenti quanto necessarie: quella temporale e quella interscalare, ovvero lo spazio-tempo. Ciò traspare, anche aneddoticamente, mediante l’adagio che sovente viene ricordato come «prima legge della geografia» (o *Tobler’s first law*), e che recita (pressappoco) «le cose più vicine sono più simili di quanto non lo siano quelle lontane» («*nearby things are more similar than distant things*») (Rudolph Tobler Waldo, *A Computer Movie Simulating Urban Growth in the Detroit Region*, in «Economic Geography», 46, pp. 234-240, 1970). In questo semplice passaggio si estrinseca significativamente la pertinenza della natura fortemente attuale dell’oggetto del sapere geografico, in quanto a corollario della «legge» di cui sopra, implicitamente seguono due necessarie considerazioni. Da un lato che tale dinamica di verosimiglianza, come conseguenza di una con-

dizione di prossimità, è tanto vera nello spazio quanto nel tempo, il che sottende a un'interpretazione evolutiva e mutevole del carattere di verosimiglianza che è quindi di squisita pertinenza della nostra disciplina, sia nella sua storiografia, sia nei suoi sviluppi più recenti, si vedano ad esempio i contributi di Ron Boschma del 2011 e di Koen Frenken del 2006 sull'*evolutionary economic geography*.

Dall'altro lato appare evidente che – al pari della sostanziale rilevanza assunta dal comprendere l'importanza di quei fattori che determinano tale verosimiglianza – è altrettanto centrale l'osservazione e la disamina delle discontinuità geografiche.

Ovvero, quando e laddove la prima legge della geografia dà luogo a eccezioni che non la rispettano, è proprio da queste discontinuità geografiche – *humus* vitale di una visione critica e costruttiva – che si possono elaborare narrative portatrici di innovativi contenuti; discontinuità che sono a vari livelli l'oggetto proprio delle diverse anime che compongono la nostra disciplina. Tuttavia, sorprende come anche modelli teorici recentemente sviluppati in seno alla disciplina (ad esempio *place based approach*, quadrupla elica eccetera), prettamente funzionali all'analisi territoriale, e quindi particolarmente adeguati per lo studio e l'osservazione della cogente problematica relativa alla necessaria transizione socio-ecologica (detta *Sustainable Societal Transition*), abbiano beneficiato di notevole risonanza e importanza nel panorama internazionale (educativo, accademico e del *policy making*), e siano pienamente riconosciuti come modelli «geografici», non abbiano invece determinato un aumento del gradiente di attenzione verso la geografia nel panorama nazionale, e non abbiano quindi portato a una maggiore inclusione di tali temi e approcci nel percorso formativo dei nuovi «navigatori» di pari entità.

Anzi, la geografia appare ancora deficitaria nelle programmazioni didattiche (Gino De Vecchis, a cura di, *A scuola senza Geografia?*, Roma, Carocci Editore, 2011), e relegata molto spesso – grazie anche a una errata concettualizzazione oramai diffusa nella società civile – a un sapere nozionistico, nonostante invece il panorama internazionale evidenzi come una maggiore conoscenza geografica (ovviamente non limitata a un sapere nozionistico e mnemonico) sia *de facto* necessaria per una comprensione delle dinamiche che possono stimolare e supportare più efficientemente quella *Societal Sustainable Transition* da più parti auspicata.

In conclusione, nel rimarcare come:

- a) una maggiore e più diffusa «consapevolezza geografica» sia necessaria e funzionale a una presa di coscienza sistemica dei problemi socio-ecologici come conseguenza del cambiamento climatico globale e della loro attuale matrice prevalentemente antropica, per i quali la transizione ecologica si rende necessaria;
- b) nel ribadire come questa possa essere ottenuta primariamente mediante una maggiore presenza e diffusione del sapere geografico, in quanto determinante per una più pertinente fruizione degli strumenti e teorie indispensabili per comprendere adeguatamente la dinamica, gli effetti, e le determinanti dell'interazione uomo-ambiente, e degli aspetti paradossali delle attuali traiettorie di sviluppo, e di conseguenza funzionale al raggiungimento della anzidetta *Sustainable Societal Transition*; ci preme sottolineare a tal proposito l'importanza della terza missione, e plaudire quindi alle molteplici iniziative in tal senso promosse dalla comunità scientifica di riferimento.

1.4. Educazione geografica alla salute

1.4.1. L'educazione alla salute: dai primi passi a oggi in una prospettiva sociale

A livello nazionale, l'educazione alla salute è stata introdotta ufficialmente nell'insegnamento nel 1979, con i programmi dell'allora scuola media, e pochi anni più tardi, nel 1985, è stata inserita anche nei programmi della scuola primaria, con l'obiettivo di coinvolgere attivamente la fascia studentesca più ricettiva, più indicata per porre le basi di un consapevole orientamento cognitivo e idonea per creare un saldo collegamento scuola-studenti-genitori.

A distanza di quarant'anni da quel primo importante passo, nel 2019, è stato sottoscritto e approvato, dal Ministero della Salute (Direzione generale della prevenzione sanitaria) e dal Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione) il documento *Indirizzi di «policy» integrate per la Scuola che Promuove Salute*. Nella premessa di tale documento (p. 1) si legge che:

La promozione della salute è un processo sociale e politico globale che non comprende solo azioni volte a rafforzare le abilità e le capacità dei singoli individui, ma include anche percorsi finalizzati a modificare le condizioni sociali, ambientali ed economiche, in modo da attenuare il loro impatto sulla salute del singolo e della collettività. Rappresenta l'insieme delle attività intraprese per migliorare e/o salvaguardare la salute di tutti nella comunità e richiede, [...], la partecipazione di molteplici attori e diverse istituzioni, a partire dalla scuola quale *setting* specifico.

La promozione della salute, dunque, deve configurarsi non come un processo isolato, estemporaneo e riguardante il singolo individuo, ben-

si deve rientrare in un sistema programmato di attività volte a orientare e rettificare i comportamenti sociali, dell'intera popolazione, grazie all'intervento sinergico di numerosi attori, con la scuola in primo piano, che devono concorrere all'acquisizione e trasmissione di corrette linee guida e stili comportamentali consapevoli. Successivamente, si riporta che (p. 2):

La promozione della salute e dell'equità nella salute necessita di interventi lungo tutto il corso della vita, secondo un approccio *life course*. Ciò non significa solo assicurare un buon inizio a ogni bambino – ad esempio, con interventi di prevenzione già prima della gravidanza, sistemi di protezione della maternità e delle nuove famiglie, nonché interventi di promozione dell'allattamento al seno, ma anche prevenire comportamenti non salutari, che si instaurano spesso già durante l'infanzia e l'adolescenza, promuovendo stili di vita positivi al fine di ridurre il rischio di insorgenza di malattie croniche nell'adulto, permettendo poi un invecchiamento sano e attivo.

La promozione della salute e dell'equità nella salute deve contestualizzarsi, cioè, in un processo duraturo e continuativo, in cui l'adozione di adeguati comportamenti dovrebbe caratterizzare lo stile di vita del singolo e delle comunità lungo tutto l'arco della vita, mediante un processo educativo che inizi con la protezione della maternità e della gravidanza, proseguendo con la prima infanzia, l'adolescenza e l'età adulta, così da porre solide basi per l'età anziana, con l'obiettivo di ridurre i fattori di rischio che predispongono all'insorgenza di malattie cronico-degenerative e donando vita agli anni oltre che anni alla vita. Pertanto (p. 5):

La scuola diviene un «ambiente favorevole alla salute» utilizzando metodologie partecipative attraverso azioni di natura educativo/formativa (attività curriculare, *life skills education*), sociale (ascolto, collaborazione, partecipazione), organizzativa (in-

cremento delle opportunità di adottare comportamenti salutari nel contesto scolastico: sana alimentazione nelle mense, spuntini e merende, stile di vita attivo tramite attività fisica curricolare ed extracurricolare, «pedibus», *bike to schools*, adattamento degli spazi, ambiente libero dal fumo) e di collaborazione con altri soggetti della comunità locale.

La scuola dovrebbe, quindi, assurgere ad ambiente privilegiato per virare verso questa virtuosa prospettiva, tramite varie attività formative mirate che sottolineino, ad esempio, l'importanza di evitare comportamenti in grado di produrre gravi ripercussioni sullo stato di salute, coinvolgendo attivamente i giovani, sensibilizzati ad assumere prima possibile e con consapevole convinzione uno stile di vita adeguato, che allontani da problematiche legate a: regimi alimentari squilibrati e sedentarietà, fumo di tabacco, consumo di alcol e sostanze stupefacenti, e un morboso attaccamento ai dispositivi tecnologici, che portano spesso a una sorta di isolamento in presenza e a una serie di conseguenze negative a livello psicologico, sociale, fisico e sul rendimento scolastico.

Nel processo di educazione alla salute, un ruolo di primo piano può essere ricoperto dalla geografia, in grado di entrare nel cuore del problema inerente ai rapporti tra malattie e ambiente, e tra malattie e stili di vita, fornendo indicazioni di notevole utilità per rappresentare e analizzare dati specifici con diversi livelli di aggregazione-disaggregazione, per cercare soluzioni efficaci con cui fronteggiare questioni contingenti e per utilizzare un linguaggio scientifico comprensibile a tutti, così da costruire e alimentare fondata conoscenza, come è stato evidenziato nella presentazione del primo Seminario internazionale di geografia medica, svoltosi a Roma tra il 4 e il 7 novembre 1982.

Proprio i seminari internazionali di geografia medica – tenutisi con cadenza triennale, in primo

luogo per iniziativa di Cosimo Palagiano – rappresentano un «vasto patrimonio di conoscenza» e una viva testimonianza di come la geografia possa interagire con altri settori scientifico-disciplinari per analizzare numerose e diversificate questioni riguardanti la salute, con varie angolazioni e con metodi e strumenti complementari e integrativi. Per un approfondimento si veda Giovanni De Santis (2018), *I Seminari Internazionali di Geografia Medica. Una sintesi ragionata con allegato catalogo*, in Giovanni De Santis (a cura di), *Dodicesimo Seminario Internazionale di Geografia Medica «Salute, Etica, Migrazione»* (Perugia, 14-16 dicembre 2017), Perugia, Guerra Edizioni Edel, pp. 609-658. Dal punto di vista accademico, gli stretti rapporti che possono stringersi, nell'ambito degli studi geografico-interdisciplinari, tra ambiente e salute, tra stili di vita e salute, tra fattori di rischio e insorgere di specifiche patologie, con diversa distribuzione territoriale e alla ricerca delle cause di tali distribuzioni e difformità, sono evidenti nell'ambito del Corso di Laurea (CdL) triennale in Scienze geografiche per l'ambiente e la salute (classe di laurea l-6, Geografia) della Sapienza Università di Roma, interfacoltà tra Lettere e Filosofia, Farmacia e Medicina, Economia.

Il CdL combina conoscenze e contenuti interdisciplinari per integrare diverse competenze teoriche e abilità applicative, così da poter condurre analisi di sintesi, studi relazionali e dettagliati *screening* territoriali, con il supporto dei Geographical Information Systems (GIS) e delle geotecnologie. In questa prospettiva di proficua collaborazione tra approccio geografico e medico, gli insegnamenti previsti sono strutturati in maniera da favorire la comprensione e l'analisi critica dei determinanti della salute e dei fattori di rischio delle diverse malattie, in stretta relazione con la scala d'indagine, con il contesto ambientale, con il tessuto sociale, con gli ecosistemi urbani

e con i fenomeni di flusso. In particolare, il CdL fornisce dapprima conoscenze di base in ambito geografico (geografia generale, storica, economica e politica), geologico, di igiene, microbiologia-patologia e territorio, e chiavi metodologico-operative per le applicazioni GIS e le elaborazioni statistiche. Approfondisce, poi, aspetti geografici a livello ambientale e fisico-geomorfologico e contenuti riguardanti medicina delle migrazioni (con uno spaccato su patologie infettive e territorio e sulle nuove emergenze), storia contemporanea, antropologia (cui si aggiunge un gruppo opzionale tra topografia antica e cartografia o metodologia della ricerca archeologica). Si focalizza, successivamente, sull'organizzazione del territorio, su geologia e geografia della pericolosità sismica e vulcanica, e anche su aspetti concernenti (oltre alle lingue) la letteratura e le scienze sociali-sociologiche, per unire la componente qualitativo-percettivo-emozionale a quella più tecnico-pianificatoria, ulteriormente approfondita con i moduli opzionali di analisi dei sistemi urbani o telerilevamento e simulazioni GIS.

Numerose sono le occasioni di confronto, di analisi critica e di esperienza laboratoriale, con forte coinvolgimento di parti sociali, enti di ricerca e istituzionali, aziende di settore, studiosi di vari Paesi, come nell'ambito del GIS Day, nel 2019 intitolato *Geografia medica e applicazioni GIS per l'utilità sociale* e nel 2020 *Modelli di diffusione e analisi spaziale in ambiente GIS. Ricerca geografica ed epidemiologica nell'emergenza Covid-19*.

Il contributo che, in generale, può essere fornito dall'apporto geografico in collaborazione con gli studi medici e le esigenze di sanità pubblica si è fortemente manifestato con la pandemia di Covid-19, che a livello nazionale ha visto un notevole proliferare di lavori e progetti di taglio interdisciplinare, in cui l'approccio geografico, le ricerche a carattere ambientale e di relazione con le componenti inquinanti e socio-demogra-

fiche, le analisi geospaziali, le applicazioni GIS, le connessioni con il telerilevamento e l'intelligenza artificiale hanno permesso di avanzare ipotesi, testare modelli, valutare i cambiamenti a livello sociale-percettivo così come didattico-educativo, proporre strumenti e possibili misure attuative anche nella prospettiva di future emergenze.

Al tempo stesso:

a) sono state avanzate proposte progettuali in cui far convergere competenze diffuse e contributi integrativi, come quella per la realizzazione di un *Atlante del Covid-19* a scala nazionale, con dati relativi alle diverse regioni e province d'Italia (avente come coordinatori nazionali Emanuela Casti e Andrea Riggio), mediante il coinvolgimento collaborativo di numerosi laboratori geografici, per una prospettiva analitica, comparativa e quali-quantitativa;

b) vi è stata la partecipazione a bandi internazionali, come la *Invitation To Tender "ASS AO: Space In Response To Covid-19 Outbreak"* (dell'Agenzia spaziale europea e del Ministero per l'innovazione tecnologica e la transizione digitale), da parte dei Dipartimenti di Lettere e culture moderne (CdL in Scienze geografiche per l'ambiente e la salute e Laboratorio Geo-Cartografico) e Sanità pubblica e malattie infettive e Centro STITCH (Sapienza Information-Based Technology Innovation Center for Health)-DIMA (Dipartimento di Ingegneria meccanica e aerospaziale), della Sapienza Università di Roma, con il progetto *ECO4CO – Earth Cognitive System 4 Covid-19* (capofila: Telespazio; altri partner: e-Geos, Leonardo, Ithaca, Cherrydata).

Ciò evidenzia l'importanza di collaborazioni in rete, sia tra laboratori geografici e strutture applicative sia tra mondo accademico, settori scientifico-disciplinari diversi e grandi aziende, nella direzione di indagini circostanziate – supportate da tecnologie avanzate e approcci innovativi – volte all'utilità sociale e alla *public geography*, così da: sostenere gli enti preposti all'emergenza nelle fasi di contenimento dell'epidemia; creare sinergie in campo geografico-sanitario-epidemiologico; testare applicazioni e utilizzare in modo armonizzato risorse geospaziali e modelli geoinformatici; dar luogo a elaborazioni e rappresentazioni *ad hoc* dei dati a disposizione; favorire diffusi processi di educazione e corretta informazione.

La geografia e, in particolare, la geografia medica, nell'ottica dell'educazione alla salute, possono dunque espandere e rendere più rigorose le riflessioni sui cambiamenti sociali connessi con la diffusione di fattori di rischio e di specifiche patologie, predisponendo e preparando alle sfide del futuro, in un contesto in cui la chiave didattica e il coinvolgimento attivo possono ricoprire un ruolo di primaria importanza, come sostenuto da Joop Van der Schee nel suo articolo *Thinking through Geography in Times of the COVID-19 Pandemic*, pubblicato nel 2020 nella rivista «Journal of Research and Didactics in Geography (J-Reading)». Conoscere, poter contare su solide basi contenutistiche e appropriati strumenti, sapersi comportare, evitare per quanto possibile i fattori di rischio per la salute sono sfide quotidiane che coinvolgono la comunità, il tessuto sociale e culturale della popolazione. L'educazione geografica alla salute può e deve fornire il suo contributo attivo per aiutare a costruire una conoscenza consapevole (Cristiano Pesaresi, *Geographical Health Education for Knowing and Preventing Risk Factors*, in «J-Reading», 1, 8, pp. 5-26, 2019).

1.4.2. L'educazione geografica alla salute per costruire una conoscenza consapevole

Tra i fattori di rischio per la salute della popolazione, con particolare riferimento alle malattie cronico-degenerative, che in Italia, così come in generale nei Paesi a economica avanzata, costituiscono la principale causa di morte, si possono sinteticamente annoverare gli stili di vita e le abitudini comportamentali, intesi come fattori endogeni, e l'esposizione ambientale a fonti ed elementi inquinanti, come fattori esogeni.

Ponendo l'attenzione sugli stili di vita e sulle abitudini comportamentali, che rappresentano nocività evitabili, giacché essenzialmente connesse con errate consuetudini personali (influenzate dal contesto socioculturale e a loro volta in grado di condizionarlo), risulta evidente come il fumo di tabacco, il consumo di alcol, il sovrappeso, l'obesità e la sedentarietà possano predisporre all'insorgenza di malattie cronico-degenerative. Il rischio si acuisce, poi, nei casi di concomitanza di più fattori, e nuove tendenze in atto portano ad amplificare e a variegare le possibili problematiche.

Si tratta di determinanti della salute che acquisiscono connotati e dimensioni differenti nelle varie regioni d'Italia e che richiedono un attivo coinvolgimento di enti, istituzioni, associazioni, università e scuole per favorire un diffuso processo di educazione, anche perché si può agire in modo mirato per ridurre l'entità delle problematiche e le ripercussioni sull'incidenza di determinate patologie tramite appropriate rettifiche e accorgimenti *ad hoc*, con cui migliorare lo stato di salute dei singoli e delle collettività e, di conseguenza, in grado di far ridurre le spese per disintossicazione, terapie riabilitative e farmacologiche, assistenza e cura.

Fumo di tabacco, consumo di alcol, binomio obesità-sedentarietà rappresentano di fatto «epi-

demie» sociali che vanno contestualizzate in un'ampia disamina atta a considerare:

- a) scenari alternativi di consumo non innocui (in genere dagli anni a cavallo tra scuole secondarie di primo e secondo grado), come le sigarette rollate a mano con tabacchi trinciati – che richiedono inalazione profonda – e le sigarette elettroniche (e-cig), che a seconda delle circostanze, tipologie e costi possono rispettivamente contenere affini quantità di nicotina e marcati livelli di metalli pesanti;
- b) mode come *binge drinking* e *high-intensity drinking*, ossia abbuffate alcoliche nell'arco di poche ore (in genere dalle scuole secondarie di secondo grado e a volte dalla fine di quelle di primo grado), con effetti nocivi acuti sul sistema cognitivo e neurologico, a livello cardiaco e di pressione arteriosa, e con ulteriori possibili ripercussioni in termini di incidenti stradali, episodi violenti, crimini ed esposizione a malattie sessualmente trasmissibili;
- c) messaggi promozionali che diffondono l'immagine di prodotti confezionati o imbustati, merendine, bibite gassate, *snack* dolci e salati, così come cibi veloci da gustare in compagnia in *fast food* e catene, o da ricevere a domicilio mediante servizi di commercio e di corriere a richiesta, che (sin dalla scuola dell'infanzia) portano a disordini alimentari e alterazioni del gusto, allontanando da una dieta salutare e favorendo l'insorgere di sovrappeso-obesità;
- d) l'uso compulsivo e pressoché globalmente diffuso di *smartphone*, dispositivi tecnologici, *consolle* per videogiochi e giochi *on line*, *internet*, canali *social* e *chat*, piattaforme di *streaming online*, che (dalla scuola secondaria di primo grado come

prime conseguenze e talvolta anche prima) allontanano dalla vita sociale reale e dall'attività fisica e sportiva, contribuiscono a sedentarietà e a sovrappeso-obesità, portano a irascibilità, atteggiamenti passivi e di rifiuto e ripercussioni sul rendimento scolastico.

A seguito della terza riunione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite sulle malattie non trasmissibili (noncommunicable diseases, NCDs), tenutasi il 27 settembre 2018 a New York, è stato evidenziato che ammontano a quasi dieci milioni le morti premature dovute alle NCDs che potrebbero essere evitate qualora i governi attuassero una serie di misure e politiche di prevenzione (*best buys*) definite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) per lenire i principali fattori di rischio, riconducibili proprio a fumo, consumo di alcol, attività fisica e alimentazione. Per tarare sulle effettive esigenze opportune misure, è necessario considerare la diffusione e distribuzione geografica delle diverse problematiche, in maniera da neutralizzare i principali fattori di rischio che attanagliano le differenti realtà territoriali, all'interno di quadri educativi che si riferiscano alle criticità nel loro insieme e nello specifico.

1.4.3. L'abitudine al fumo

Per quel che riguarda il fumo di tabacco (fig. 3), i dati relativi alla prevalenza (intesa come valori percentuali) di fumatori nella popolazione di quattordici anni e oltre per regione, riferiti all'anno 2018 (p. 29) e contenuti all'interno del *Rapporto Osservasalute* (RO) – per approfondimenti si veda il sito www.osservasalute.it – evidenziano la problematicità innanzitutto dell'Italia centrale, poiché ai vertici della graduatoria, con

valori maggiori o uguali al 20%, si collocano Lazio (23,4%), Umbria (20,5%), Marche (20,4%) e Toscana (20%), cui si aggiunge il Piemonte (20,2%); i valori più bassi, inferiori o uguali al 17%, si registrano, invece, in Calabria (16,2%), Friuli-Venezia Giulia (16,4%), Veneto (16,7%) e Molise (17%). Il numero medio di sigarette fumate al giorno ammonta nel 2018 a 11,1, in diminuzione rispetto al valore di 13,8 del 2003, ma essenzialmente stabile negli ultimi cinque anni. In una situazione generale (con valore nazionale pari a 19%), caratterizzata da un'ampia forbice di dati tra il valore maggiore e quello minore relativamente contenuta, vanno considerati ulteriori dettagli che permettono di restituire una fotografia più completa anche in termini di recenti dinamiche e differenze di genere, vista la drammaticità delle problematiche legate al fumo di tabacco.

L'abitudine al fumo, ad esempio, continua a essere più diffusa tra gli uomini che tra le donne (rispettivamente con valori tra il 23,3% e il 15%). Più di uno studente su cinque, di età compresa tra 13 e 15 anni, fuma tabacco e la diffusione in questa fascia d'età è maggiore tra le femmine che tra i maschi (rispettivamente 23,6% e 16,2%). Negli ultimi quindici anni, Campania, Emilia-Romagna e provincia autonoma di Bolzano hanno registrato i maggiori progressi come riduzione della quota di fumatori. Tutto ciò si inquadra in un contesto in cui, talvolta, nuove inclinazioni si aggiungono alle abitudini tradizionali piuttosto che sostituirle e dove i giovani cercano di sperimentare più soluzioni, tenendo anche in considerazione le mode del proprio ambiente sociale, le tendenze *fashion* (come nel caso degli «svapatori» di sigarette elettroniche), le spese da sostenere.

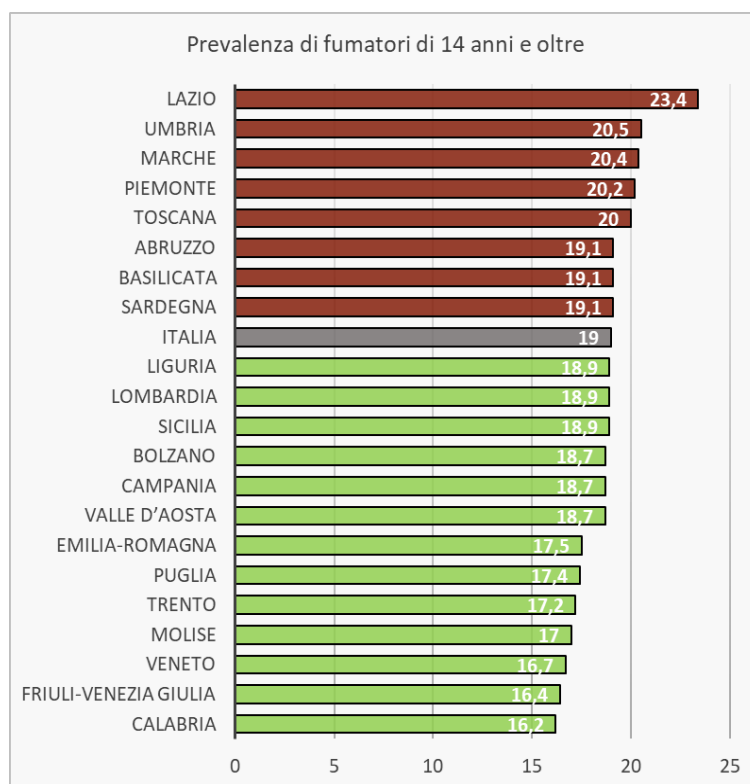


Fig. 3. Prevalenza (valori percentuali) di fumatori di 14 anni e oltre per regione, 2018

Fonte: elaborazione su dati rapporto Osservasalute, 2020, p. 29

1.4.4. Il consumo di alcol

Relativamente all'alcol (fig. 4), i dati del RO riguardanti la prevalenza di consumatori a rischio nella popolazione di età compresa tra gli 11 e i 17 anni per regione, riferiti al 2018 (p. 37), denotano una distribuzione frammista, con i valori massimi nella provincia autonoma di Bolzano (29,9%), in Calabria (27,2%), Abruzzo (24,2%), Umbria (23,9%) e Veneto (23,8%), e i valori più bassi in Liguria (11%), Lazio (14,6%), Marche e Valle d'Aosta (entrambe 15,7%), in una situazione complessiva (con valore nazionale pari a 19,5%) che mostra un'ampia forbice di dati. In questa fascia d'età giovanile, la differenza di genere non è molto pronunciata, con prevalenza pari a 21,3% per i maschi e 17,8% per le femmine, ma ri-

saltano notevoli difformità territoriali. Spiccano, ad esempio, i singolari casi di due regioni confinanti, ossia il Molise, dove la prevalenza di consumatori a rischio di alcol ammonta a 32,1% per i maschi e 14,4% per le femmine, e l'Abruzzo, con tendenza inversa, dove la prevalenza è pari a 17,4% per i maschi e 36,5% per le femmine. Territorialmente più definita, in uno spaccato complessivo con forte disparità di valori, è la distribuzione che si ricava osservando la prevalenza di consumatori a rischio nella popolazione di età compresa tra i 18 e i 64 anni (fig. 5), che mostra una certa spaccatura tra Italia settentrionale e Italia meridionale, con il Centro a fare da raccordo, poiché, oltre alla provincia di Bolzano (25,9%), cui si aggiunge la provincia di Trento (19,8%), risaltano i casi della Valle d'Aosta (25%), del Friuli-Venezia

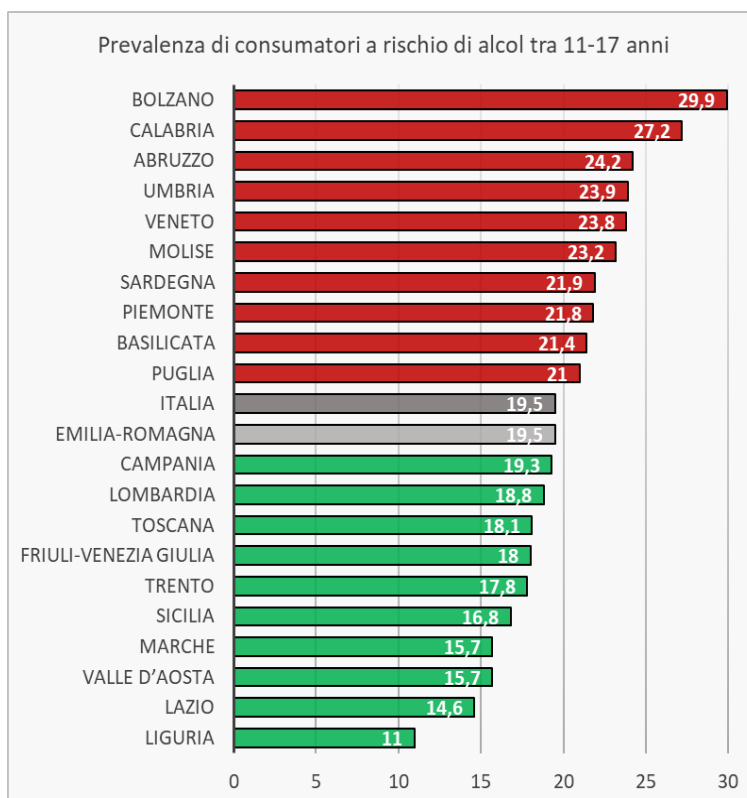


Fig. 4. Prevalenza (valori percentuali) di consumatori di alcol a rischio tra 11-17 anni per regione, 2018
Fonte: elaborazione su dati rapporto Osservasalute, 2020, p. 29

Giulia (17,5%) e del Veneto (16,9%); per i bassi valori, invece, si segnalano soprattutto Campania (9,1%) e Calabria (11,8%), che si aggiungono alla Sicilia (8,1%), con il valore più basso a scala nazionale, nettamente inferiore a quello della Sardegna (16,5%). In una prospettiva di educazione geografica alla salute, all'interno della categoria dei consumatori a rischio di alcol va, inoltre, considerata la differenza di significato tra consumo abituale eccedentario e *binge drinking*. Infatti, se il consumo abituale eccedentario rispetto ai limiti giornalieri risulta un rimarchevole fattore di rischio per patologie cronico-degenerative, il *binge drinking* sembra essere responsabile di circa il 13% dei ricoveri in pronto soccorso per i giovani di età superiore ai quattordici anni.

1.4.5. Obesità, sovrappeso e scarsa propensione alla pratica sportiva

Per ciò che concerne la prevalenza di persone obese di 18 anni e oltre per regione, secondo i dati (p. 48) del RO riferiti al 2018 (fig. 6), si osserva la criticità dell'Italia meridionale, dove spiccano Molise (14,7%), Basilicata (13,6%) e Abruzzo (12,4%), più l'Emilia-Romagna (12,4%); a queste si contrappongono provincia di Bolzano (8,3%), Sardegna e Toscana (entrambe 9,1%). In una situazione complessiva con differenze territoriali che tutto sommato denotano discrepanze contenute (e dove il valore nazionale è 10,7%), appare evidente come l'obesità rappresenti un importante fattore di rischio soprattutto per le regioni del Sud Italia. La Campania,

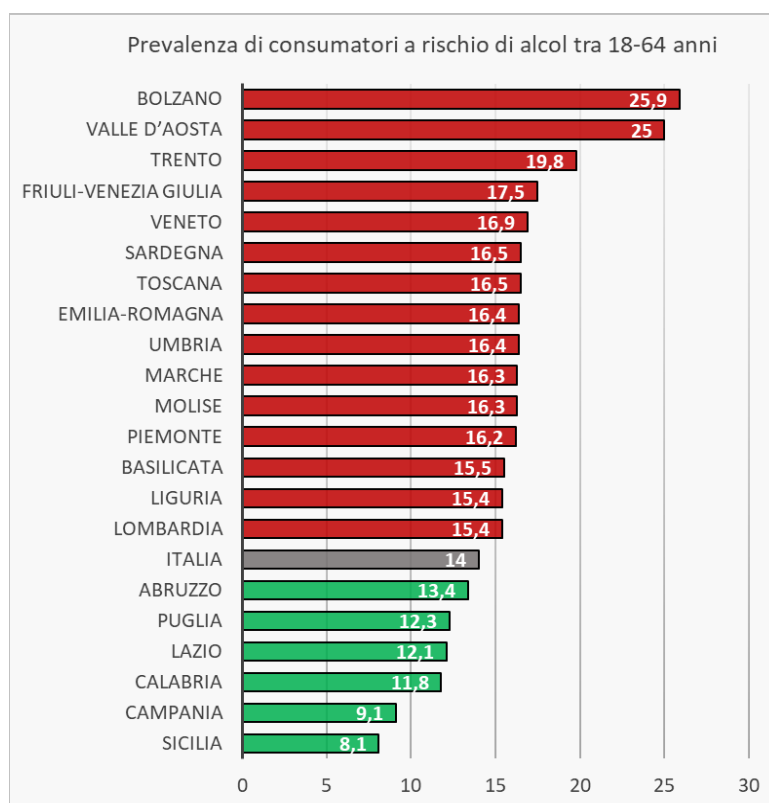


Fig. 5. Prevalenza (valori percentuali) di consumatori di alcol a rischio tra 18-64 anni per regione, 2018

che sembrerebbe la regione meridionale meno «colpita», è invece quella in cui si registra la più elevata prevalenza di sovrappeso (40,7%), l'unica a superare la soglia del 40%. Seguono Sicilia (39,5%), Calabria (39%), Basilicata e Puglia (entrambe 38,7%).

L'eccesso ponderale – che sembra incidere negativamente anche su alcuni rilevanti aspetti sociali, quali un inserimento soddisfacente in ambito professionale – mostra un certo differenziale di genere, non tanto per l'obesità (risulta obeso l'11,7% degli uomini e il 9,8% delle donne) quanto soprattutto per il sovrappeso (43,5% degli uomini rispetto al 27,9% delle donne).

La problematicità dell'eccesso di peso (fig. 7), secondo i dati del RO per gli anni 2017-2018 (p. 53), acquisisce connotati ancora più marcati,

focalizzando l'attenzione sui minori di età compresa tra 6 e 17 anni, in quanto viene ribadita fortemente la preoccupante situazione dell'Italia meridionale.

Infatti (rispetto al dato nazionale del 25,2%) le regioni che superano la soglia del 30%, come prevalenza media, sono Campania (35,4%), Calabria (33,8%), Sicilia (32,5%) e Molise (31,8%), seguite da Abruzzo, Puglia e Basilicata (con valori maggiori o uguali a 29%), cui si contrappongono le province di Bolzano (13%) e Trento (15%), la Liguria (15,3%), la Valle d'Aosta (17,7%) e la Lombardia (18,3%).

Strettamente connessa con obesità e sovrappeso, in età adulta e giovanile, è la mancanza di attività fisica, che si somma a un'alimentazione sbilanciata – spesso ad appannaggio del

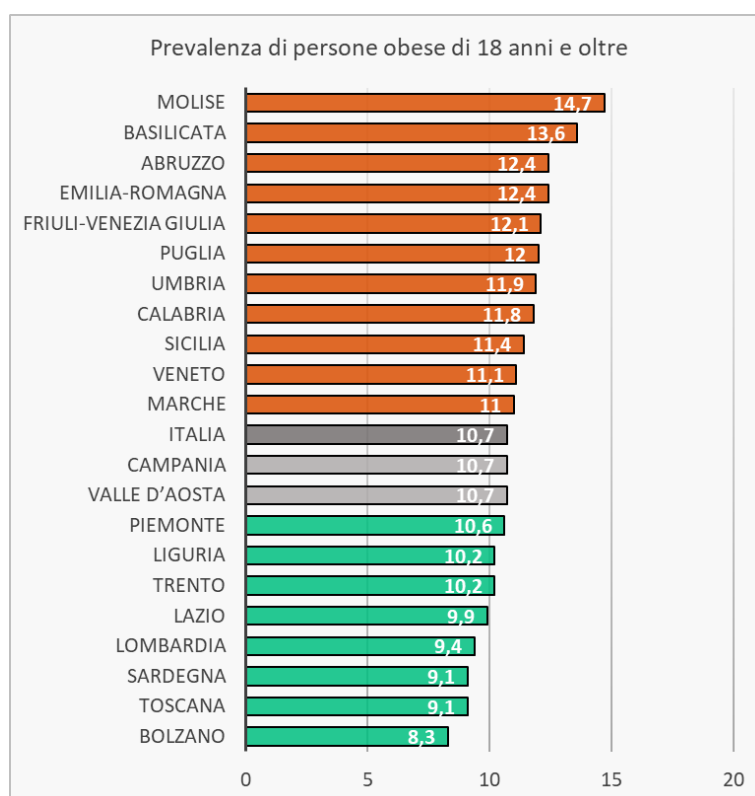


Fig. 6. Prevalenza (valori percentuali) di persone obese di 18 anni e oltre per regione, 2018

consumo quotidiano di cinque porzioni e più del gruppo verdura, ortaggi e frutta, da ritenere un obiettivo di politica nutrizionale – per determinare eccesso ponderale. In particolare, la prevalenza di persone di 3 anni e oltre che non praticano sport, stando ai dati del RO per l'anno 2018 (p. 61), ribadisce la netta spaccatura tra Italia meridionale e settentrionale, con l'Italia centrale nel mezzo, e una forbice di dati molto ampia (fig. 8).

Le regioni che si collocano al di sopra del valore medio nazionale (35,9%), e contestualmente sopra la soglia del 40%, sono infatti Sicilia (55,3%), Campania (53,5%), Calabria (49,8%), Puglia (46%), Basilicata (45,7%), Molise (43,4%) e Abruzzo (40,5%), seguite dal Lazio (39,5%). I valori più bassi si rilevano, di contro, nelle province di Bolzano (13,6%) e Trento (16,6%), in Veneto (22,6%) e Friuli-Venezia Giulia (24,6%), più propense all'attività fisica,

seguite da Lombardia, Emilia-Romagna, Piemonte e Valle d'Aosta (tutte con valori inferiori o uguali al 28%).

Una maggiore attenzione e sensibilizzazione alle linee guida per una sana alimentazione, proposte dal Consiglio per la Ricerca in Agricoltura e l'Analisi dell'Economia Agraria (CREA), e semplici accorgimenti alla portata di tutti, quali calcolo dell'Indice di Massa Corporea (IMC), che si ottiene mediante il rapporto tra il peso espresso in kg e la statura riportata in metri ed elevata al quadrato e misurazione della circonferenza della vita, da rapportare a valori di riferimento per una prima indicazione di massima, possono rivelarsi di grande importanza per riconoscere situazioni che vanno considerate con attenzione, per invertire tendenze ed evitare che le problematiche legate a eccesso ponderale e sedentarietà continuino a dilagare e a investire contesti territoriali già fortemente colpiti.

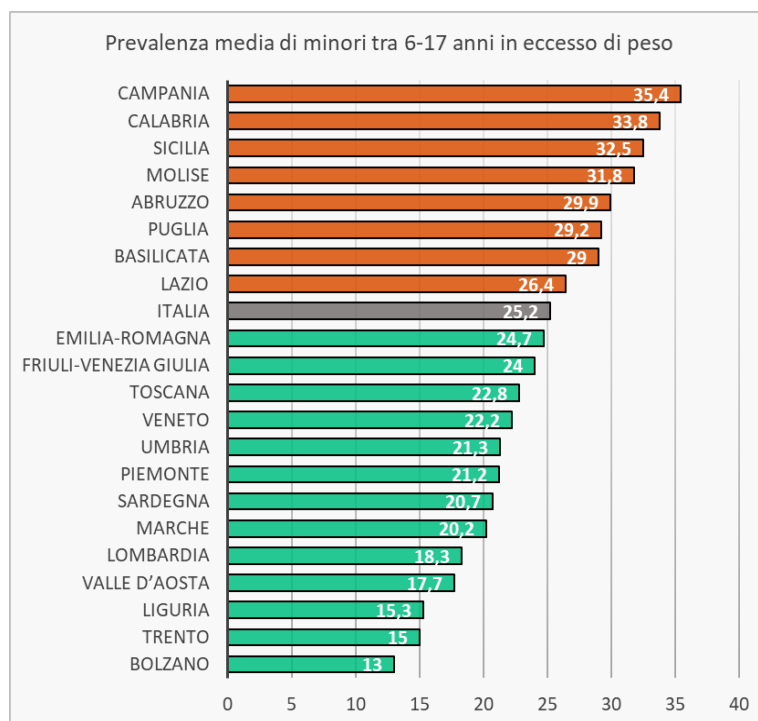


Fig. 7. Prevalenza media (valori percentuali) di minori tra 6-17 anni in eccesso di peso per regione, 2017-2018

Fonte: elaborazione su dati rapporto Osservasalute, 2020, pp. 48-53

BOX. Le riviste geografiche e l'emergenza di Covid-19

Diverse riviste geografiche, in Italia e all'estero, hanno dedicato numeri monografici all'emergenza Covid-19, all'importanza della geografia medica per il futuro della sanità pubblica, alla necessità di comprendere e contestualizzare gli impatti sociali, economici e in ambito educativo-didattico della pandemia, come ad esempio:

- «Documenti geografici», 2020, *Geografie del Covid-19* (a cura di Simone Bozzato);
- «Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia», 2, 2020, *Epidemia, spazio e società. Idee e analisi per il dibattito e le politiche pubbliche* (a cura di Angelo Turco);
- «J-Reading – Journal of Research and Didactics in Geography», con *thematic issue 2*, 2020, *A Geographical and Crosscutting Look at the COVID-19 Pandemic in an International Framework* (a cura di Cristiano Pesaresi). La rivista dispone anche di una sezione (Journal Feature) «Health Education»;
- «Bollettino dell'Associazione Italiana di Cartografia», con *special issue 170*, 2020, dedicato alla cartografia del Covid-19;
- «International Journal of Health Geographics», con *collection of papers*, 2020, *Geographical Mapping and Tracking of Covid-19*;
- «International Journal of Environmental Research and Public Health», con *special issue*, 2021, *Health Geography and Its Relevance for Future Public Health* (a cura di Thomas Krafft, Mark Rosenberg e Paula Santana), come iniziativa dell'Unione Geografica Internazionale – Commission on Health and the Environment (IGU-CHE);
- «ISPRS International Journal of Geo-Information», con *special issue* del 2021, *Geospatial Approaches for Understanding the Social, Economic and Environmental Impacts of Covid-19* (a cura di Ed Manley, Eric Delmelle, Mark Birkin, Mark Gahegan e Mei-Po Kwan);
- «Sustainability», con *special issues*, 2021, *Pandemic and the City: Urban Issues in the Context of Covid-19* (a cura di John Rennie Short) e *Sustainable Assessment in the Education System in the Age of Covid-19* (a cura di Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Manuel Trujillo Torres, Antonio José Moreno Guerrero e Carmen Rodríguez Jiménez).

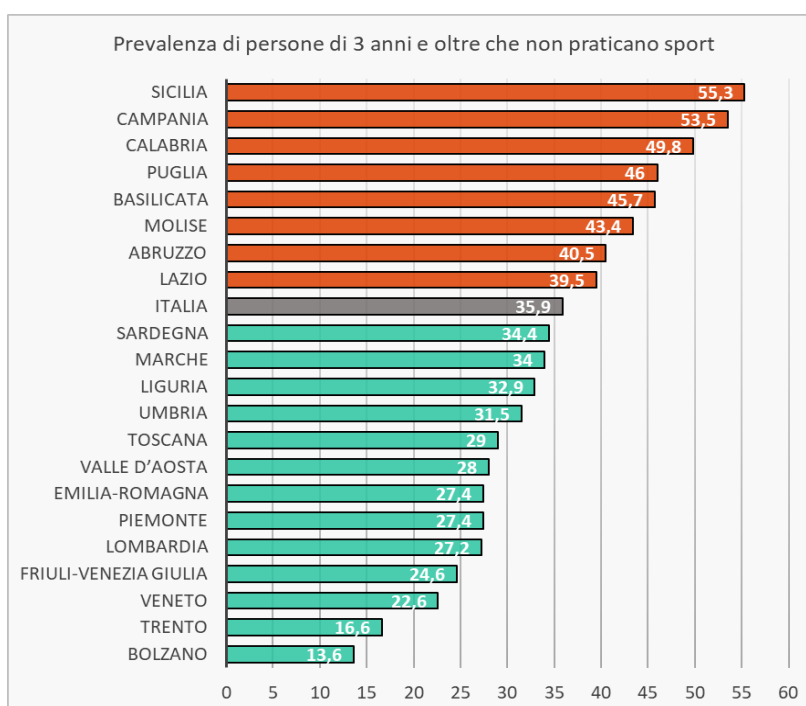


Fig. 8. Prevalenza (valori percentuali) di persone di 3 anni e oltre che non praticano sport per regione, 2018

Fonte: elaborazione su dati rapporto Osservasalute, 2020, pp. 48-53

BOX. Gli strafalcioni in geografia, divertenti ma inquietanti

Tutto nasce da un libro scritto un po' di anni fa, nel 2018, sulle *Mucche allo stato ebraico*, in cui simpaticamente avevo raccolto un discreto numero di svarioni geografici di due generazioni di studenti. Poi, non perdendo il vizio, ho iniziato a trascrivere quelli di persone pubbliche.

Dal 2015, in maniera sistematica, ho riunito sul sito *sosgeografia.it* gli strafalcioni che ho incrociato sui media e sui social o che mi sono stati segnalati. Ovviamente è una quota molto sottostimata rispetto all'effettiva «produzione» essendo limitata alla mia personale esperienza.

Circa 140 scivoloni pubblicati, frutto della mente «fertile» prevalentemente di politici e giornalisti, italiani e stranieri. Tra questi non potevano mancare Trump, Salvini, Renzi, Toti, Gelmini, Meloni, Di Battista, Di Maio, Toninelli, Borghi, Borgonzoni, ma anche Fazio, Mentana, Dolce & Gabbana ed Emirates.

Tra i media spiccano la Rai in tutte le sue articolazioni, i tre Tg e per ultima Televideo, grande dispensatrice di sfondoni. Gli errori generalmente riguardano scambi di luoghi, dati economici, demografici e spaziali sbagliati, localizzazioni, cartografie e foto errate, linguaggio geografico e invenzione di nuovi toponimi. Alla fine del 2020, durante la seconda «clausura», sia per ingannare il tempo e per debellare ansia e frustrazione, sia per dare sfogo alla goliardia che non mi abbandona neanche in età matura, ho avuto l'idea di organizzare un premio simbolico (costituito da un atlante e da cinquanta ore di lezione gratuita) che decretasse il migliore svarione annuale. Ho preso a prestito la frase «noio volevan savoir» dal magico duo Totò e Peppino e ho promosso un sondaggio su Facebook. Su circa 200 risposte, è risultato vincitore l'onorevole Manlio Di Stefano (5 Stelle), nonché sottosegretario agli Esteri, il quale, il 4 agosto, dopo la terribile esplosione al porto di Beirut (Libano) solidarizzò «con tutto il cuore» con gli «amici libici» (?!). In quell'anno, nella classifica «combinata», su ventisei dichiarazioni rilevate, ha comunque surclassato tutti, con cinque esternazioni, il senatore Matteo Salvini insieme al suo partito. Nel 2021 ho ripetuto il sondaggio, coinvolgendo non solo Facebook, ma anche una *mailing list* piuttosto nutrita di docenti e cultori della Geografia, nel quale si è nettamente affermato Marco Marsilio, presidente della Regione Abruzzo, «fratello d'Italia». Durante un consiglio regionale straordinario, nel giugno 2021, il presidente dichiarò, infatti, che «Abruzzo è l'unica regione italiana che si affaccia su tre mari, l'Adriatico, il Tirreno e lo Ionio».

Le persone citate non me ne vogliano. Non è mia intenzione esporre al pubblico ludibrio nessuno, tantomeno degli «infortunati» e improvvisati geografi. A chi non capita di sbagliare! Tra il serio e il faceto, l'iniziativa vuole solo richiamare il, generalmente, basso livello di conoscenze geografiche da parte di molti italiani e, nello specifico, della classe dirigente (il che è un po' più preoccupante). Le ragioni di fondo di tutto ciò quali sono? Una è certamente lo scarso ruolo dell'insegnamento geografico in tutti gli ordini e indirizzi scolastici; l'altra è il generale non elevato livello di istruzione degli italiani indirettamente collegato alla sopracitata motivazione.

Forse sarà pedante ma non è inutile ricordare qualche dato. L'Italia è il Paese dell'UE che destina la più bassa percentuale di spesa pubblica all'educazione (Eurostat, 2019). Il nostro Paese vi investe solo il 7,9% della spesa pubblica, un dato inferiore a quello di tutti gli altri Stati membri: la media UE è 10,2%. In Italia solo il 62% (54% al Sud) delle persone tra 25 e 64 anni ha concluso la scuola secondaria superiore contro l'83% della media dei Paesi OCSE. Solo il 28% è laureata contro il 44% della media OCSE. Il 70% degli adulti non è in grado di comprendere adeguatamente testi lunghi e articolati e informazioni matematiche (contro il 50% degli altri Paesi europei). In materia finanziaria il livello

medio di competenze degli italiani è di 3,5 su 7 (contro il 4,3 dei Paesi del G20). Il tasso di abbandono degli studi è di quattro punti percentuali più alto di quello registrato in Francia e Germania. Nella ricerca, tra i grandi Paesi sviluppati, siamo quello che investe meno. Il basso (per un Paese sviluppato) livello di istruzione si riflette nella classe dirigente ma con una singolare inversione delle posizioni che giustifica forse l'elevato numero di svarioni geografici partorito dai politici. Infatti, il numero dei laureati tra i parlamentari è rimasto complessivamente stabile nel tempo, intorno a poco meno di due terzi, mentre la scolarizzazione della società è aumentata. Rispetto agli altri Paesi europei, soprattutto occidentali, abbiamo un insufficiente numero dei laureati in Parlamento e nella Pubblica Amministrazione, dove il loro numero è fermo a un terzo.

Siamo, come si sa da tempo, un Paese che legge poco. Al contrario abbiamo il *record* degli *smartphone*! Solo il 40% della popolazione (da 6 anni in su) legge almeno un libro all'anno (ISTAT, 2021). Stando agli ultimi dati, presentati al Salone del libro di Torino, le fasce più deboli della popolazione italiana (basso titolo di studio, basso livello tecnologico, area geografica di residenza) e chi vive nel Sud leggono sempre meno libri. Tra l'altro, la fascia d'età 15-17 anni è quella dove si registra il calo più robusto. Non serve essere dei geni per capire che un basso livello di istruzione è un fattore di freno allo sviluppo economico e civile.

«L'epidemia dell'ignoranza non produce effetti soltanto sulla società. Essa mina anche la democrazia», scrive Sabino Cassese. Vedi l'infodemia di *fakes*, l'aumento della violenza, dell'estremismo e dei rigurgiti nazi-fascisti che, «grazie» ai *social*, ormai caratterizzano i nostri tempi.

Ecco perché un'iniziativa scherzosa, e forse un po' irriverente, come il Premio «Noio volevan savoir» può contribuire, nel suo piccolo, a far comprendere l'importanza di una buona educazione, della cultura e dell'istruzione non solo come forma di arricchimento personale, ma anche per migliorare le condizioni socioeconomiche del nostro Paese che, ci piaccia o no, è inserito nella geopolitica mondiale e nella ineludibile competizione globale.

Capitolo secondo

Quante «Italie» nel mondo della scuola? Il «Bel Paese» nei manuali scolastici

2.1. *Le Italie nei manuali scolastici*

2.1.1. Il ruolo della geografia scolastica nel «fare l'Italia» e nel «fare gli italiani»

La legge Boncompagni del 1848, che seguì di pochi mesi la nascita del Ministero della pubblica istruzione, introdusse nel Regno di Sardegna lo studio «dell'Italia e sue divisioni»: il segno di un progetto politico che si appropria dell'istruzione, precedentemente in gran parte lasciata all'iniziativa privata, e le assegna l'obiettivo di rendere condiviso nella società il legame, insieme geografico e culturale, che univa gli abitanti della penisola italiana (Maria Cristina Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003). Questo collante, in un territorio nazionale costituito da enormi diversità ambientali, storiche, linguistiche ed economiche, venne identificato proprio nella scoperta della diversità locale e regionale, riconosciuta come un valore fondante della nazione. Undici anni dopo, alla vigilia della Seconda guerra d'indipendenza, l'impianto della legge Boncompagni ispirò la legge Casati che rese obbligatori i primi due anni di scuola elementare e accompagnò la nascita del Regno d'Italia. Da qui in poi, la geografia fece parte del gruppo delle materie scolastiche col compito di raccontare l'Italia e farla conoscere e amare agli italiani, rendendoli consapevoli dell'appartenenza alla nuova nazione. Nella sua *Geografia elementare ad uso delle scuole d'Italia* del 1873, Francesco Lang afferma che la geografia serve a imparare a conoscere «la patria nostra» e che si tratta di una «scienza che acquista ogni giorno maggiore importanza, [...] ormai in-

dispensabile al compimento de' buoni studii e ad una culta educazione in ogni ceto di persone». L'istituzionalizzazione scolastica e accademica della geografia coincide temporalmente con il processo che portò alla nascita della nazione italiana (Paola Sereno, *Aperire Terram Gentibus*, in Paola Presenda, Paola Sereno (a cura di), *Saperi per la nazione. Storia e geografia nella costruzione dell'Italia unita*, Firenze, Leo S. Olschki Editore, 2017, pp. 256-446. Cristiano Giorda, *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini, Una ricerca sui materiali scolastici e parascolastici italiani fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli Open Access, 2017 <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/683>): una convergenza non casuale che connette il progetto politico e culturale della nazione con le nuove esigenze di conoscenza derivate dalle esplorazioni ottocentesche, dalle spinte dell'epoca coloniale, dalle nuove esigenze formative emerse dalla borghesia, dallo sviluppo delle vie di comunicazione e delle relazioni internazionali, dalle migrazioni che portarono alla grande diaspora otto-novecentesca, dalla progressiva democratizzazione della scuola e della conoscenza.

2.1.2. Lo *storytelling* del Bel Paese

La narrazione e la descrizione geografica dell'Italia uniscono fin dall'inizio gli aspetti fisici e gli aspetti umani e culturali, costruendo una rappresentazione del Bel Paese nella quale possiamo facilmente riconoscere le finalità politiche, sociali e ideologiche che ispirano l'azione dei governi e la doppia dimensione, scientifica e morale, riconosciuta nella conoscenza geografica. L'idea dell'Italia come

scritto di bellezze ambientali e culturali accomuna progressivamente i manuali, dove i paesaggi naturali, quelli del lavoro e le vedute delle principali città diventano elementi costantemente presenti nella scelta iconografica; ed è un'idea destinata a consolidarsi nei primi decenni del secolo successivo fino ad arrivare ad oggi.

Il metodo del «viaggio», cioè la descrizione delle regioni e delle città italiane attraverso la simulazione di un racconto di viaggio operato dall'insegnante, viene largamente praticato nelle aule scolastiche e consigliato perfino nei programmi per la scuola elementare del 1905 e nei più innovativi manuali di didattica come quello della Santimaria Fomiggini del 1914: *Lezioni di didattica (Storia e Geografia)*. Il paese, nel quale in alcune regioni l'analfabetismo superava nel 1861 il 90%, è pressoché sconosciuto alla gran parte della popolazione. Non lo hanno mai visto: la fotografia e poi il cinema sono ancora lontani da una diffusione capillare. I libri e i giornali entrano in poche case. Gli atlanti scolastici sono le prime fonti per la costruzione della mappa mentale del mondo. I libri ottocenteschi hanno pochissime illustrazioni e, solo a cavallo dei due secoli, iniziano ad arricchirsi sensibilmente. Ecco spiegato, come descrive Edoardo Boria nella *Storia della cartografia in Italia dall'Unità ad oggi* (2020), il ruolo della narrazione orale dei maestri e delle maestre e quello delle rare immagini e delle carte geografiche dei manuali, che portano nelle case l'immaginario di una nazione interamente da scoprire. La geografia scolastica contribuisce così, fra Otto e Novecento, anche allo sviluppo della percezione dell'Italia nella cultura popolare.

Nel fermento ottocentesco spicca il ruolo di Arcangelo Ghisleri, la cui rivista *La geografia per tutti* (1891-1895) sviluppa l'obiettivo di diffondere la conoscenza geografica dei territori italiani valorizzandone le unicità e dando a questa impostazione un valore civile a fondamento della nazione. Questa, che Ghisleri chiama geografia di casa nostra,

spinge anche la scuola a partire dalla conoscenza dello spazio vicino e genera la fioritura editoriale di monografie regionali divulgative, perfino di almanacchi regionali che avranno una notevole diffusione nei decenni successivi.

L'Italia delle descrizioni scolastiche è un dispiegarsi di paesaggi fisici e umani nei quali sembrano esaltarsi la varietà di forme della natura e la regolarità ordinata del lavoro umano, secondo una retorica per la quale l'Italia è stata in passato la «madre» della civiltà antica e poi della modernità attraverso le scienze e le arti.

Nel suo concorrere al *nation building* la geografia scolastica svolge un triplice ruolo: informare sulle caratteristiche fisiche e umane del territorio; condividere l'idea che i paesaggi, i luoghi e le loro caratteristiche siano da annoverarsi fra i valori della nazione; rinforzare l'amore verso la patria che attraverserà per molti anni la retorica scolastica. Il celebre manuale di Giuseppe Roggero e Piero Bianchi, *Il primo anno di geografia per la classe 3° elementare* (1929), pone il seguente *incipit* al percorso del primo anno di geografia, che coincideva con la terza elementare: «Voglio insegnarti sopra tutto che la tua terra, che la tua Patria è bella, è grande, è potente, e che merita tutto il tuo amore. Sfogliami, leggimi, se vuoi conoscerla. Ti sentirai orgoglioso di essere italiano, volenteroso di ben fare!» (Giuseppe Roggero, Piero Bianchi, *Il primo anno di geografia per la classe 3° elementare*, Milano, Antonio Vallardi Editore, 1929). Siamo in anni di svolta: dalla retorica risorgimentale, che mira alla formazione dell'appartenenza e dell'identità nazionale (Sereni, 2017), collegandosi a volte alla retorica irredentista, stiamo passando alla retorica del regime fascista che enfatizza la grandezza e la forza del popolo italiano per giustificare le mire imperialiste. La geografia esce però ridotta dalla riforma gentiliana dei saperi scolastici che la relega tra i saperi utili, come la conoscenza della localizzazione delle risorse naturali necessarie per

lo sviluppo industriale, ma ne indebolisce il valore interpretativo e formativo.

2.1.3. Dopo la guerra. L'Italia da cartolina e la costruzione dell'identità europea

Dopo la Seconda guerra mondiale la scuola riparte con uno slancio sancito dai programmi del 1955, dal forte orientamento sociale e democratico, e dall'istituzione della scuola media unica del 1962 che ristrutturava il percorso dell'obbligo scolastico. Ancora una volta la geografia si trova ad assumere un ruolo nella costruzione identitaria di un sistema territoriale fino a quel momento diviso e in conflitto: è l'Europa che attraverso i passaggi della Ceca (1951), della Comunità Economica Europea (1957) e infine dell'Unione Europea (1993) si trasforma da alleanza economica ad alleanza politica e culturale. I manuali di geografia aumentano progressivamente lo spazio per questa narrazione che coinvolge il tema della pace, quello della convivenza multiculturale e l'ideale di riunire tutti i popoli europei e le loro nazioni in un'alleanza capace di garantire sviluppo, cooperazione e sostegno reciproco.

L'indebolimento delle frontiere, reso urgente e geopoliticamente sensibile dall'esistenza della contrapposizione tra blocco occidentale e blocco orientale, sciolto solo nel 1990 dalla caduta del Muro di Berlino, e la libera circolazione di merci e persone si abbinano alla descrizione di un'area in rapido sviluppo e piena di luoghi e ricchezze culturali da scoprire nelle grandi città coi loro musei, monumenti e istituzioni. L'Europa ancora molto «etnografica» del primo Novecento viene sostituita dalla narrazione di un continente che abbina la diversità storico-culturale alla meta comune di una forte innovazione. Come dopo l'Unità d'Italia, la retorica dell'unità nella diversità trova nella narrazione della geografia scolastica un testimone favorito dallo sguardo al futuro che la materia sa esprimere.

Rispetto all'immagine dell'Europa, quella dell'Italia si indebolisce e cristallizza. Le regioni italiane, istituite nel 1948, appaiono negli atlanti divulgativi degli anni Cinquanta attraverso le icone dei loro prodotti e monumenti tradizionali: l'automobile e la Mole Antonelliana stanno a Torino come le navi e il faro stanno a Genova, il Duomo e il «panettone» a Milano e il Colosseo e San Pietro a Roma, Piazza San Marco e la gondola a Venezia, il Vesuvio e il Maschio Angioino a Napoli. Le carte pullulano poi di prodotti agricoli: prodromi di un'idealizzazione identitaria delle tipicità diventata oggi un perno della narrazione nazionale: uva e vino, salumi, agrumi, viti, pesci e olivi. I segni folcloristici della tradizione regionale perpetuano una territorializzazione narrativa costruita su immagini stereotipate: persone in abito tipico regionale, maschere e personaggi del carnevale, personaggi storici illustri.

2.1.4. Oggi: l'Italia ai margini

In tutta la storia della scuola italiana il programma di geografia ha visto svilupparsi la parte regionale con una progressione dal vicino al lontano: il comune, l'Italia, l'Europa, il resto del Mondo, in genere denominato come «continenti extraeuropei». Con l'istituzione della scuola media unica il percorso regionale si ripeteva, con successive espansioni, tre volte: nella scuola elementare (oggi primaria), nella media (secondaria di primo grado) e nelle scuole superiori (secondaria di secondo grado). Una ripetizione che aiutava a consolidare le conoscenze, ma che era accusata di inutile ripetitività. Nella scuola elementare questa scansione era l'eredità di una tradizione regionale conservata soprattutto dai sussidiari, in quanto i programmi del 1985 non facevano particolari riferimenti alla progressione regionale. I programmi della scuola media del 1979 strutturavano sul triennio la scansione a scala nazionale, continentale e mondiale; per il

primo anno stabilivano che «L'alunno, partendo dalla sua regione e attraverso lo studio particolare dell'Italia, allargherà progressivamente le sue prospettive ed approfondirà la sua competenza geografica». Nel tentativo di superare questa ripetizione, che diventava triplice per chi avesse continuato gli studi nelle scuole secondarie di secondo grado, la riforma che ha portato alle indicazioni nazionali del 2007 cambia radicalmente lo scenario e, dopo decenni, anche la struttura dei sussidiari. Nella scuola primaria le indicazioni, molto generiche, si limitano a porre come traguardo per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria: «È in grado di conoscere e localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) dell'Italia». Davvero poco per una delle materie che hanno contribuito al progetto di formazione della nazione. Il poco si tramuta nei sussidiari in una carrellata sui paesaggi e gli ambienti italiani, tra terza e quarta, e nella tradizionale scansione delle regioni italiane nel volume di quinta. Altrettanto debole è quanto di regionale si ritrova negli obiettivi per lo sviluppo delle competenze al termine della secondaria di secondo grado: «È in grado di conoscere e localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) dell'Europa e del Mondo». L'Italia scompare.

Una tale semplificazione ha finito, nei manuali, per generare una interpretazione al ribasso che coincide nella secondaria di secondo grado con la scomparsa dell'Italia dai manuali, salvo qualche passaggio nel primo volume e qualche volumetto regionale staccato dal manuale principale e riservato ai professori nostalgici della tradizione. La narrazione dell'Italia e dei suoi valori territoriali è così quasi scomparsa dai manuali scolastici. Presa dalle urgenze della globalizzazione, ma anche dalla retorica della deco-

struzione dello studio regionale sul quale si sono formate le generazioni precedenti, la geografia scolastica dell'Italia ha mancato per ora l'appuntamento con la narrazione dell'Italia di oggi, con i suoi problemi sociali e le sue diversità culturali, con il degrado del paesaggio e la sua mercificazione turistica, con lo sviluppo territoriale locale e la rivalorizzazione di prodotti tipici e produzioni di alta qualità, con il cambiamento climatico e il suo impatto sui territori, con lo sviluppo sostenibile e la necessità di formare nuove mentalità ecologiche.

2.2. *Geografie di una scuola italiana in transizione*

2.2.1. Introduzione

Il sistema dell'istruzione può essere considerato uno dei sistemi sociali fondanti dell'Italia la cui articolazione spazio-temporale, dall'Unità in poi, ha segnato, plasmato e configurato il territorio nella sua dimensione visiva, relazionale, politica, ecologica ed economica. La complessità di questo sistema può essere misurata, in prima istanza, dagli indicatori che si riferiscono agli occupati; ad esempio, includendo le varie tipologie di docenti di ruolo e precari, dirigenti, personale amministrativo, tecnico e ausiliario, e quelli facenti parte delle strutture ministeriali e territoriali, sono quasi 1,5 milioni le unità di personale che fanno capo al Ministero dell'Istruzione: un'istituzione che si configura come il più grande datore di lavoro in Italia. Un'altra dimensione fondante è la popolazione studentesca: nell'anno scolastico 2020-2021, secondo il Portale unico dei dati della scuola del Ministero dell'Istruzione, le studentesse e gli studenti sono stati circa 8,5 milioni, considerando sia coloro che fanno capo agli istituti statali, dato

molto maggioritario mediamente, sia quelli delle scuole paritarie e affini. Per qualche trappola cognitiva, la complessità reale di questo sistema è sottovalutata, probabilmente a causa della sua ampia diffusione sul territorio e il suo essere un'esperienza soggettiva vissuta da tutti. È altresì curioso che, preparando questo contributo, nelle fonti bibliografiche delle discipline geografiche non si siano trovati recenti studi con cartografie significative dedicate all'analisi spaziale o territoriale di questo fenomeno. Anche in questo caso, forse, si tratta di un'altra trappola, quella disciplinare: l'attenzione attorno alla scuola è catturata in altre discipline (pedagogia, psicologia, didattica delle varie materie eccetera). Nel ragionamento analitico complessivo dei «dove» la scuola è raramente al centro dell'analisi scientifica, mentre andrebbero recuperate le pratiche che fino agli anni Settanta erano la base della conoscenza geografica applicata e del suo ruolo di *public geography* a supporto delle politiche. Complice la diffusione dei GIS, la ricostruzione degli atlanti dei fenomeni sta ritornando nei discorsi e nelle pratiche della comunità scientifica geografica italiana. Così, nella sua apparente ovvietà, il rilancio della cartografia del fenomeno scolastico si è trasformato in un progetto del Ministero dell'Istruzione nel 2021, che ha permesso di valorizzare la sua miniera di dati, per dare una dimensione geo-visuale dei fenomeni del sistema dell'istruzione in Italia sia in termini descrittivi, analitici e conoscitivi sia come strumento di supporto alle decisioni di *policy* e di *management*. Questo capitolo, quindi, è dedicato a introdurre la dimensione spaziale dei fenomeni scolastici alla base dell'analisi e della discussione di questo Rapporto della Società geografica italiana. Si tratta del primo contributo di questa nuova fase di attività di ricerca geografica applicata che il Ministero dell'Istruzione ha avviato. È un lavoro che, pur non avendo l'am-

bizione di completezza, è volto a esplorare l'intrigante intreccio multidimensionale tra scuola e geografia dove le carte cercano di visualizzare alcuni fenomeni geo-spaziali per evidenziare fondamenti e *trend* della geografia scolastica in un'Italia in transizione.

2.2.2. Uno sguardo d'insieme sulla localizzazione e la distribuzione spaziale

Le configurazioni spaziali del sistema dell'istruzione italiano presentano un andamento mediamente diffuso su tutto il territorio con un'articolazione che segue in modo significativo la distribuzione della popolazione urbano-rurale. La natura universalistica del servizio scolastico, nonché l'articolazione capillare del Ministero dell'Istruzione in uffici regionali e provinciali, caso unico in Italia insieme al Ministero degli Interni, e il ruolo attivo dei Comuni, delle Province e delle Regioni spiegano questa relativa uniformità e la tendenza a seguire la distribuzione amministrativa. Questo è particolarmente vero per i cicli scolastici dell'obbligo, mentre si nota una certa differenziazione negli altri: quelli dedicati allo zero-sei (asili nido e scuole dell'infanzia) e quello delle scuole secondarie. La concentrazione della popolazione in area urbana, ovvero gli effetti di quello che in gergo del settore scuola viene definito «dimensionamento», e le dinamiche di pendolarismo, creano una distribuzione che vede gli istituti scolastici con forte numerosità di alunni concentrati nelle medie e nelle grandi città del centro-nord dell'asse pedalpino e dell'asse della Via Emilia (figura 9), luoghi in cui è anche più probabile un'alta numerosità di alunni delle classi; invece, in media la numerosità degli studenti in ciascuna classe è progressivamente diminuita, attestandosi intorno alle venti unità.

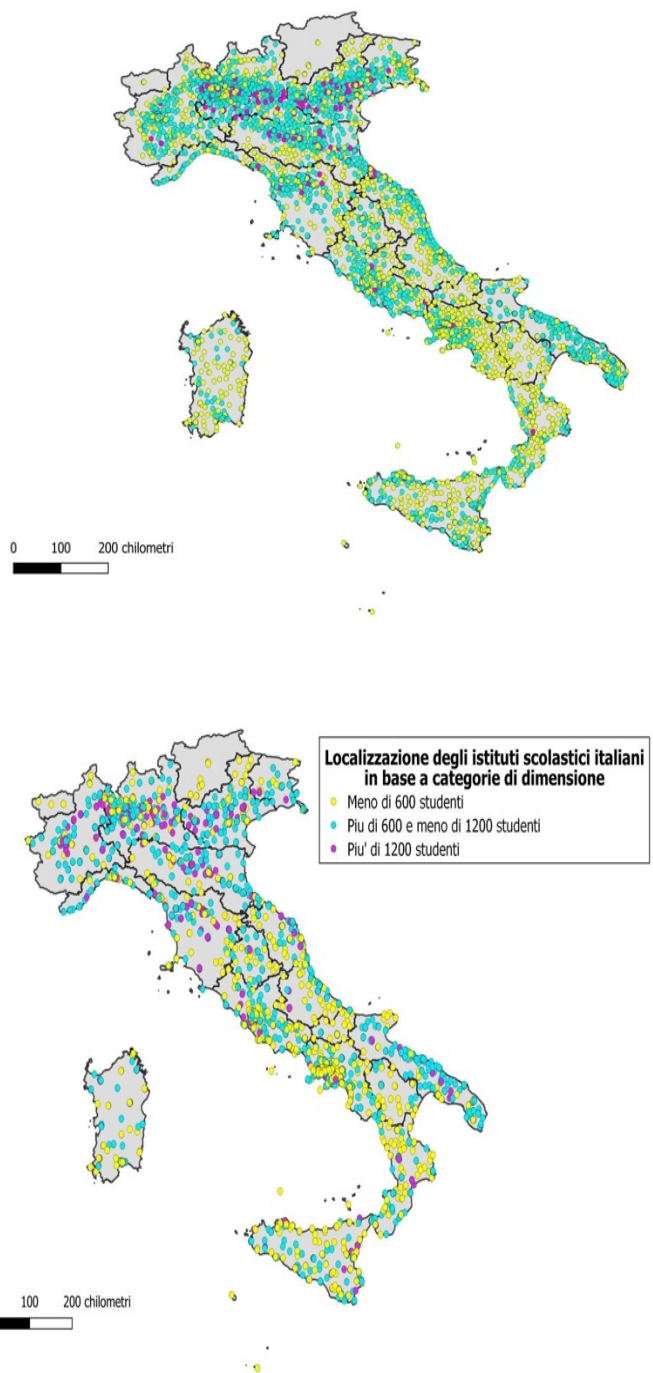


Fig. 9. Distribuzione, in base a categorie di dimensione, degli (a) istituti scolastici italiani scuole primarie e secondarie di primo grado; (b) istituti scolastici di secondo grado: in giallo gli istituti con meno di 600 studenti, in azzurro quelli con più di 600 studenti e fino a 1200 studenti; in rosa gli istituti con più di 1200

Fonte: elaborazioni su dati del Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione (SIDI), 2021; Ministero dell'Istruzione, 2021; Shapefile ISTAT

Quello italiano è un modello di localizzazione che si basa su due principali criteri più o meno espressi: la prossimità dell'abitazione, volto ad assecondare/privilegiare il rapporto con la famiglia (rari sono i casi di convitti, *college* ecc.), e l'economia di scala, volta a massimizzare i criteri di efficienza ed efficacia dell'azione amministrativa e gestionale. Quest'ultima scelta è comprensibile, ma ha cominciato a mostrare i propri punti di debolezza quando si è innestata nei territori che vivono significativi processi di spopolamento. La scuola, come le attività di rango basilare quali quelle sanitarie e di connessione ferroviaria, sono di fatto un solido motore contro il fenomeno di abbandono delle aree interne già secondo il Governo italiano nel 2013. «Una scuola che chiude è un territorio che muore» è un aforisma che presenta profonde verità per un geografo. Non a caso la Strategia per le aree interne ha visto tra i servizi centrali quello dell'istruzione, così il progetto «Piccole Scuole» e il suo movimento viene portato avanti dal 2016 per segnare l'importanza della scuola quale comunità educante, presidio educativo e culturale che contrasta il fenomeno dello spopolamento (Giuseppina Rita Josè Mangione, Giuseppina Cannella, *Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. Technology, Knowledge and Learning Technology, Knowledge and Learning*, 2020, pp. 1-21; INDIRE, *Piccole Scuole: il Progetto*, 2021 <https://piccolescuole.indire.it/il-progetto/>).

L'articolazione di christalleriana memoria si ritrova piuttosto vera anche analizzando la distribuzione spaziale delle sedi scolastiche in base agli ordini e ai gradi scolastici. In particolare, se ci si riferisce alle categorie classiche dell'obbligo (la scuola primaria di primo grado, ossia i cinque anni delle tradizionalmente chiamate «elementari»; quella secondaria di primo grado, ovvero la «scuola media») queste hanno una

distribuzione capillare tendenzialmente su base comunale, mentre gli istituti superiori sono concentrati in località più centrali, ossia nelle città e nei capoluoghi di provincia. Un fenomeno frutto del lento evolversi delle politiche sull'edilizia scolastica, delle riforme sui dimensionamenti, delle scelte urbanistiche e della proattività progettuale del territorio.

Un ulteriore criterio che spiega la localizzazione degli istituti scolastici e delle tipologie è legato alle specializzazioni e alle vocazioni territoriali. Un richiamo classico ai modelli marshalliani e beccattiniani dei distretti industriali, nonché i principi costituzionali sulle materie di competenza autonoma o concorrente delle Regioni spiegano l'esistenza, la numerosità e il successo delle tipologie scolastiche. Le scuole secondarie di secondo grado, soprattutto quelle tecniche e professionali, ma anche le sperimentazioni (curvature) liceali seguono solitamente le specializzazioni e la diffusione delle attività produttive del territorio.

Ancora di più strutturale è quanto avviene per la formazione tecnica superiore, nel caso degli ITS (Istituti Tecnici Superiori), come si leggerà in dettaglio nel paragrafo successivo, e in quello degli istituti di formazione professionale di competenza regionale. Un dato significativo in questo senso è fornito da una forte correlazione sulla tendenza ad avere più iscritti negli istituti tecnici e professionali nelle regioni dove sono concentrate le piccole e medie imprese manifatturiere come – ad esempio – in Veneto, Emilia-Romagna, Lombardia, secondo quanto riporta il Ministero dell'Istruzione (fig. 12).

Per completare la visione d'insieme è opportuno considerare anche la variazione nel tempo della distribuzione delle scuole per apprezzarne l'evoluzione (fig. 11), espressione degli andamenti demografici del paese e degli effetti delle politiche dedicate all'istruzione scolastica che, come noto, hanno impatti nel medio-lungo periodo.

In particolare, la cartografia in figura 10 evidenzia un generale *trend* di diminuzione dei plessi scolastici negli ultimi venti anni. Questo è particolarmente significativo per le scuole del primo ciclo in tutto il paese, mentre si intensifica per il Mezzogiorno anche nel caso nelle scuole dell'in-

fanzia e delle secondarie di primo grado. Per le superiori il differenziale tra il 2000 e il 2020, invece, fornisce un dato generalmente in crescita, coerentemente con le politiche volte a rafforzare il numero di studenti che concludono il ciclo di studi delle scuole secondarie di secondo grado.

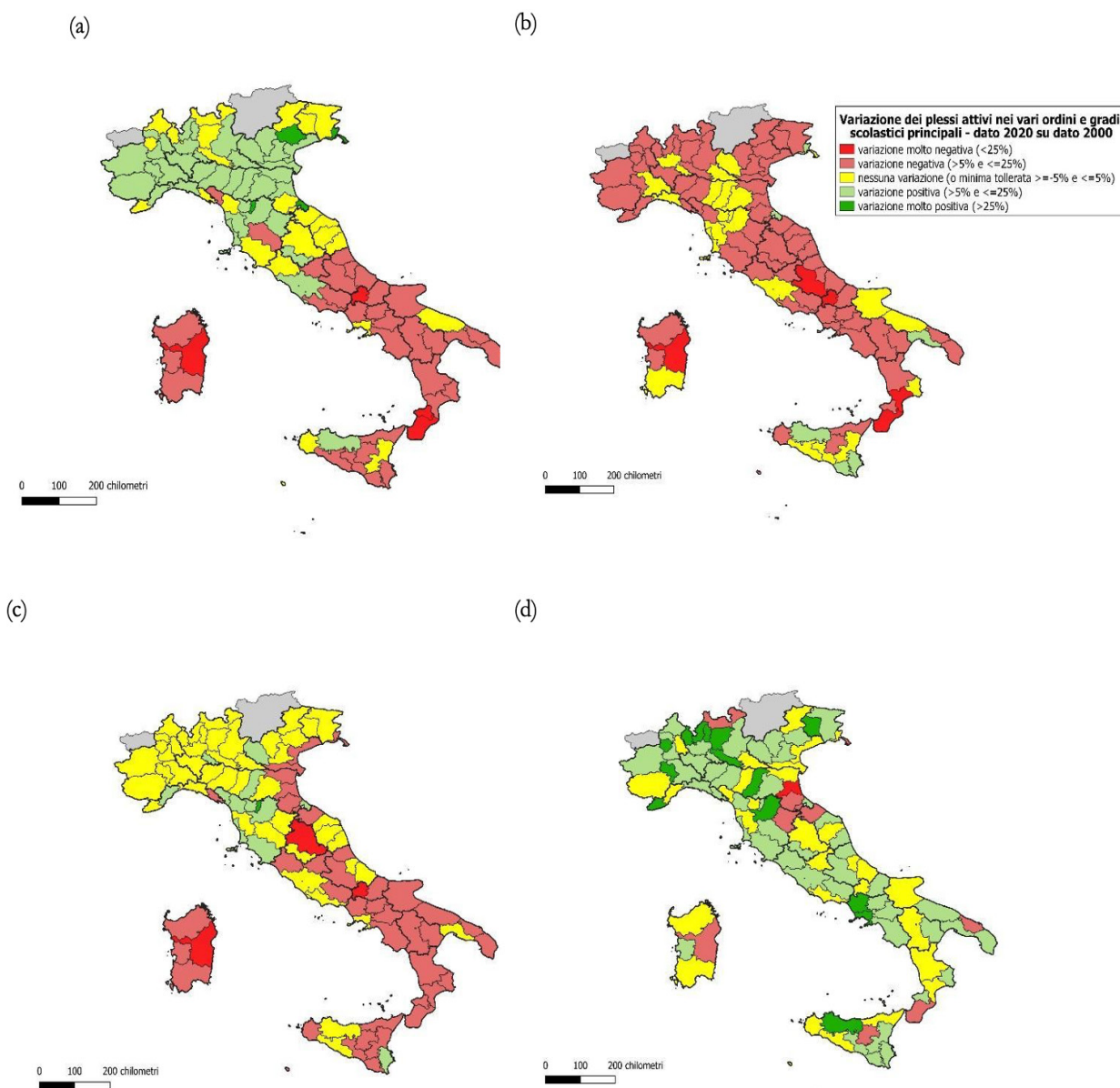


Fig. 10. *Variazione dei plessi attivi nei vari ordini e gradi scolastici principali dato 2020 su dato 2000: (a) scuola dell'infanzia; (b) scuola primaria; (c) scuola secondaria di primo grado; (d) scuole secondarie*

Fonte: elaborazioni su dati del Sistema informativo del Ministero dell'Istruzione (SIDI), 2021; Shapefile ISTAT

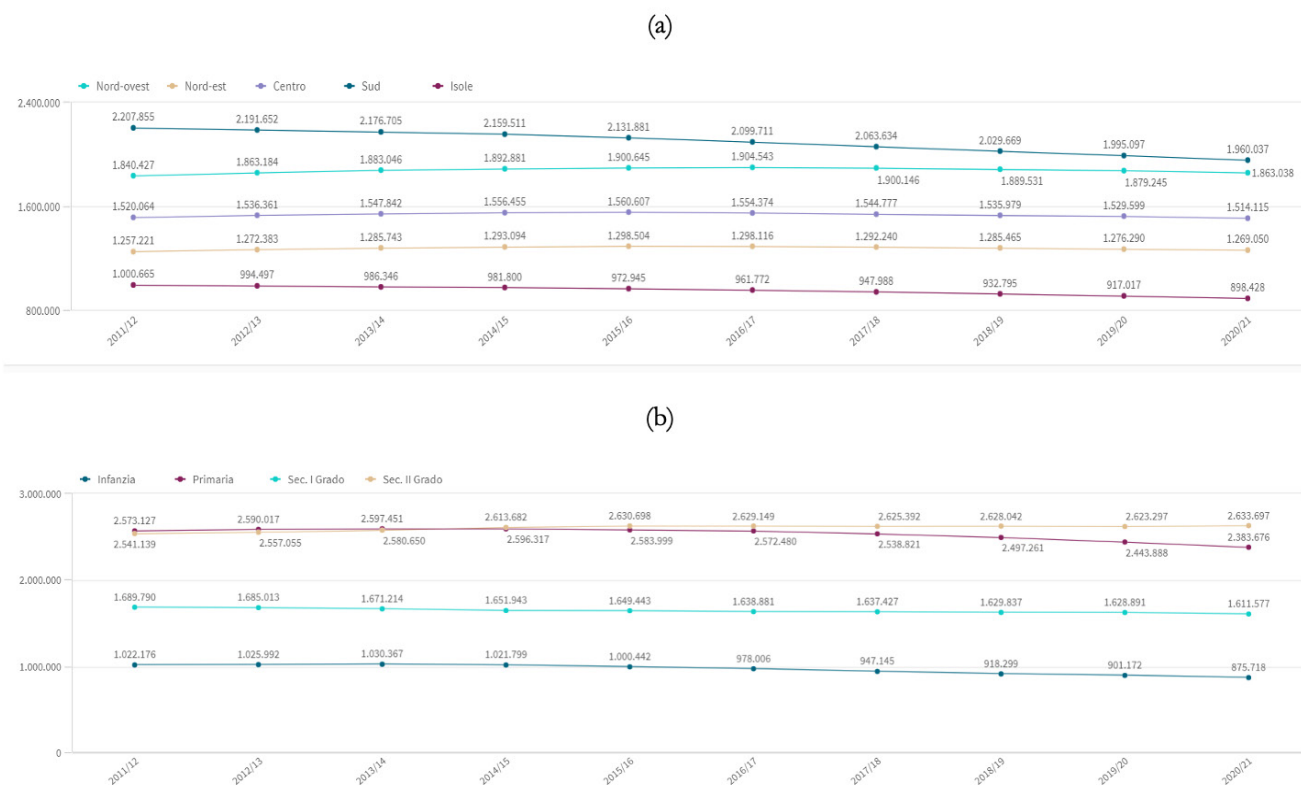


Fig. 11. Evoluzione della numerosità totale decenni 2011-2012 e 2020-2021 degli studenti per anno scolastico (a) per macroarea regionale sulla base della ripartizione ISTAT e (b) per grado d'istruzionerie

Fonte: elaborazioni su dati del Sistema informativo del Ministero dell'Istruzione (SIDI), 2021; Shapefile ISTAT

2.2.3. Il sistema dell'istruzione tra equalities e inequalities

Le istituzioni scolastiche statali nell'anno scolastico 2020-2021 sono state 8.183 articolate in 40.658 plessi scolastici, secondo i dati del Ministero dell'Istruzione; idealmente un dato che ripercorre la numerosità dei comuni italiani e la diffusione demografica, ma che può ugualmente nascondere elementi di disomogeneità territoriale e fenomeni di *inequalities*. Per questo, infatti, al fine di rendere più evidenti alcuni fenomeni dell'analisi geostatistica si è ricorso a indicatori di pressione, normalizzando rispetto

al dato demografico o relativizzando il dato rispetto a un fenomeno trainante di riferimento, ricalcando l'approccio a la Piero Dagradi.

Se, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, la distribuzione territoriale delle primarie e delle secondarie del primo ciclo è molto diffusa, per quanto riguarda le configurazioni nello spazio delle scuole relative alla fascia fuori dall'obbligo scolastico sono più variabili. Nel periodo zero-sei e nelle scuole secondarie di secondo grado, ossia nelle varie sfumature di «superiori»: licei, istituti tecnici, istituti professionali, IeFP (Istruzione e formazione professionale) si presenta territorialmente più disomogenea.

Analizzando l'offerta formativa che segue la scuola secondaria di primo grado (figura 12), si nota un'offerta formativa dominata dai percorsi liceali nel Mezzogiorno, nelle isole e nell'Italia

centrale, mentre nelle regioni del Nord i percorsi tecnici e professionali rappresentano più del 50% delle scelte formative ricalcando il modello *à la Bagnasco* delle «Tre Italie».

Tab. 2. Principali indicatori relativi (a) agli studenti e (b) agli istituti scolastici statali e paritari (valori assoluti e percentuali) in termini assoluti e relativi al 31 dicembre 2020

(a)

Variabile	Nord-Est	Nord-Ovest	Centro	Sud	Isole	Totale
Numero di Studenti	1.614.235	2.190.898	1.703.457	2.107.390	948.929	8.564.909
	18,8	25,6	19,9	24,6	11,1	100,0
<i>di cui</i>						
scuola per l'infanzia	258.400	373.310	278.907	347.703	155.465	1.413.785
	18,3	26,4	19,7	24,6	11,0	100,0
scuola primaria	511.246	692.574	516.229	612.459	282.381	2.614.889
	19,6	26,5	19,7	23,4	10,8	100,0
scuola secondaria di primo grado	334.340	453.275	336.718	406.403	187.848	1.718.584
	19,5	26,4	19,6	23,6	10,9	100,0
scuola secondaria di secondo grado	510.249	671.739	571.603	740.825	323.235	2.817.651
	18,1	23,8	20,3	26,3	11,5	100,0

(b)

Variabile	Nord-Est	Nord-Ovest	Centro	Sud	Isole	Totale
Numero di istituti scolastici	9.067	12.347	9.895	13.649	6.524	51.482
	17,6	24,0	19,2	26,5	12,7	100,0
<i>di cui</i>						
scuola per l'infanzia	3.781	5.002	4.002	5.695	2.739	21.219
	17,8	23,6	18,9	26,8	12,9	100,0
scuola primaria	2.965	4.167	3.084	4.058	1.956	16.230
	18,3	25,7	19,0	25,0	12,1	100,0
scuola secondaria di primo grado	1.354	1.880	1.422	2.055	965	7.676
	17,6	24,5	18,5	26,8	12,6	100,0
scuola secondaria di secondo grado	967	1.298	1.387	1.841	864	6.357
	15,2	20,4	21,8	29,0	13,6	100,0

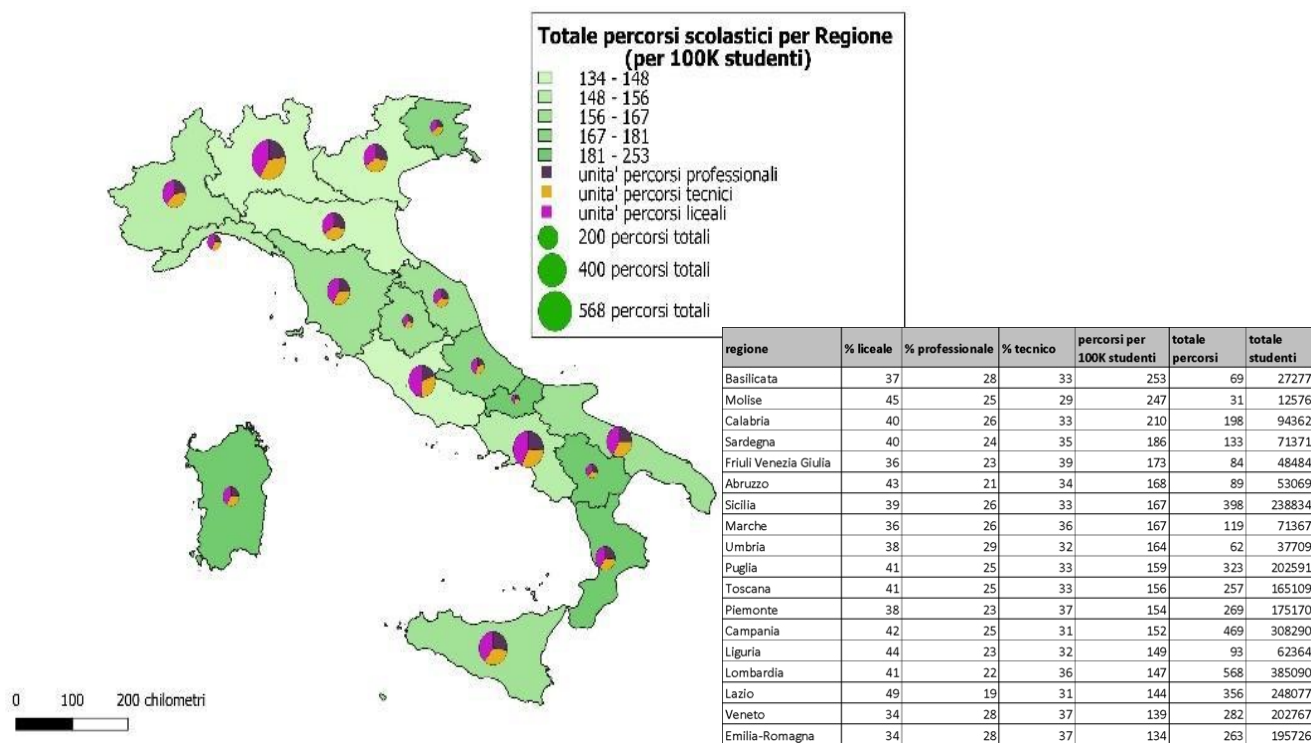


Fig. 12. Distribuzione dei percorsi superiori su base regionale (diagrammi a torta) e numero di percorsi totali in relazione 100.000 studenti per area geografica (mosaico regionale in gradazione di verde)

Fonte: elaborazioni su dati del Sistema informativo del Ministero dell’Istruzione (SIDI), 2021; Ministero dell’Istruzione, 2021; Sha-pefile ISTAT

Considerazioni *ad hoc* si possono riservare anche ad alcune realtà del sistema scolastico nazionale numericamente più ridotte quali i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) volti al recupero scolastico. Questi seguono significativamente l’articolazione amministrativa dei capoluoghi di provincia e delle città (figura 13), quindi si collocano nelle principali realtà urbane del Paese ma si relazionano anche in maniera importante con i flussi e i processi di integrazione degli stranieri in Italia.

Anche la localizzazione degli ITS, come già accennato, è particolarmente interessante e dinamica. Nati nel 2010, gli ITS sono una delle forme più innovative del sistema della formazione italiano, idealmente l’evoluzione dell’e-

sperienza strategica citata degli istituti tecnici a supporto delle dinamiche di sviluppo industriale e agrario radicato nelle «Tre Italie». In particolare, quando rapportate alle dinamiche imprenditoriali, gli ITS (figura 14) mostrano uno scenario piuttosto diverso. *In primis*, sono legate ai sistemi di specializzazione produttiva territoriale e alla domanda potenziale di lavoro, la nascita delle varie fondazioni ITS, al 2021, dopo circa dieci anni di *policy*, ha portato a una copertura territoriale in tutta l’Italia. L’*overlaying* in figura 14, tuttavia, oltre alla localizzazione delle Fondazioni ITS mostra anche il rapporto tra il numero di ITS in relazione al numero di imprese con più di cinquanta addetti per provincia in base ai dati ISTAT 2018 per imprese e addetti.

Il mosaico che emerge mostra una distribuzione che segue in maniera disuguale la potenzialità della domanda del sistema tecnico-produttivo. La relativa uniforme distribuzione evidenzia i processi emulativi e il criterio distributivo spaziale che si è generalato andando idealmente a rispondere al principio di *equality*, ossia di uguali opportunità di offerta formativa nelle macroaree del paese.

Continuando l'esplorazione della dimensione spaziale, le *inequalities* territoriali emergono più intensamente andando ad analizzare gli elementi immateriali. Tra questi due sono i punti di riferimento più diffusi: il tasso di abbandono scolastico e i risultati del Programme for International Student Assessment - Organizzazione per

la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (PI-SA-OCSE) sulle competenze.

Le differenze territoriali, in base ai dati PI-SA-OCSE fanno emergere anche una netta disuguaglianza tra i divari di competenze dove, al Nord, i risultati in genere appaiono migliori della media OCSE mentre al Sud possono essere significativamente inferiori. In particolare, tra gli elementi significativi della rilevazione 2018, si nota che, per quanto riguarda la capacità di utilizzare le abilità di lettura per acquisire conoscenze e risolvere una vasta gamma di problemi pratici, gli studenti del Nord e del Centro in misura maggiore dei loro coetanei del Mezzogiorno, dimostrano di saper risolvere compiti più complessi, mentre nelle aree del Sud, soprat-



Fig. 13. Distribuzione dei CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti)

Fonte: elaborazioni su dati del Sistema informativo del Ministero dell'Istruzione (SIDI), 2021; Ministero dell'Istruzione, 2021; Sha-pefile ISTAT

tutto per quanto riguarda le isole, si osserva una presenza maggiore di studenti con risultati più deboli rispetto alla media OCSE.

Le differenze nei risultati medi tra macroaree regionali si confermano anche nel dominio delle scienze, dove l'andamento degli indici PISA-OCSE sono tendenzialmente sotto la media in tutto il Paese rispetto al dato OCSE a differenza del recupero in merito alla literacy matematica. In scienze e matematica, gli studenti del Nord Ovest hanno ottenuto i risultati pari rispettivamente a 491 e 514; nel Nord Est 497 e 515 punti, al Centro 473 e 494 punti, al Sud 443 e 458 punti e nelle Isole 430 e 445 punti. Un quadro che spesso si radicalizza andando ad approfondire le differenze territoriali in base anche ai generi.

Per quanto riguarda il tasso di abbandono scolastico, la pubblicazione del Ministero dell'Istruzione del 2021 riporta i dati relativi alla dispersione scolastica per l'anno scolastico 2017-2018 e il passaggio all'anno scolastico 2018-2019 e per l'anno scolastico 2018-2019 e il passaggio all'anno scolastico 2019-2020. Anche in questo caso il mosaico tra regioni e territori si nota se si considerano nel dettaglio due principali fasi: *a)* l'abbandono registrato nella scuola secondaria di I grado, ossia gli studenti che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico o nel passaggio all'anno scolastico successivo e gli studenti che abbandonano nel passaggio tra cicli, ossia si fermano alla conclusione del primo ciclo scolastico; *b)* l'abbandono registrato

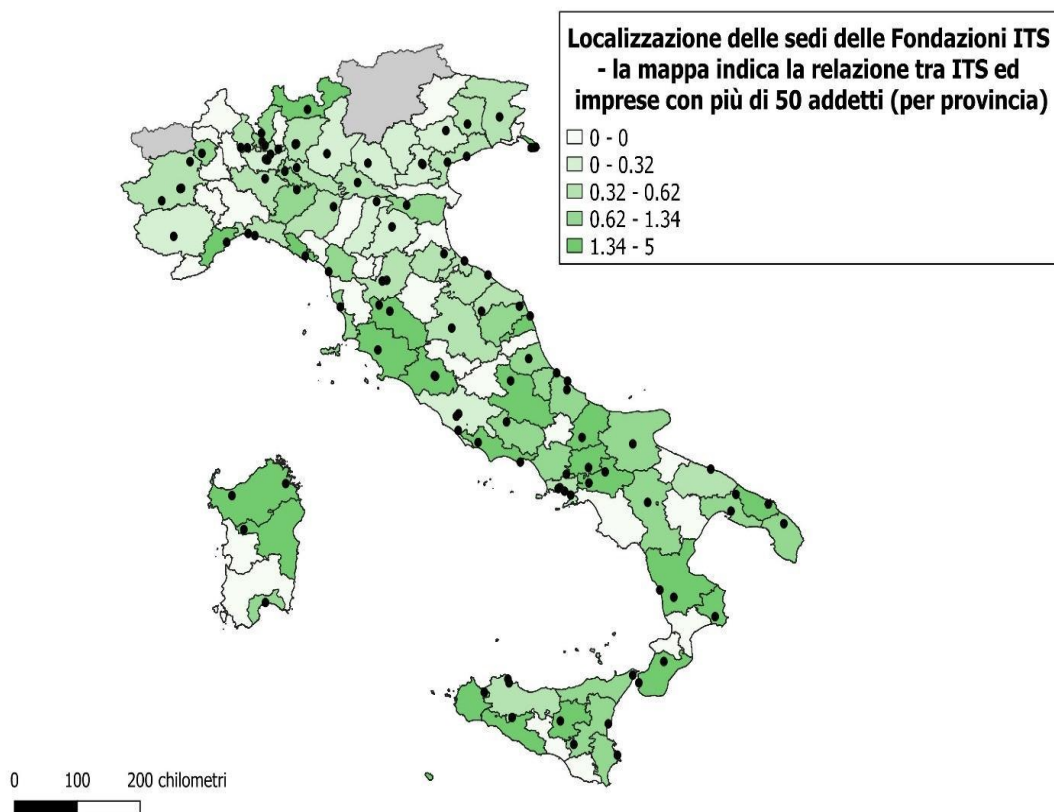


Fig. 14. Overlaying della distribuzione delle sedi delle Fondazioni ITS (punti) e del rapporto percentuale tra numero di Fondazioni ITS in relazione al numero di imprese con più di 50 addetti per provincia

Fonte: elaborazioni su dati SIDI, 2021; Shapefile ISTAT e dati imprese ISTAT, 2018

nella scuola secondaria di II grado, ossia gli studenti che interrompono la frequenza senza valida motivazione nel corso dell'anno scolastico o nel passaggio all'anno scolastico successivo.

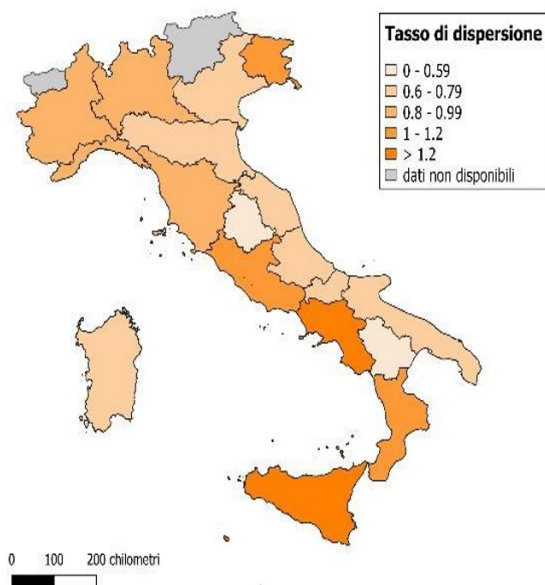
In particolare, in termini percentuali i dati dell'abbandono nel caso (a) è limitato allo 0,93%, pari comunque a 15.767 alunni, con una variazione tra regioni piuttosto significativa come emerge dalla carta in figura 15a. La dispersione scolastica è un dato fortemente correlato a disuguaglianze reddituali e a un maggior tasso di povertà e di deprivazione materiale, secondo il secondo quanto riportato nel testo del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del 2020. Il dato si acuisce nei casi riguardanti la scuola secondaria di II grado (figura 15b), portando l'abbandono totale nel periodo del secondo ciclo a una media del 3,33 %, per-

tuale che rivela che circa 86.620 alunni/e lasciano le strutture scolastiche statali prima di conseguire un titolo secondario con una prevalenza almeno di un punto percentuale del genere maschile. Un'ulteriore tendenza evidente si riscontra analizzando il dato in base alla cittadinanza: la percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato il sistema scolastico secondario è del 9,1 per cento contro il 2,9% degli alunni italiani.

2.2.4. Conclusioni: tra crisi e opportunità di coesione, ripresa e resilienza

Certamente queste poche pagine non possono rendere la complessità delle uguaglianze e disuguaglianze territoriali che si osservano direttamente

(a)



(b)

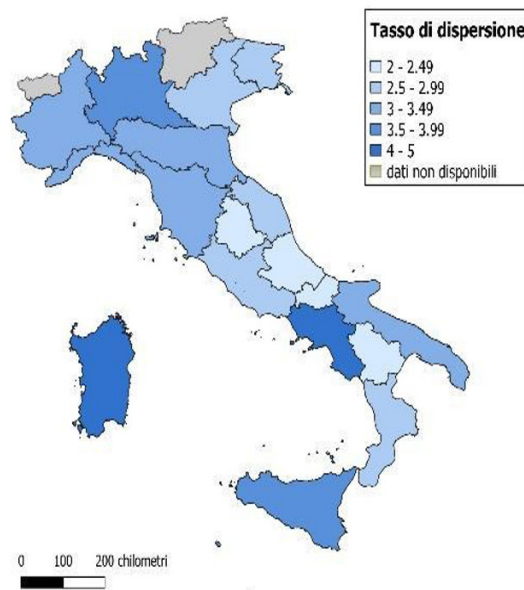


Fig. 15. Tasso di dispersione scolastica complessivo: (a) scuola secondaria di I grado e passaggio tra cicli – anno scolastico 2018-2019 e passaggio all'a.s. 2019/2020; (b) scuola secondaria di II grado – anno scolastico 2018-2019 e passaggio all'anno scolastico 2019-2020

Fonte: elaborazioni su dati di Anagrafe Nazionale Studenti, Ministero dell'Istruzione, DGSIS – Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica; Ministero dell'Istruzione, 2021

e indirettamente nel sistema di istruzione italiano, ma forniscono alcune basi per la comprensione degli indirizzi usati per scegliere dove orientare le risorse e le azioni previste delle politiche di coesione nel periodo di programmazione 2021-2027, in quelle di risposta alla crisi pandemica Covid-19 di *recovery*, ripresa e resilienza previste dal Recovery Fund europeo nato dal processo Next Generation EU (Commissione Europea, 2020) e Recovery Assistance for Cohesion and the Territories of Europe (Parlamento Europeo, 2020).

In particolare, l'azione del PNRR dell'Italia prevede di potenziare l'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido agli ITS attraverso riforme, investimenti materiali e immateriali volti a colmare o a ridurre in misura significativa in tutti i gradi di istruzione le carenze infrastrutturali e gli strumenti

tecnologici a disposizione della didattica (tab. 3). Per quanto riguarda la dotazione fisica, è previsto un significativo piano per la costruzione di nuovi asili nido e scuole dell'infanzia nonché di servizi per l'educazione e la cura per la prima infanzia, soprattutto nel Mezzogiorno e nelle Isole dove i dati sono i più distanti dai *target* europei. Infatti, nelle regioni meridionali i posti disponibili nei nidi e nei servizi integrativi pubblici e privati non raggiungono mediamente il 15% del potenziale bacino d'utenza, contro una media italiana del 24,7% e un del 33% europeo. Non solo si tratta di distribuzioni differenti tra le varie regioni italiane, ma emergono spiccate disomogeneità anche in chiave centro-periferia. I comuni capoluogo di provincia hanno una dotazione media di posti pari a 32,8% bambini di 0-2 anni, valore superiore di oltre 11 punti per-

Tab. 3. Articolazione della Componente dedicata al sistema dell'istruzione nel Piano nazionale di ripresa e resilienza (dato al 30 aprile 2021)

Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione	10,57
Investimento 1.1: Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia	4,60
Investimento 1.2: Piano di estensione del tempo pieno e mense	0,96
Investimento 1.3: Potenziamento infrastrutture per lo sport a scuola	0,30
Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado	1,50
Investimento 1.5: Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS)	1,50
Investimento 1.6: Orientamento attivo nella transizione scuola-università	0,25
Riforma 1.1: Riforma degli istituti tecnici e professionali	-
Riforma 1.2: Riforma del sistema ITS	-
Riforma 1.3: Riforma dell'organizzazione del sistema scolastico	-
Riforma 1.4: Riforma del sistema di orientamento	-
Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti	0,83
Investimento 2.1: Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico	0,80
Riforma 2.1: Riforma del sistema di reclutamento dei docenti	-
Riforma 2.2: Scuola di Alta Formazione e formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo	0,03
Ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture	7,60
Investimento 3.1: Nuove competenze e nuovi linguaggi	1,10
Investimento 3.2: Scuola 4.0 - scuole innovative, nuove aule didattiche e laboratori	2,10
Investimento 3.3: Piano di messa in sicurezza e riqualificazione dell'edilizia scolastica	3,90

tuali rispetto all'insieme dei comuni dell'*hinterland* rilevato a solo 21,4%. In tutte le regioni del Centro-Nord e in Sardegna la copertura media dei capoluoghi di provincia supera l'obiettivo *target* del 33% e in molti casi supera il 40%, con punte fino al 67,5% a Bolzano e al 59% ad Aosta.

La cartografia elaborata dall'Università Ca' Foscari su dati 2017 dell'Indagine su asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia evidenzia in modo ulteriormente chiaro la distribuzione di tutti i servizi per l'infanzia utilizzando un indicatore estremamente dettagliato: il numero, per Comune, di posti

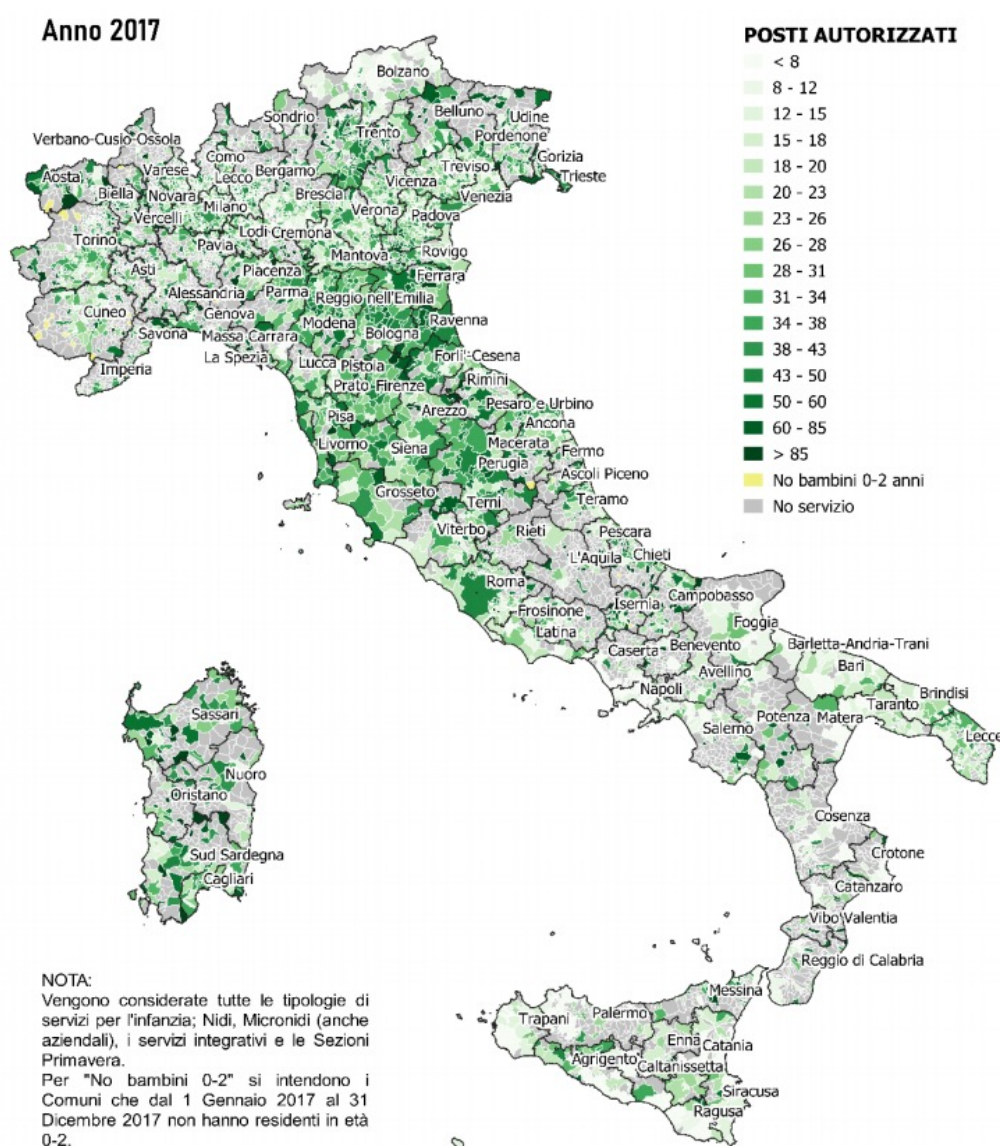


Fig. 16. Percentuale di posti autorizzati per tutti i servizi per l'infanzia ogni 100 residenti di 0-2 anni, per comune, dati 2017

autorizzati per tutti i servizi per l'infanzia ogni 100 residenti di 0-2 anni che mette in luce le nette diseguglianze territoriali e il variegato mosaico che vede molte aree sostanzialmente prive di un servizio minimo. Secondo il PNRR, quindi, si deve rafforzare:

la costruzione, riqualificazione e messa in sicurezza degli asili e delle scuole dell'infanzia al fine di migliorare l'offerta educativa sin dalla prima infanzia e offrire un concreto aiuto alle famiglie, incoraggiando la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e la conciliazione tra vita familiare e professionale” con l'obiettivo di creare circa nuovi 228.000 posti.

Un'altra azione spiccatamente infrastrutturale del PNRR è quella legata all'estensione delle mense, delle aree verdi e delle palestre, precondizioni per soddisfare la domanda delle famiglie per il tempo pieno e di una maggiore qualità degli spazi scolastici. Secondo i dati dell'Anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica, il 17,1 % delle sole scuole del primo ciclo non dispone di palestre o strutture sportive. Percentuale che sale al 23,4% nelle regioni del Sud e che sale ulteriormente al 38,4% se

si prendono in considerazione anche le scuole del secondo ciclo di istruzione. Con questo progetto del PNRR si ambisce a ridurre i divari territoriali per dare opportunità formative e di crescita uniformi su tutto il territorio nazionale a studentesse e studenti, rendendo disponibili circa 1.000 edifici entro il 2026, un dato che da solo non cambia in modo significativo la geografia dell'edilizia scolastica, ma garantisce il proseguire di un processo di riqualificazione del patrimonio edilizio assai affaticato e a promuovere le attività motoria e *outdoor* funzioni di contrasto alla dispersione scolastica.

Sul fronte della proiezione del sistema scolastico verso il futuro in chiave tecnologica, è interessante rilevare l'attenzione al rafforzamento degli ITS; di cui si è accennato nel precedente paragrafo, agli investimenti laboratoriali; soprattutto per le materie scientifiche e tecnologiche; digitalizzazione. In base alle rilevazioni PISA-OCSE del 2018, il quadro della digitalizzazione percepita degli alunni e delle alunne è abbastanza allineato alla media OCSE (tabella 4), per quanto si differenzi in maniera non giustificabile rispetto al

Tab. 4. Disponibilità di dispositivi digitali a casa per area geografica - anno 2018. Risultati basati sulle risposte degli studenti

	<i>Computer</i> Fisso %	<i>Computer</i> portatile o <i>notebook</i> %	<i>Tablet</i> %	Connessione a <i>internet</i> %	Console gioco %	Letto- re di <i>e-book</i> %
Nord Ovest	70,7	90,3	79,6	96,8	86,9	47,2
Nord Est	71,5	90,3	79,4	98,0	82,9	47,3
Centro	75,7	91,2	79,9	97,7	86,9	43,8
Sud	75,9	86,7	77,3	96,1	85,9	45,4
Sud Isole	75,6	88,0	76,4	94,4	84,3	47,8
Media OCSE	73,5	87,5	76,6	96,5	73,3	33,3
Italia	73,7	89,3	78,6	96,7	85,5	46,2

Fonte: elaborazioni INVALSI, 2019 su dati PISA-OCSE (la tabella considera solo gli studenti che hanno avuto accesso al dispositivo tecnologico a casa, non se lo hanno effettivamente utilizzato)

dato internazionale il dato declinato in chiave di genere per le materie matematiche e comunque a un andamento dell'indice DESI italiano non particolarmente performante.

La disponibilità della banda larga nelle scuole, la dotazione digitale *hardware* è abbastanza debole rispetto alle configurazioni e alle prospettive professionali del futuro dove la digitalizzazione avanzata si prefigura come *megatrend* sostanziale nella competitività globale, pertanto per la scuola come più in generale per la Pubblica Amministrazione in generale è previsto un rinnovo, un rilancio e un *upskilling* sostanziale del personale e delle dotazioni informatiche *hardware* e *software*. Non si tratta solo di affrontare divari tecnologici materiali, ma spesso vi sono carenze nelle competenze digitali degli alunni e nella formazione degli insegnanti, anche in considerazione della *seniority* media degli insegnanti (oltre i 55 anni) e del *digital divide* nelle famiglie. Il periodo Covid-19 in questo senso è stato un *leapfrog* inimmaginabile, che ha fatto fare un salto nella sperimentazione di non meno di tre-sette anni secondo studi di McKinsey del 2020. Su questo fronte sono previste risorse per il potenziamento delle competenze quantitative, tecnologiche e linguistiche nelle scuole, al fine di dotare gli studenti già dalle scuole di una preparazione che sviluppi le capacità digitali, altresì l'orientamento e la formazione *lifelong learning* presenta spazi di evoluzione e diffusione potenzialmente molto importanti.

Infine, ultima osservazione in conclusione di questa rassegna, ma non di minore importanza, in quanto chiaramente gli indirizzi europei sono chiari sia nell'*European Green Deal* sia in *Next Generation EU*, oltre alla transizione digitale e all'inclusione, la sfida per la scuola è anche volta

alla diffusione di conoscenze sul cambiamento climatico e sulle sfide ambientali, con particolare attenzione alla transizione verde. Oltre alle conoscenze, a progettualità didattiche, alla formazione del corpo docenti e dei dirigenti del sistema scolastico, il PNRR e i fondi di coesione investono sostanzialmente anche nella riqualificazione energetica degli edifici con risorse potenzialmente per nuove scuole cosiddette «NZEB» (Near Zero Emission Building) come luogo simbolo nel processo di transizione verde dell'Italia e dell'Europa, tema cari alla geografia italiana e al futuro del Pianeta. La scuola, infatti, è il luogo elettivo dove formare una nuova cultura per la cura e per la rigenerazione dell'equilibrio uomo-natura intra e intergenerazionale. In questa prospettiva i numeri e la complessità del sistema scolastico rappresentano uno spazio fondamentale per la costruzione del futuro dell'Italia e il piano «Rigenerazione Scuola» è un ulteriore passo che codifica gli sforzi e le proiezioni delle politiche educative del Paese. Non solo nell'analisi spaziale, la geografia come disciplina ritorna ad essere centrale come tessuto connettivo delle discipline scientifiche, tecniche e umanistiche e per la sua innata e intrinseca vocazione all'attenzione e alla conoscenza della Terra.

2.3. *Geografie della scuola in Italia: le disuguaglianze in istruzione*

2.3.1. Introduzione

Parlare di scuola in Italia implica riferirsi a geografie che delineano divari territoriali importanti. Questo accade su una serie di dimensioni del sistema di istruzione, che vanno dalle risorse

(*input*) ai risultati in termini di competenze di studenti e adulti (*outcome*). Localizzare geograficamente le aree dove si annida la povertà educativa è un primo passo verso politiche intese a ridurla, migliorando la precisione nella distribuzione delle risorse. Le fratture geografiche non si limitano alla quantità di istruzione della popolazione italiana, bensì sono evidenti anche in termini di qualità e rendimenti. In ambito educativo, le indagini comparative internazionali contribuiscono a cogliere una prospettiva geografica ed economica tra i diversi sistemi scolastici e anche al loro interno, mediante analisi sui livelli di apprendimento degli studenti (EAG-OECD, 2020; PISA-OCSE, 2018; TIMSS-IEA, 2019, per citare solo le più recenti).

Queste indagini, così come analoghi studi condotti in Italia dall'INVALSI, segnalano ampie differenze territoriali nelle competenze dei giovani italiani. I divari territoriali evidenziano la povertà educativa, specie nelle regioni meridionali e nelle aree interne del Paese. Si propongono qui due definizioni di povertà educativa. La prima proviene da un rapporto Save The Children del 2016: «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni».

Si noti che la povertà educativa, in questa definizione, non è circoscritta solamente alle opportunità di apprendimento in ambito scolastico e alla sola frequenza scolastica. La seconda definizione è di OpenPolis (2020) e chiarisce proprio questo aspetto:

un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale

al diritto al gioco e alle attività sportive. Minori opportunità che incidono negativamente sulla crescita del minore. Generalmente riguarda i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale.

Queste definizioni permettono di allargare lo sguardo rispetto allo specifico fenomeno della scarsa istruzione e offrono la possibilità di ricomprendere indicatori contestuali della povertà educativa, come le caratteristiche del contesto socio-economico familiare, ma anche del territorio nel quale il minore vive e cresce o dove una scuola opera. Restrungendo il campo ai fattori relativi al sistema di istruzione, sono indicatori di povertà educativa le basse competenze degli studenti, la dispersione scolastica e, come conseguenza, il fenomeno dei cosiddetti Not in Employment nor in Education or Training (NEET).

Il nodo centrale è dunque perché esistono divari territoriali ampi nelle competenze di bambini e studenti, dove si concentrano le sacche di povertà educativa e come è possibile contrastarle. Nel nuovo millennio, la letteratura italiana si è occupata relativamente poco dei fattori socio-storici alla base di tali divari, preferendo concentrarsi su quelli economico-finanziari contemporanei (e su quelli psico-pedagogici).

Un primo fattore che incide sulle disparità territoriali in istruzione è la condizione socio-economico-culturale delle famiglie degli studenti: a livelli più alti corrispondono generalmente migliori risultati di apprendimento. Il reddito sembra essere meno importante del fattore culturale: famiglie benestanti ma con livelli di istruzione inferiori tendono a dare minor valore al titolo di studio e alle competenze ad esso associate.

Anche le risorse pubbliche investite in istruzione sembrano avere minore impatto sul conseguimento di un titolo di studio rispetto al livello di istruzione parentale. Considerando che al Sud si

concentrano fenomeni quali la disoccupazione, le famiglie a basso reddito e con livelli di istruzione inferiori, in queste aree si registra un livello più basso nei titoli di studio conseguiti dalla popolazione, anche per effetto della scelta precoce della scuola secondaria e della scelta tra licei e istituti tecnici o professionali.

Un secondo fattore è di tipo economico-strutturale: sebbene la quantità di risorse finanziarie investite al Sud non sia trascurabile, in queste regioni esiste un divario infrastrutturale importante e minori trasferimenti dagli enti locali o dalle famiglie verso la scuola. Un altro fattore importante sono le riforme del sistema educativo che hanno inciso sulla durata dell'istruzione imposta per legge (fissata in dieci anni, con l'obbligo scolastico innalzato a sedici anni d'età), ma molto meno sulla qualità dell'istruzione erogata, almeno stando alle rilevazioni INVALSI sui livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti negli ultimi dieci anni. Naturalmente questi fattori sono tutti importanti per comprendere e aggredire il fenomeno dei divari territoriali in istruzione, tuttavia l'ipotesi nel nostro lavoro è che la povertà educativa e i divari nelle competenze dei giovani siano più difficili da contrastare laddove storicamente si è lasciato proliferare l'analfabetismo e l'analfabetismo funzionale degli adulti. Si tratta dunque di un problema di capitale culturale (Pierre Bourdieu, *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Enzo Morgagni, Alessandro Russo (a cura di), *L'educazione in sociologia – Testi scelti*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 107-123): la scuola dovrebbe intervenire per colmare i divari culturali di partenza, anziché stigmatizzarli attraverso una riproduzione quasi deterministica delle disuguaglianze.

Corollario di questa ipotesi è che in alcune regioni del paese, i valori di tipo tradizionale del contesto in cui le scuole operano hanno finito per

ostacolare il miglioramento della qualità dell'istruzione. Nonostante l'attenzione crescente registrata negli ultimi anni, infatti, l'impatto complessivo dell'azione sistemica contro la povertà educativa resta modesto, se si osservano i dati nazionali sui principali indicatori (percentuale di abbandoni scolastici, percentuali di studenti con basse competenze e giovani NEET).

Fondamentale è dunque riportare l'attenzione sul fenomeno. Ci si propone quindi di:

- a) illustrare le principali differenze territoriali nel settore dell'istruzione per collegarle ai divari storici;
- b) delineare possibili piste di approfondimento e sistematizzazione delle informazioni disponibili.

2.3.2. Metodologia

Lo studio si basa su una ricognizione di informazioni provenienti da fonti diverse, nel tentativo di fornire alcuni dati in dimensione diacronica e territoriale (nazionale e regionale) per i principali ordini scolastici. Si presentano due tipi di dati del sistema scolastico: quelli di *output* che indicizzano la produttività del sistema e quelli di *outcome*, espressione della qualità.

Altri tipi di indicatori si potrebbero aggiungere a quelli qui presentati, si veda ad esempio il lavoro del Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (2003) che ha individuato ventinove indicatori di disuguaglianza educativa, raggruppati in quattro dimensioni: contesto delle disuguaglianze educative; disuguaglianze nel processo educativo; disuguaglianze educative (esiti e competenze); effetti sociali e politici delle disuguaglianze educative.

L'*output* di sistema si riferisce ai livelli di istruzione più elevati raggiunti dalla popolazione,

ad esempio la quota di analfabeti o la quota di diplomati e laureati sul totale della popolazione tra 25-64 anni. Si considera come *output* anche la quota di NEET ovvero giovani tra 18 e 29 anni che non studiano né lavorano. Gli *outcome* sono convenzionalmente i livelli di competenza raggiunti dagli studenti e misurati dalle indagini internazionali o dalle prove INVALSI nei gradi II e V primario, III secondaria di primo grado, II e V secondaria di II grado.

I dati INVALSI consentono di indicizzare informazioni relative ai processi interni alle istituzioni scolastiche e di verificare il valore aggiunto dalle scuole alle competenze degli studenti, al netto di altri fattori sui quali la scuola non ha controllo, come ad esempio il livello socio-economico di provenienza dell'utenza o i livelli di competenze degli studenti nel ciclo di studi precedente. Il valore aggiunto è pertanto una misura di processo che consente di individuare priorità di miglioramento di sistema, specialmente in funzione perequativa in quelle aree del paese dove la scuola dovrebbe avere un ruolo di contrasto alle disuguaglianze educative (INVALSI, 2017a).

Mediante le prove INVALSI è possibile fotografare anche la cosiddetta dispersione implicita. Per dispersione implicita s'intende la quota di giovani tra 18 e 24 anni che non raggiunge il livello minimo di competenze di cittadinanza previsto al termine del ciclo di istruzione superiore. Questo dato si somma alla quota dei ragazzi fuoriusciti dal sistema scolastico e ufficialmente dispersi – per una definizione tecnica di studenti fuoriusciti e di studenti dispersi, si può fare riferimento al Rapporto Annuale CNEI 2019, disponibile su: https://cdpcnelblg01sa.blob.core.windows.net/documenti/2021/03671fa9-cac b-4f32-b2d0-0c6a41073eb8/20210412_CNEI_SERV%20PUBB%202020_TOT_12aprile2021.pdf – dando conto della dispersione totale.

2.3.3. Risultati

Dal 1861, l'Italia unita si trova ad affrontare molti problemi, tra i quali la relazione dialettica tra il sistema di istruzione e quello sociale. La variabile geografica rimane una lente di osservazione costante e tuttora valida.

Dall'analfabetismo di fine Ottocento alle competenze di studenti e adulti ai giorni nostri, le differenze territoriali sembrano seguire un filo rosso storico che si cerca di documentare con alcuni dati sui livelli di istruzione della popolazione adulta e sulle competenze di cittadini maturi e studenti. In altri termini, i divari Nord-Sud erano presenti allora rispetto alla conta degli illetterati e sono validi oggi riguardo agli *output* e agli *outcome* di sistema.

2.3.4. Le competenze degli adulti in prospettiva storica

I divari territoriali in istruzione erano già evidenti nell'Italia post-unitaria. Per illustrarli, si ricorre a una fotografia della distribuzione geografica dell'analfabetismo tratta dal volume del terzo censimento ISTAT del 1881, il primo con rilevazione della popolazione residente. La fotografia del volume originale ISTAT consente di apprezzare il lavoro interdisciplinare dei cartografi e degli statistici dell'epoca nel mettere in relazione i dati col territorio.

Nel 1881, vent'anni dopo la creazione dell'Italia unitaria e l'introduzione dell'istruzione primaria obbligatoria, ben il 78% della popolazione era analfabeta. E come si evince dalle sfumature di colore dal chiaro allo scuro, la percentuale andava crescendo dal Nord verso il Sud.

Qui, le zone più scure sono quelle dove l'analfabetismo era più radicato, con punte del 90% in Sicilia, Sardegna e Calabria. L'analfabetismo è un



Fig. 17. *Distribuzione geografica dell'analfabetismo nell'Italia post-unitaria*

Fonte: censimento ISTAT, 1881

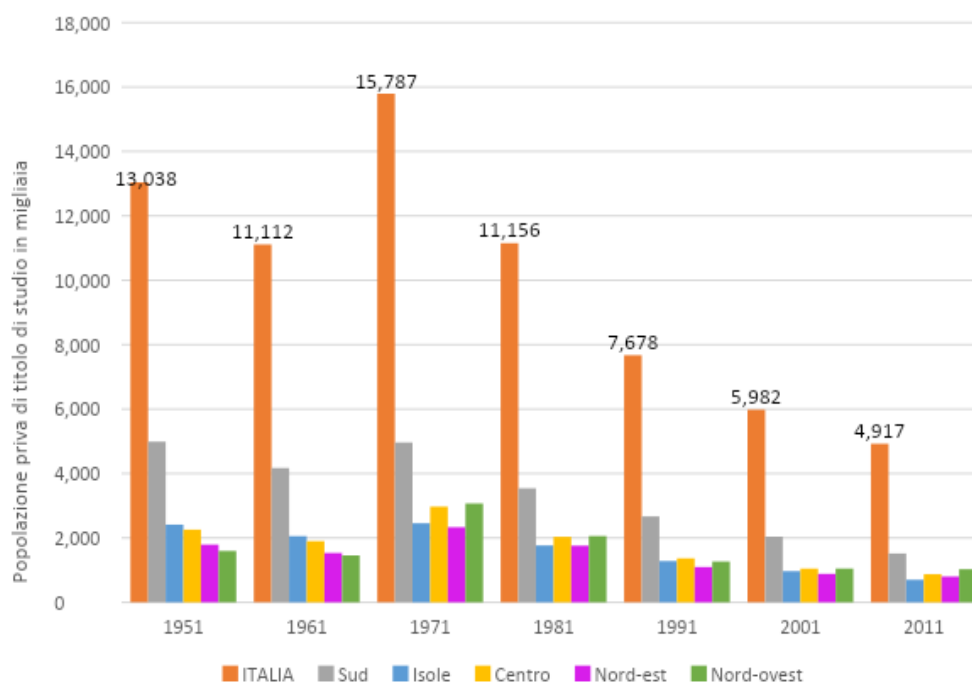


Fig. 18. *Popolazione residente in età da sei anni in poi priva di titolo di studio per ripartizione geografica*

Fonte: censimenti 1951-2011 (valori assoluti in migliaia)

fenomeno perdurante nella società italiana, scalfito però dall'introduzione nel 1962 della scuola media unica obbligatoria che ha migliorato notevolmente il livello di istruzione degli italiani.

Per effetto dell'invecchiamento della popolazione, secondo Brint (1999), i fattori che influiscono sullo sviluppo delle disuguaglianze in istruzione sono ascrivibili ai diversi livelli del sistema: da quello politico-normativo, che ha un impatto sulle istituzioni scolastiche, sul curriculum e sulle risorse distribuite alle scuole, fino al più ampio ambiente sociale, fra cui un ruolo preminente è quello della classe sociale. Particolarmente rilevante è lo status socioeconomico e culturale, decomposto in indicatori di ricchezza e livello di istruzione dei genitori.

Quest'ultimo sembra accomunare diversi autori, che da angolazioni differenti hanno studiato il fenomeno delle disuguaglianze in istruzione (Pierre Bourdieu, *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Enzo Morgagni, Alessandro Russo (a cura di), *L'educazione in sociologia – Testi scelti*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 107-123; Steven Brint, *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 1999; Franca Bonichi, *Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale*, in Gabriella Paolucci (a cura di), *Bourdieu dopo Bourdieu*, Milano, UTET, 2010, pp. 219-251; Daniele Cecchi, *The Italian Educational System: Family Background and Social Stratification*, Paper presentato alla conferenza ISAE "Monitoring Italy", 10/1/2003): Bourdieu si riferisce al capitale culturale, intendendo un complesso intreccio di valori impliciti che influenzano comportamenti e atteggiamenti della famiglia e dello studente nei confronti della scuola, tra i quali un certo modo di fare e un codice linguistico elaborato, il buon gusto, l'attenzione per lo studio, ma anche aiuti concreti nello studio, familiarità con le opere di cultura, dal teatro al cinema, alle arti in genere. Bourdieu prosegue inoltre sottolineando che la scuola opera per la conservazione dei divari sociali

di partenza, trattando tutti gli allievi come fossero uguali, nonostante le loro diverse origini. Il capitale culturale è strettamente correlato al livello di istruzione dei genitori e per questo motivo nel prosieguo si insisterà su questo tipo di dato. Nonostante la quantità complessiva di istruzione erogata in Italia sia stata in costante aumento, specie nella seconda metà del Novecento, il divario territoriale permane quasi immutato per quanto concerne fenomeni più recenti, relativi a quantità e qualità dell'istruzione. La geografia dell'istruzione italiana sembra infatti relativamente costante dal 1881, se si confrontano le aree dove prosperava l'analfabetismo agli esordi dell'Italia unitaria con i dati relativi ai principali indicatori istruzione proposti nel rapporto ISTAT BES ai giorni nostri. Gli indicatori ISTAT BES si possono leggere anche come informazioni relative al capitale culturale della popolazione, persistono tuttavia sacche di analfabetismo e di mancato conseguimento della licenza elementare, con quasi sei milioni di italiani privi di titolo di studio nel 2001, scesi a quasi cinque milioni nel censimento ISTAT 2011. Nella serie storica della figura 18 se ne può apprezzare l'andamento dal 1951 al 2011.

2.3.5. La riproduzione delle disuguaglianze: povertà e rischio educativo

Rispetto agli undici indicatori ISTAT BES istruzione, quelli per i quali la variabilità interregionale è maggiore sono le competenze linguistiche, quelle matematiche, l'uscita precoce dal sistema scolastico e la condizione di giovani NEET. Colpisce il dato della Provincia Autonoma di Trento che svetta in sette indicatori su undici. Sicilia e Sardegna, invece, presentano valori inferiori allo zero e che quindi sono in una condizione di benessere peggiore. La riproduzione sociale delle disuguaglianze, che nella scuola sembrerebbe trovare un alleato più che un contraltare, si concentra infatti nelle mede-

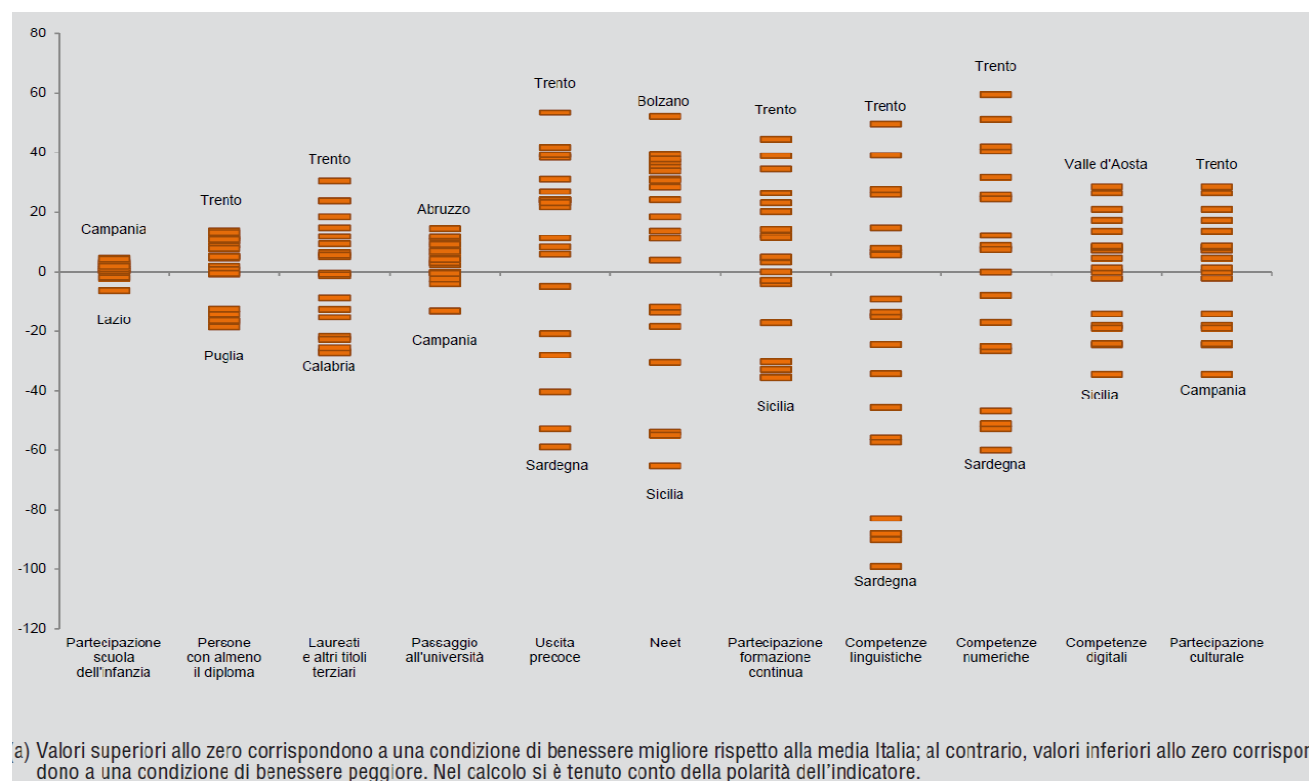


Fig. 19. Indicatori del Dominio Istruzione: variazione percentuale di ciascun indicatore rispetto al valore Italia per regione

Fonte: ISTAT BES 2019

sime aree interessate dall'analfabetismo di fine Ottocento. La provenienza familiare esercita ancora un'influenza

forte sugli esiti scolastici, senza che la scuola riesca a controbilanciarne gli effetti: secondo i dati OCSE 2012 arriva al titolo di studio terziario solo il 9% degli italiani tra i 25 e i 34 anni provenienti da famiglie i cui genitori non hanno conseguito la licenza superiore. La trappola educativa, come la definisce l'OCSE, nelle famiglie con basso livello di istruzione rallenta anche il tasso di diplomati: il 44% dei giovani in queste famiglie non completa la scuola secondaria superiore.

Ciò significa che quasi la metà dei giovani provenienti da famiglie i cui genitori hanno un basso livello di istruzione permane nella medesima condizione, nonostante il cambio generazionale. Come

si può notare dalla figura 20 sull'incidenza di adulti diplomati, nella quale i colori chiari indicano le percentuali più basse, c'è una forte somiglianza con la fotografia relativa al 1881, soprattutto nelle regioni meridionali.

A questa situazione, contribuisce in modo determinante il basso livello delle competenze della popolazione adulta, che è significativamente inferiore alle medie OCSE per le competenze alfabetiche (*literacy*) e matematiche (*numeracy*), secondo la più recente indagine OCSE PIAAC 2012 (nella figura 21 si riporta il confronto internazionale per entrambe le competenze).

Il confronto internazionale è impietoso per l'Italia, che occupa l'ultima posizione sulla scala di *literacy* e la penultima su quella di *numeracy*.

In entrambe i domini di competenza, i giovani

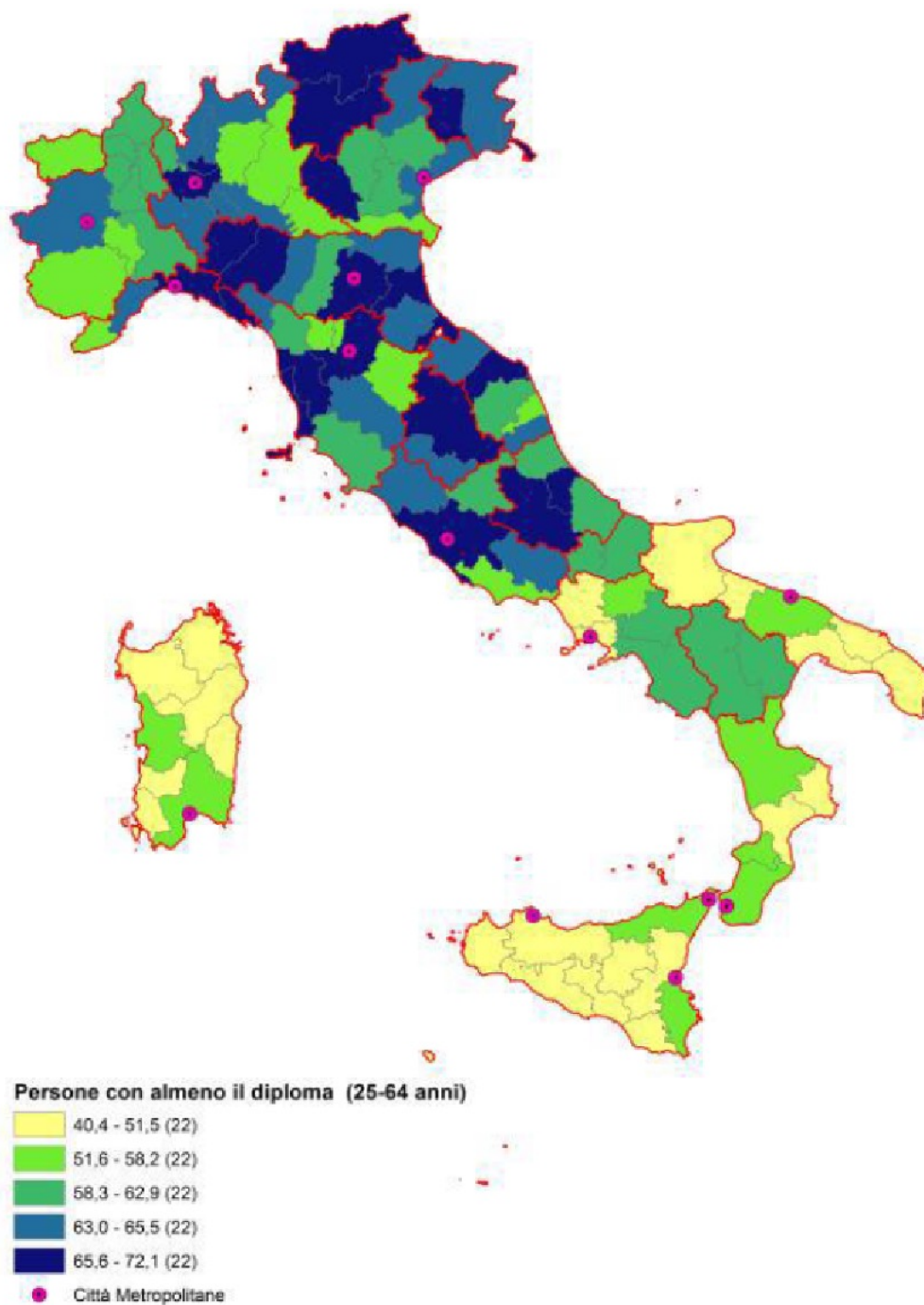


Fig. 20. Adulti tra 25 e 64 anni con almeno il diploma, 2016 (valori percentuali), dati provinciali
 Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro, in Presidenza del Consiglio - Dipartimento politiche coesione, 2019

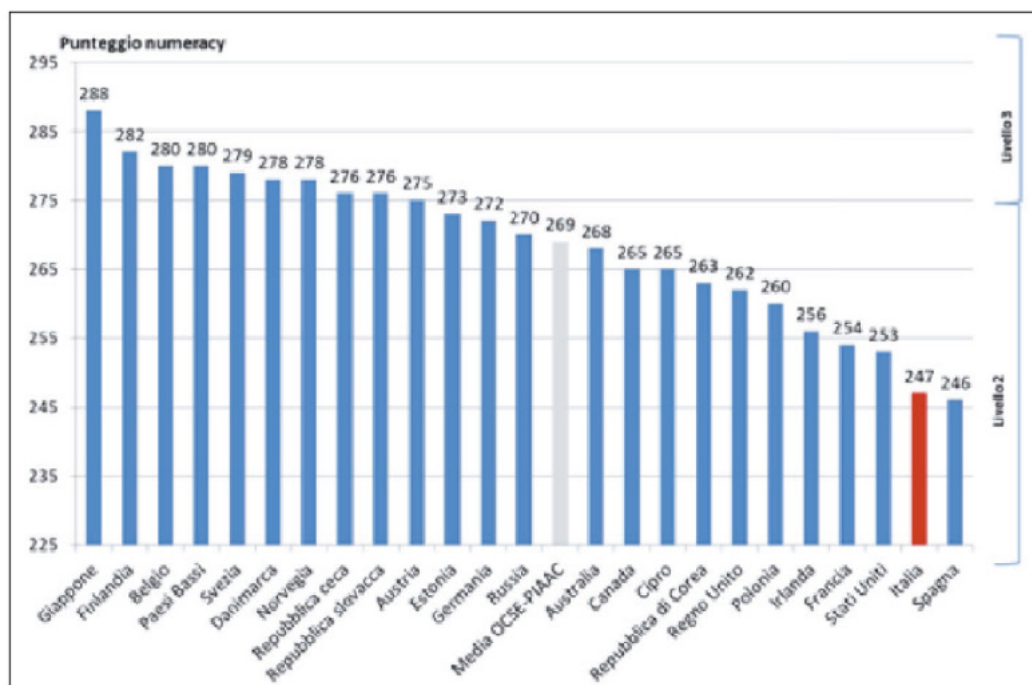
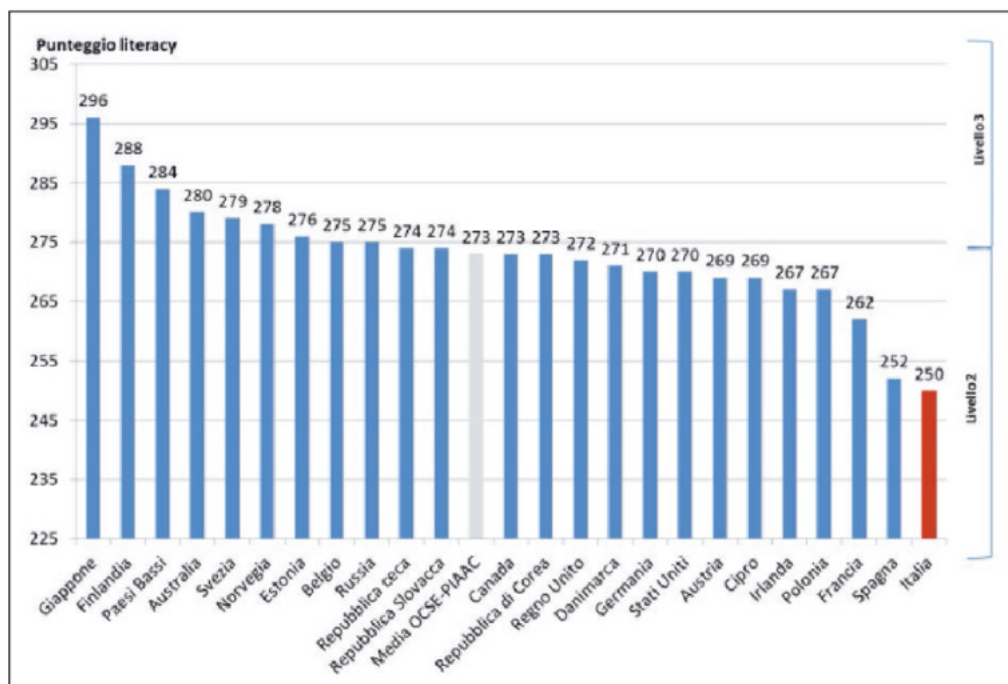


Fig. 21. Confronto internazionale sulle competenze di literacy e numeracy della popolazione adulta (18-65 anni)

Fonte: Istat, *Rilevazione sulle forze di lavoro*, in Presidenza del Consiglio - Dipartimento politiche coesione, 2019

adulti (25-34 anni) ottengono punteggi più elevati rispetto alle persone tra 55 e 65 anni, segno di una più salda padronanza dovuta anche al minor tempo intercorso dalla formazione iniziale per i giovani, ma anche di un progressivo deterioramento delle competenze con l'avanzare dell'età: il lavoro non sempre contribuisce a mantenerle elevate, anche per la condizione di arretratezza del mercato del lavoro nelle regioni del Sud, che offre lavoro poco qualificato, con basso impiego di elevate competenze (Scarpetta, 2016). Senza un deciso allineamento tra le competenze offerte dalla popolazione e quelle richieste dal mercato del lavoro italiano, la stagnazione è prevedibile (OECD Skills Strategy, 2017). Nell'indagine internazionale OCSE PIAAC si confermano peraltro i divari territoriali italiani già visti in precedenza. A fronte della percentuale nazionale, pari al 28%, di adulti con *literacy* bassa (livello uno o inferiore), nelle isole gli adulti con questi livelli sono il 34% e al Sud si arriva al 35%: oltre un adulto su tre ha competenze alfabetiche molto basse. Per la *numeracy*, la distanza tra le aree geografiche si allarga ulteriormente: la percentuale nazionale di adulti al livello uno o inferiore in *numeracy* è 32%, ma al Sud è il 42% e nelle isole sale al 43%.

2.3.6. Le competenze delle giovani generazioni

Povertà e rischio educativo sono strettamente correlati. Nel 2016, un gruppo di esperti incaricato da Save the Children ha elaborato un Indice di Povertà Educativa (IPE) che tiene conto di quattordici indicatori, segmentati in due sub-indici: l'offerta educativa di un territorio e la fruizione di attività ricreative e culturali da parte di bambini e adolescenti (Save the Children, *La lampada di aladino - L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2016). In

altre parole, l'IPE intende soffermarsi su ciò che un territorio offre ai minori e su ciò che i minori usufruiscono di quel territorio.

La situazione regionale dell'IPE è disegnata nelle figure 22 e 23. Nelle figure si compara la mappa relativa all'indice IPE con quella sul rischio educativo, approfondito da Save the Children più recentemente (Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, 2020).

I dati sul rischio educativo sono ottenuti incrociando gli indicatori di deprivazione di bambini e studenti sotto il profilo educativo: percentuale di presa in carico servizi prima infanzia; percentuale di studenti dispersi dal sistema scolastico; percentuale di studenti in dispersione implicita, ovvero che non raggiungono le competenze minime di cittadinanza neppure avendo un diploma di scuola secondaria di II grado; percentuale di studenti nel quintile socio-economico più svantaggiato. La classe di rischio educativo, calcolata incrociando i quattro indicatori, è espressa in una scala a quattro posti, da molto alto a moderato. Ogni provincia italiana rientra in una delle quattro fasce di rischio educativo. I quattro indicatori utilizzati fotografano la situazione che ha caratterizzato ogni provincia negli ultimi quattro anni (2016-2019). Come si può notare, anche esaminando indicatori diversi, la situazione iniziale descritta nel censimento 1881 cambia relativamente poco, e cambia soprattutto nelle regioni settentrionali, mentre quella delle regioni meridionali sembra essere più statica. Per approfondire i divari educativi è utile altresì considerare come questi si ampliano al crescere del grado scolastico, dalla primaria alla secondaria (Figura 24).

Dal Rapporto INVALSI 2019, ultimo anno di rilevazione disponibile prima della crisi pandemica, emerge che al Sud e nelle isole i risultati in matematica sono generalmente inferiori rispetto al Centro-Nord, a partire dal V grado della scuola

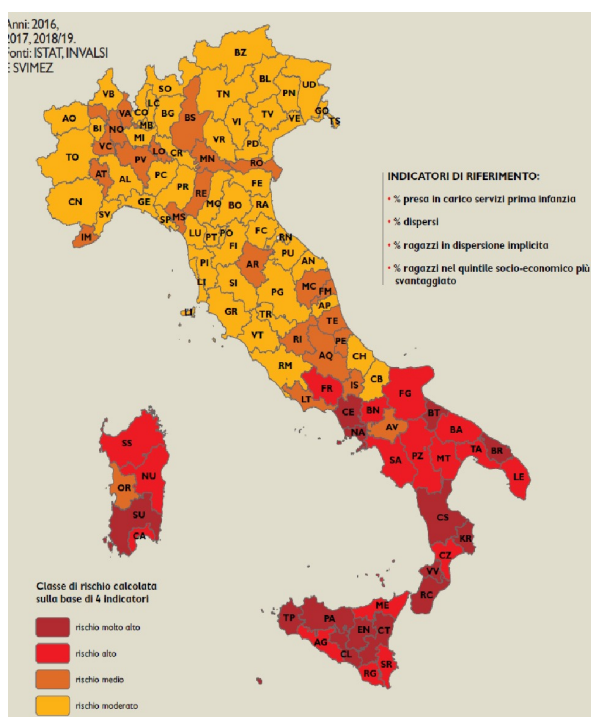


Fig. 22. *Povertà e rischio educativo: province a rischio educativo 2016-2019*

Fonte: Save the Children, 2020

primaria. All'VIII grado, è chiaramente apprezzabile il divario, che delimita «tre Italie». Esaminando però la situazione per regione, nello stesso anno 2019, già nel II grado della scuola primaria le differenze regionali emergono chiaramente in tutte le competenze di base rilevate mediante le prove INVALSI (italiano, matematica inglese, rispettivamente riportate nelle Figure 25, 26 e 27). Per osservare le disuguaglianze dal punto di vista delle scuole, e non degli studenti, una misura molto utile è il valore aggiunto rilevato dall'INVALSI (Angela Martini, *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove INVALSI 2018*, Roma, INVALSI, 2018). Come osserva Martini (2018, p. 21):

Nel meridione e nelle isole non mancano in ogni grado scolare scuole efficaci al pari di quelle del re-



Fig. 23. *Indice di povertà educativa 2016*

Fonte: Agostini, 2017 su dati Save the Children

sto d'Italia, accanto alle quali sussistono però scuole scarsamente efficaci in misura superiore a quanto si osserva nelle regioni centrali e settentrionali del Paese; in altre parole, la tendenza a una polarizzazione fra istituti di un genere e dell'altro è il tratto che contraddistingue, complessivamente, la situazione del sistema scolastico nel mezzogiorno d'Italia.

Studi più recenti, condotti con tecniche di georeferenziazione delle istituzioni scolastiche, mostrano la forte complessità territoriale al Sud: esistono due velocità anche all'interno dei territori meridionali, considerando che al Sud alcune scuole sembrano più resilienti di altre con le stesse caratteristiche nel medesimo territorio regionale (Bagnarol e altri, 2021).

Nelle scuole resilienti, in altri termini, i livelli degli apprendimenti all'VIII grado di scolarità degli studenti sembrano essere superiori alla



Fig. 24. Risultati nelle prove INVALSI di matematica per macroarea geografica

Fonte: INVALSI, 2019

media della macroarea Sud. Per approfondire questi andamenti, sarebbe utile tenere in considerazione un altro fattore importante di *input*, ovvero il tempo trascorso a scuola (tempo pieno a quaranta ore settimanali, oppure tempo parziale, tipicamente di ventisette ore settimanali). Sembra infatti che il tempo pieno consenta un seppure modesto recupero di competenze matematiche agli studenti provenienti da contesti socio-economicamente e culturalmente più svantaggiati, ma proprio nelle regioni meridionali esso pare essere la scelta meno diffusa (Giulia Bovini, Marta De Philippis, Paolo Sestito, *Il tempo pieno e la dispersione dei voti*, in Patrizia Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 125-137).

Altri studi si sono concentrati su fattori interni alla scuola, con evidenze sull'allocazione degli insegnanti migliori a studenti di provenienza socioculturale più elevata (Gianluca Argentin, Giovanni Abbiati, Tiziano Gerosa, *Non proprio la stessa scuola. Segregazione degli insegnanti tra scuole e abbinamento insegnanti-studenti come meccanismi nascosti di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano*, in Patrizia Fal-

zetti (a cura di), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2017), specie nella scuola secondaria, determinando così addirittura delle disuguaglianze sistemiche.

2.3.7. Discussione e conclusioni

Gli United Nations Sustainable Development Goals, gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile, fissano per il 2030 l'obiettivo ambizioso di erogare istruzione di qualità (inclusiva ed equa) e promuovere opportunità di apprendimento lungo il corso della vita per tutti, in tutte le aree del Pianeta (UN SDGs, 2015). In questo capitolo si è cercato di offrire un'analisi diacronico-geografica dei dati disponibili per osservare i divari territoriali in istruzione, evidenziando la complessità delle cause, e ci si è soffermati sulla difficoltà di sovvertire tale fenomeno, che ha origini storiche di lungo periodo (Napolitano, 2009). È come se, nonostante i progressi giganteschi del nostro Paese nel campo dell'istruzione nell'ultimo secolo siano evidenti, il fattore tempo nel recupero dei divari giocasse a sfavore: di fronte a una società in costante mutamento e aggior-

namento, la scuola, specialmente nelle aree meridionali, fatica a tenere il passo, ad aggiornare metodologie e ambienti di apprendimento per consentire al più ampio numero di studenti di acquisire le competenze di cittadinanza necessarie nel XXI secolo.

Dai dati emergono chiaramente delle differenze sostanziali sia nelle competenze degli studenti italiani, sia in quelle della popolazione adulta. Le diseguali opportunità di istruzione in Italia sono note, almeno dagli ultimi venti anni, ovvero da quando esistono le indagini PISA-OCSE, e sono purtroppo la costante nelle presentazioni dei dati INVALSI almeno dal 2008. Sembra di poter avanzare un'ulteriore ipotesi da approfondire con analisi più sofisticate di una rassegna come quella qui presentata: in alcune regioni italiane il contesto socio-storico-culturale sembra giocare un ruolo molto più pervasivo rispetto ad altre regioni nel limitare l'acquisizione di competenze sia della popolazione adulta sia di quella di docenti e quindi dei giovani. È come se alcuni contesti socioculturali funzionassero da freno per l'intero sistema educativo e anche punte di eccellenza, che pure si riscontrano in queste regioni, stentano a fare sistema.

I dati sul valore aggiunto delle scuole, rilevati da INVALSI nel 2017, sembrerebbero suggerire proprio questo: la scuola da sola non riesce a incidere, se la società intorno alla scuola rema in direzione opposta. Le cause dei divari in istruzione non sono quindi da imputare solamente alle scuole, come si è cercato di argomentare. Genitori, docenti e dirigenti scolastici sono senza dubbio a stretto contatto con gli studenti e probabilmente le azioni di sostegno a questi pilastri del sistema dell'istruzione sono una chiave importante per ridurre le disuguaglianze, ad esempio mediante massicce azioni di formazione in servizio per i docenti e i dirigenti e di sostegno alla genitorialità. Senza disconoscere il grande impatto di docenti, dirigenti scolastici e genitori sul futuro delle giovani generazioni, tuttavia, forse è il

caso di pensare anche in direzione contraria e andare a incidere sui contesti, per ammodernarli anche attraverso l'uso della tecnologia e per diffondere una cultura del miglioramento e della legalità che sono alla base di valori sui quali le persone esterne alla scuola possano sostenerla. Non è un caso che la Skills Strategy per l'Italia (OECD, 2017) sottolinei proprio questo: a partire dal mondo produttivo, che stenta ad assorbire forza lavoro qualificata come i laureati, e ad appiattirne gli stipendi, ci sono molti sistemi intorno alla scuola (anche nelle pubbliche amministrazioni) che non sostengono neppure le competenze dei giovani, ritenute inessenziali in quei contesti dove l'industria è pressoché assente e lo sviluppo stenta a decollare. La consapevolezza della necessità di investire in competenze nel nostro Paese c'è, in larghi strati della classe dirigente e della popolazione, come dimostrato dalle ingenti risorse investite attraverso i fondi strutturali europei negli ultimi venti anni.

Cionondimeno, non è così diffusa e gli investimenti finora messi in campo per ridurre le disuguaglianze, pur cospicui, non hanno prodotto risultati soddisfacenti su vasta scala. È possibile che servano azioni per far percolare queste idee nei più profondi strati della società. Si tratta di mutamenti culturali non facili da innescare. Fintanto che ci sarà qualcuno che consiglia ai ragazzi di abbandonare gli studi, sarà difficile che essi si impegnino con il rischio di non trovare uno sbocco occupazionale e di vita soddisfacente. Il fenomeno delle disuguaglianze è multifattoriale, complesso e di difficile soluzione. Per questo, vanno pensate strategie sistemiche con adattamenti locali, adatte ad aggredire gli epifenomeni con caratteristiche diverse dove essi si presentano, ma con uno sguardo complessivo per il coordinamento delle iniziative. La scuola dell'infanzia può costituire un fattore protettivo e per questo è importante generalizzarne la frequenza in tutti i territori, specialmente al Sud e nelle aree interne (Alleanza per l'Infanzia, *Investire nell'infanzia:*

prendersi cura del futuro a partire dal presente, Roma, 2020; Cristina Stringher, Clelia Cascella, *What do we know about ECEC Quality in Italy? Effects of ECEC on Long-term Child Outcomes: A Quasi-longitudinal Exploration*, in Patrizia Falzetti (a cura di), *INVALSI Data: Methodologies and Results*, Milano, FrancoAngeli-INVALSI, 2020, pp. 9-37). Tra le iniziative del PNRR, uno degli investimenti più cospicui è proprio quello che mira a estendere i posti negli asili nido e nei servizi per l'infanzia. Un investimento specifico è altresì finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado. Per poter avanzare proposte sistemiche in tale direzione si ritiene necessario uno sforzo di sistematizzazione ulteriore dei dati già disponibili sulle disuguaglianze in istruzione, magari attraverso una specifica azione in tal senso.

Le piste di approfondimento informativo non mancano: si potrebbero ad esempio analizzare i valori e gli atteggiamenti degli italiani verso l'istruzione (ad esempio attraverso il World Value Survey o lo European Value Survey) per comprendere il peso di tali fattori sul capitale culturale. Considerando l'impatto potenzialmente distruttivo della pandemia da Covid-19, è altresì necessario ora più che mai il monitoraggio degli apprendimenti degli studenti, in modo da poter arginare gli effetti della mancata frequenza scolastica, che tendenzialmente aggrava i divari tra le famiglie affluenti e quelle in situazioni di criticità socioeconomica. Un'altra direzione di ricerca importante è quella che deriva dalle autovalutazioni e dalle valutazioni esterne dei processi all'interno delle scuole, che potrebbero consentire di apportare interventi migliorativi mirati alle situazioni delle singole scuole. La ricerca, dunque, dovrebbe tentare di mettere a sistema l'ampia messe di conoscenze accumulate anche in Italia sui divari territoriali in istruzione, per poter incidere in modo sistemico su di essi e lavorare in particolare sulle condizio-

ni socioculturali delle aree svantaggiate. Come affermato da Napolitano (2009):

occorre sforzarsi di individuare le strade da battere per far crescere in tempi ragionevoli il capitale sociale nelle regioni meridionali. [...] Non possiamo consentirci il lusso del lasciar incancrenire quella che è rimasta la più grave incompiutezza del nostro processo nazionale unitario.

2.4. Le diseguaglianze educative tra bambini e adolescenti

*Vorrei una scuola più innovativa,
che promuova diversi metodi di
insegnamento oltre a quello
frontale, che stimoli i ragazzi alla
riflessione e alla scoperta anche attraverso
didattiche riconosciute
oggi come extra scolastiche.
L'apprendimento è
fluidico e bisogna trovare nuovi modi, meno
rigidi per arrivare ai ragazzi*

[Save the Children, *La scuola che verrà*, 2020]

In Italia nel 2008 i bambini in povertà assoluta erano 375.000. Nel 2018, a distanza di dieci anni dalla crisi economica, una larga parte di famiglie che vivevano in una condizione di deprivazione, ma che potevano comunque acquistare beni e servizi essenziali è scivolata in una condizione di povertà, portando il numero di minorenni coinvolti a triplicare (1.200.000 bambini in povertà assoluta nel 2018). Quello della povertà economica non è l'unico fronte su cui l'Italia ha accumulato un gravissimo ritardo in questi ultimi anni. Se guardiamo all'investimento per l'istruzione, ad esempio, non possiamo dimenticare che la sola riforma del 2008 ha ridotto le risorse di ben otto miliardi di euro in tre anni, operando dei tagli lineari, ovvero in percentuale sulla voce di costo, con poca attenzione al loro possibile impatto secondo l'*Atlante dell'infanzia a rischio. Il tempo dei bambini* di Save the Children (2019).

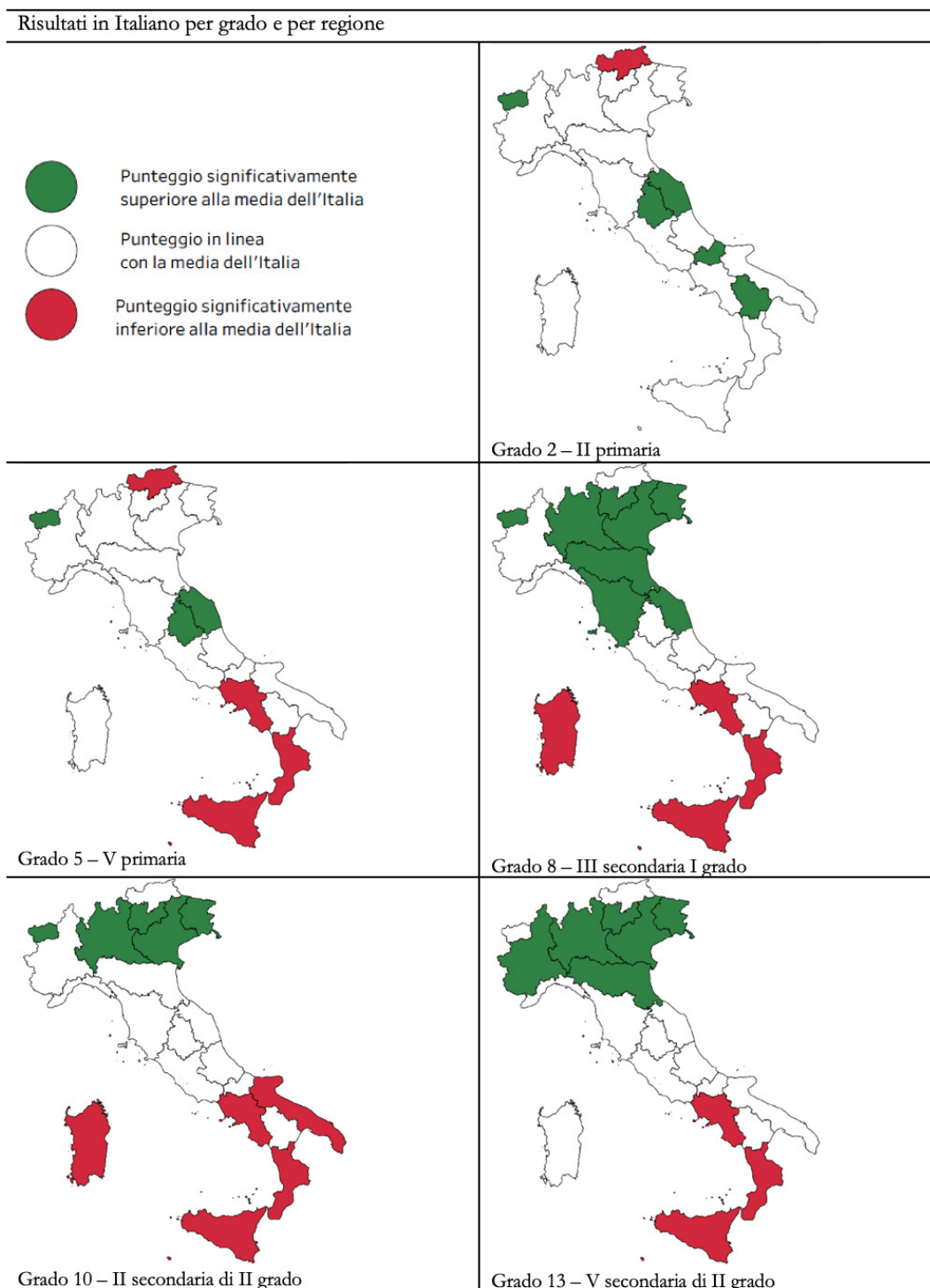


Fig. 25. *Differenze territoriali nei risultati medi 2019 italiano per regione*

Fonte: INVALSI, 2019

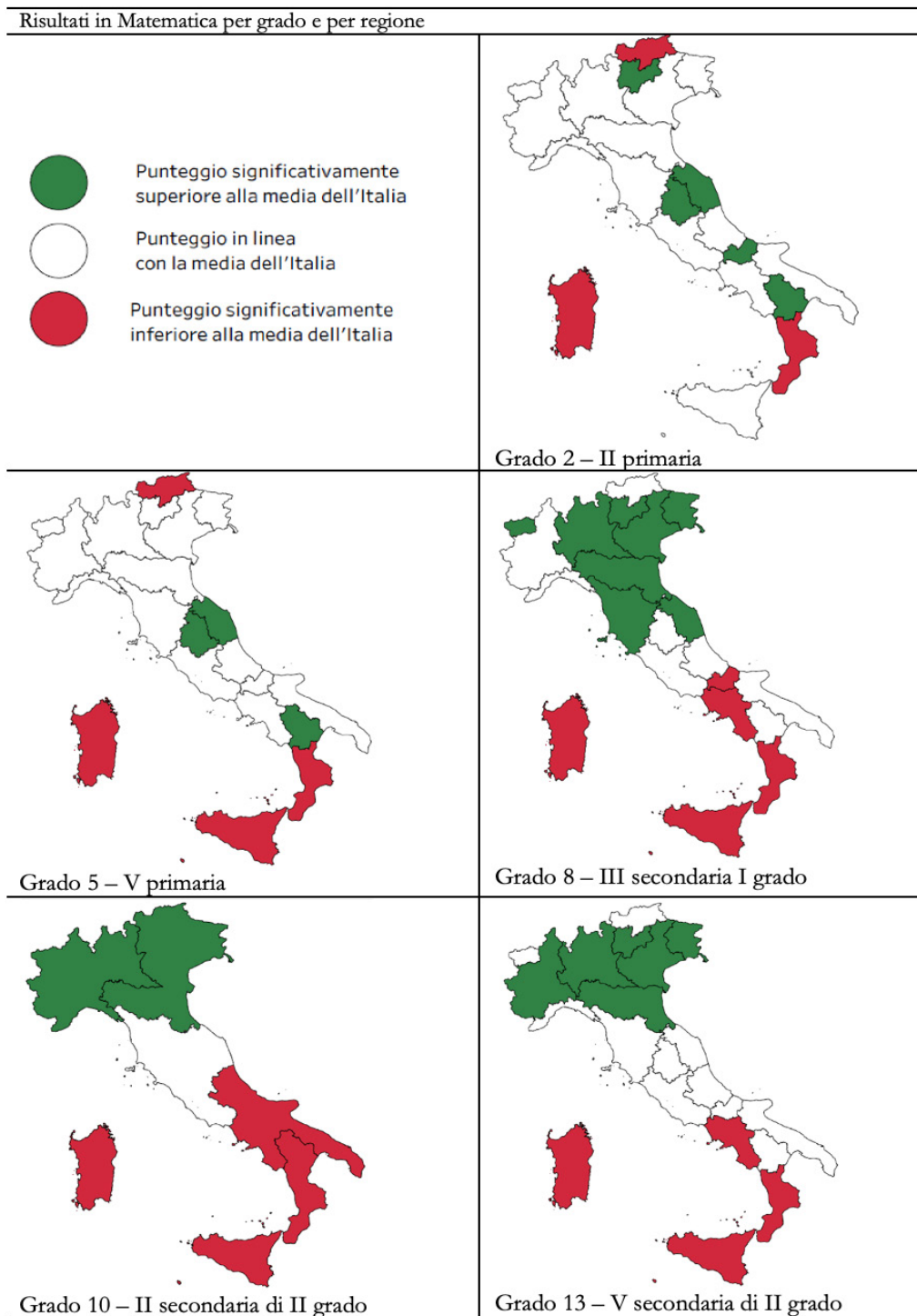


Fig. 26. Differenze territoriali nei risultati medi 2019 in matematica per regione

Fonte: INVALSI, 2019

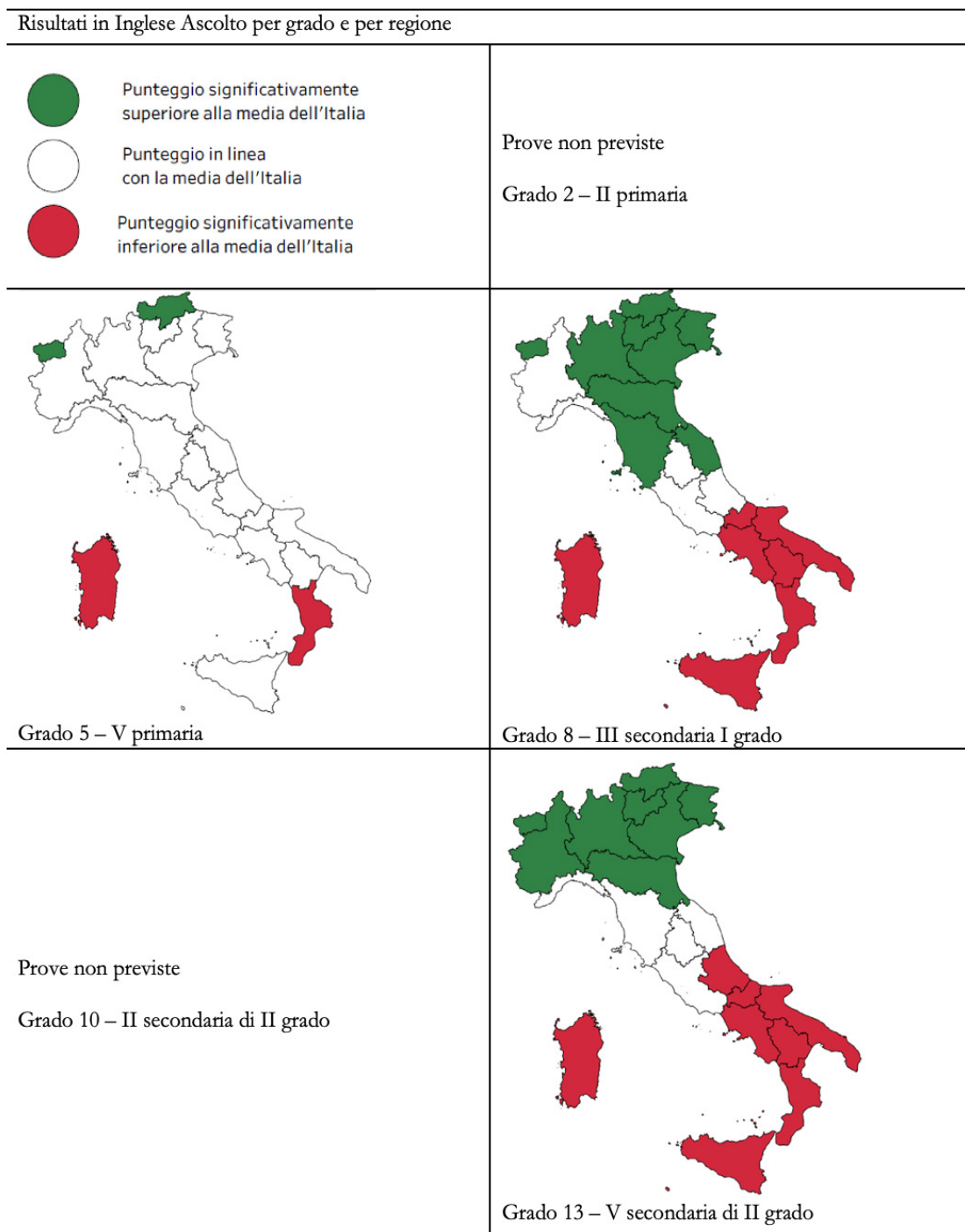


Fig. 27. Differenze territoriali nei risultati medi 2019 in inglese ascolto per regione. Divari molto simili si registrano nelle indagini internazionali che misurano le competenze degli studenti in lingua madre, matematica e scienze (IEA PIRLS 2016/INVALSI 2017b; IEA TIMSS, 2019/INVALSI 2020; PISA 2018/INVALSI, 2019)

Fonte: INVALSI, 2019

La spesa per l'istruzione è così crollata dal 4,6% del 2008 al 4,1% del 2011, fino al minimo storico del 2016 e 2017 del 3,9%. Dal 2011 al 2016 (Eurostat) l'Italia ha speso di più in interessi sul debito rispetto all'istruzione. Concretamente la mancanza di investimenti si traduce ad esempio nella mancanza di tempo pieno e infrastrutture adeguate nella scuola primaria e secondaria. Il 63,9% degli alunni della scuola primaria frequenta istituti scolastici che non offrono il tempo pieno (quaranta ore settimanali, dati MIUR 2018-2019). Minore offerta si riscontra in tutte le province della Sicilia e in gran parte di quelle della Campania, Puglia, nel basso Lazio, Molise, ma anche in alcune realtà del Nord Italia, quali le province di Rovigo, Cuneo, Bergamo, Lecco, Asti, Mantova, dove meno del 20% degli alunni frequenta scuole a tempo pieno. Anche il servizio di ristorazione scolastica è presente in poco più della metà delle scuole italiane (56,3%). Le differenze geografiche sono molto marcate: al Centro-Sud l'offerta della mensa scolastica è minore, ma non mancano anche province settentrionali dove la percentuale di alunni che

usufruisce del servizio di ristorazione è inferiore alla media nazionale: Rovigo, Gorizia, Reggio Emilia, Belluno e Sondrio. Anche rivolgendo l'attenzione all'educazione prescolare nel nostro Paese, in dieci anni, il tasso di copertura dei servizi per la prima infanzia pubblici (asili nido e servizi integrativi) è rimasto invariato tra il 13% e il 14% secondo i dati ISTAT del 2018, il che significa che in Italia poco più di un bambino su dieci riesce ad accedere all'infrastruttura educativa pubblica, che è di fatto inesistente in particolare in alcune regioni meridionali. Questa offerta educativa cedevoles si traduce in profonde disuguaglianze educative. Se guardiamo infatti al versante dell'apprendimento, secondo i dati PISA-OCSE riferiti al 2018, il 24% di ragazzi di 15 anni non raggiungeva le competenze minime in matematica, il 26% in scienze e il 23% in lettura. In altri termini, circa un quarto dei quindicenni non era in grado di riprodurre e applicare in contesti sia scolastici sia extrascolastici non familiari le conoscenze relative alla matematica, lettura e scienze apprese a scuola. Analizzando più approfonditamente i dati si scopre però che

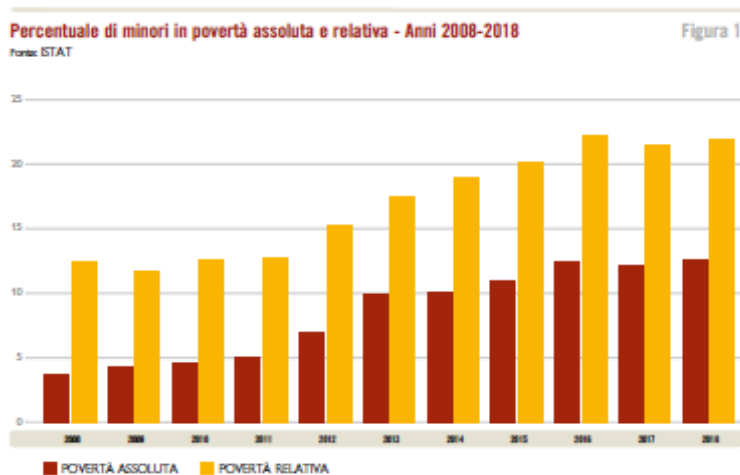


Fig. 28. Percentuale di minori in povert  assoluta e relativa - anni 2008-2018

Fonte: ISTAT, 2019

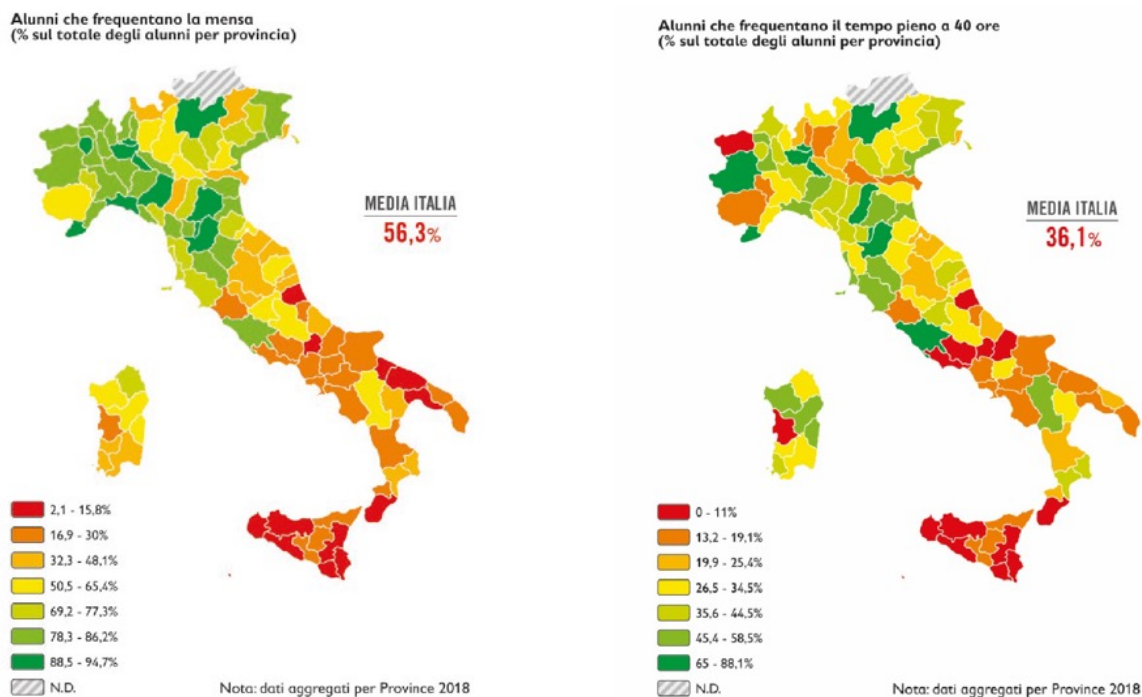


Fig. 29. Percentuale di alunni che frequentano la mensa e il tempo pieno per provincia, a.s. 2018-2019

Fonte: elaborazione Save the Children su dati MIM

tra i ragazzi di quindici anni, che provenivano da famiglie appartenenti al quintile socioeconomico più basso, la percentuale di coloro che non raggiungevano le competenze minime era significativamente maggiore rispetto ai coetanei che vivevano in famiglie più benestanti: in matematica, il 40,6% a fronte del 10,9%; in lettura il 42% rispetto al 13,8%; in scienze il 38,3% a fronte dell'11,4%. Uno stare a scuola che non produce gli effetti desiderati, quindi, sull'apprendimento. La naturale conseguenza dell'incapacità del sistema scolastico italiano di indirizzare il proprio impegno nel raggiungere tutti gli studenti e le studentesse, compresi quelli con un *background* socioeconomico svantaggiato si traduce in uno dei tassi di dispersione scolastica più alti d'Europa. Sul fronte degli *Early School Leavers* negli ultimi cinque anni non si sono infatti registrati progressi sostanziali. Il dato oscilla ben al

di sopra del 10% (tra il 13,5% ed il 15%), lontano dall'obiettivo stabilito dalla UE di ridurre il tasso al di sotto del 10% entro il 2020, rispetto al quale si è dovuto fissare un *target* nazionale al 14%. Se guardiamo infine al versante dell'offerta educativa e culturale extrascolastica sui territori, il quadro appare se possibile ancora più deprimente. I dati tratti dall'indagine *Aspetti della Vita Quotidiana* dell'ISTAT ci forniscono una panoramica di tale privazione. Più di due terzi dei bambini e ragazzi in età compresa tra 6 e 17 anni, nel 2018 non sono andati ad un concerto di musica classica (il 77%), a teatro (68,2%) o non hanno visitato un sito archeologico o monumento (65,6%). Circa la metà dei bambini e adolescenti non ha visitato mostre e musei (52,6%), non ha letto un libro non scolastico durante l'anno precedente (47,3%; il dato dieci anni fa era inferiore di quattro punti percentuali) e il 41,3%

non ha praticato sport in modo continuativo. A partire da questi dati, Save the Children ha cercato di sviluppare una mappa del rischio educativo, al fine di far emergere le province che nel nostro Paese partono da condizioni di maggiore svantaggio educativo. A tale scopo sono stati utilizzati i seguenti indicatori:

- a) la copertura dei servizi educativi pubblici per la prima infanzia (bambini di 0-2 anni) - anno 2016;
- b) la dispersione esplicita, misurata attraverso l'indicatore *Early School Leavers*, ovvero la percentuale di ragazzi tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato prematuramente il loro percorso di studi e quindi non sono in possesso di una qualifica o un diploma secondario — anno 2017;
- c) la percentuale di minori di 14-16 anni (che frequentano il secondo anno della scuola secondaria di II grado) le cui famiglie appartengono al quintile socioeconomico e culturale più svantaggiato, misurato dall'INVALSI

— anno scolastico 2018-2019;

- d) la dispersione implicita, che misura la percentuale di minori di 14-16 anni (che frequentano il secondo anno della scuola secondaria di II grado) che non raggiungono le competenze minime in matematica e italiano, misurate attraverso le prove INVALSI — anno scolastico 2018-2019.

In questo scenario, la pandemia da Covid-19, che ha imposto uno stop all'economia globale anche in Italia, ha avuto e sta avendo un forte impatto e oggi ci si chiede se essa farà registrare un ulteriore arretramento sul fronte delle disuguaglianze. Le bambine, i bambini e gli adolescenti sono stati particolarmente colpiti dagli effetti della pandemia, in particolare con la chiusura delle scuole. Il cosiddetto *learning loss*, il mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, ma anche socio-emozionali e fisiche dovuto alla condizione di isolamento, rischia concretamente di avere effetti devastanti tra i minori provenienti da contesti

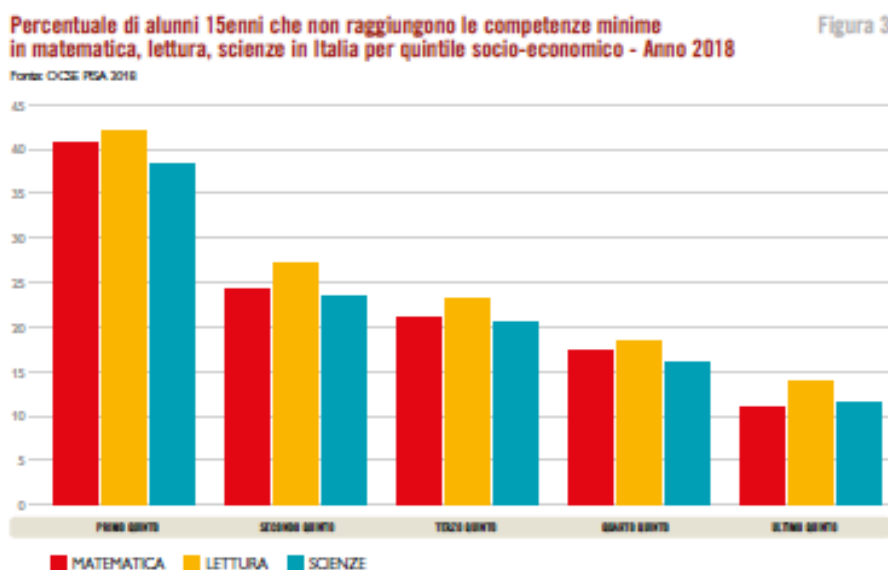


Fig. 30. Percentuale di alunni 15enni che non raggiungono le competenze minime in matematica, lettura, scienze in Italia per quintile socio-economico, anno 2018

Fonte: PISA-OSCE, 2019

svantaggiati dal punto di vista economico e del capitale culturale, dove le famiglie e la comunità non hanno potuto sopperire all'assenza della scuola e farsi carico dei bisogni educativi.

Anche in questo caso, la disconnessione educativa non è stata solo causata dalla evidente impreparazione del sistema educativo ad affrontare la crisi in corso, ma anche dalle condizioni familiari di origine che hanno creato vere e proprie fratture all'interno dei gruppi classe. Secondo i dati ISTAT, degli oltre otto milioni e mezzo di studenti rimasti a casa durante il confinamento, uno su otto non aveva accesso ad un PC o *tablet*. Un quinto delle famiglie con figli non aveva accesso alla rete internet nelle aree metropolitane, percentuale che saliva a circa un terzo nei piccoli comuni. A questo si aggiunge il fatto che il 41,9% delle famiglie in Italia vive in abitazioni sovraffollate, condizione che rende ancor più difficile l'apprendimento a distanza anche in presenza di dispositivi informatici. Secondo i dati ISTAT 2019, circa la metà delle famiglie sprovviste di PC ha dichiarato di non poterlo acquistare per motivi economici (una percentuale simile, il 58%, si riscontra per il mancato accesso alla rete internet).

Il periodo estivo avrebbe potuto rappresentare un momento importante per i bambini, per recuperare il *learning loss*, attraverso attività di gioco e di studio e la ripresa di relazioni dirette con i coetanei. Tuttavia, un'indagine promossa da Save the Children ha rivelato che solo un terzo dei bambini della scuola dell'infanzia (37%) e della scuola primaria (34%) ha frequentato i centri estivi. Un numero dunque significativo, ma non esaustivo. Più limitata la quota di partecipanti nel caso dei ragazzi delle medie (27%) e decisamente inferiore (18%) nel caso degli studenti delle superiori. I costi elevati (la metà dei centri estivi erano gestiti da privati), in un momento tra l'altro caratterizzato dalla crisi

economica e la perdita di reddito per molte famiglie italiane, unitamente all'assenza di offerta in molte realtà e territori, hanno rappresentato le cause principali della rinuncia, da parte dei genitori, all'iscrizione dei figli ai centri estivi. Il costo del servizio in particolare ha rappresentato una barriera in più di un caso su quattro (un terzo per i bambini dai 4 agli 11 anni). In relazione al costo, solo nel 15% dei casi la frequenza al centro estivo è stata gratuita, mentre in un caso su tre il costo ha superato gli 80 euro a settimana. Anche guardando ai servizi per la prima infanzia, ancora una volta l'indagine fa emergere il legame tra svantaggio economico e educativo. In più di un caso su tre (36%) il principale motivo per cui il bambino non ha frequentato il nido è stato di tipo economico, mentre per il 10% il mancato accesso era determinato dal non aver trovato posto. Il 6% ha indicato come causa principale gli orari del servizio e il 5% la mancanza di servizi nel territorio.

È così che si è arrivati all'avvio del nuovo anno scolastico, caratterizzato sin da subito da brusche interruzioni e alternanza tra presenza e didattica a distanza. In particolare, gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado hanno dovuto interrompere quasi da subito le lezioni in presenza, a causa principalmente dell'assenza di un sistema di trasporti pubblico che riuscisse a riorganizzarsi per contenere il rischio di contagio. Nel mese di dicembre, a tre mesi dall'avvio delle lezioni e in attesa di dati ufficiali dal Ministero dell'Istruzione, che dovrebbe monitorare attentamente le assenze degli studenti in questo particolare periodo, è stata promossa un'ulteriore indagine promossa da IPSOS nel 2021 al fine di comprendere stati d'animo e comportamenti degli adolescenti in relazione al prolungato periodo di isolamento. Quasi quattro studenti su dieci (38%) esprimono un giudizio negativo sulla didattica a distan-

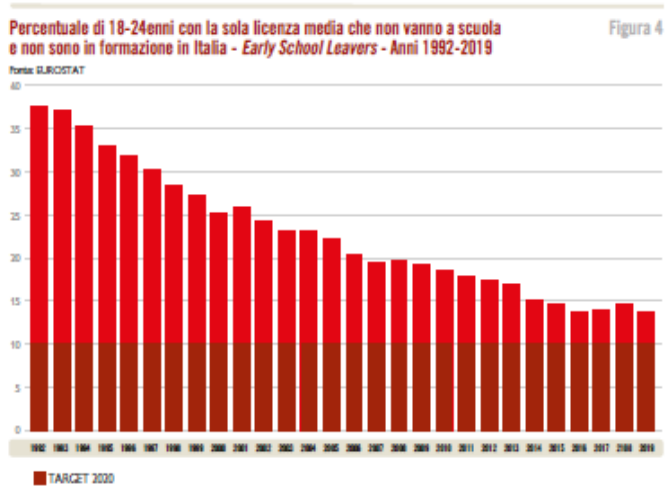


Fig. 31. Percentuale di 18-24enni con la sola licenza media, che non vanno a scuola e non sono in formazione in Italia (ESL), anni 1992-2019

Fonte: Eurostat, 2019

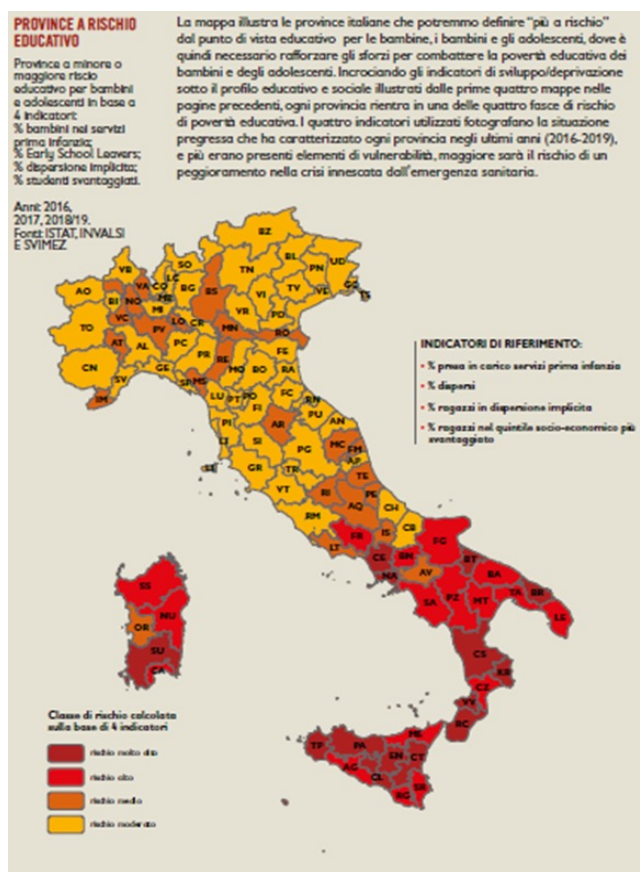


Fig. 32. Province a rischio educativo, anno 2021

Fonte: Elaborazione Save the Children su dati Istat, Invalsi e Svimez

za; più di un ragazzo su tre (35%) ritiene inoltre che durante il periodo di didattica a distanza la propria preparazione scolastica sia peggiorata. Per sette studenti su dieci la modalità a distanza rende più complicato concentrarsi durante le lezioni, imparare nuove cose e socializzare con i compagni; uno su due ritiene inoltre che sia più difficile rispettare il programma scolastico. Ben il 35% degli intervistati riconosce di dover recuperare più materie rispetto all'anno scolastico precedente. In definitiva quasi quattro ragazzi su dieci ritengono che il periodo a casa da scuola stia avendo ripercussioni negative sulla propria capacità di studiare (37%) e sul proprio rendimento scolastico (27%).

Sul fronte del rischio di allontanamento dalla scuola, più di sette ragazzi su dieci (72%) dicono di avere almeno un compagno che sta facendo più assenze rispetto allo scorso anno (+ 16-18enni: 75% vs 69% dei 14-15enni). Ancora più allarmante il fatto che più di un ragazzo su quattro (28%) affermi che dal *lockdown* di primavera c'è almeno un proprio compagno

di classe che ha smesso completamente di frequentare le lezioni (uno su tre al Centro, meno fra i più giovani: 24% fra 14-15 anni contro il 30% fra i 16-18 anni). Di questi, il 7% afferma che i compagni di scuola «dispersi» durante il *lockdown* sono tre o più di tre. Questo dato appare particolarmente preoccupante in relazione al rischio di un aumento repentino della dispersione scolastica: stando alla percezione dei giovani intervistati si possono stimare prudenzialmente circa 34.000 studenti delle scuole secondarie di secondo grado come potenziali nuovi dispersi, ai quali va assicurato un intervento precoce e mirato.

Guardando ai progetti futuri e alle conseguenze di lungo termine dell'emergenza in corso, più di un ragazzo su quattro (28%) afferma di aver cambiato scelta riguardo il proprio percorso di studi/professionale a seguito della pandemia: quasi uno su dieci ha dovuto rivedere i propri piani a causa delle difficoltà economiche della propria famiglia (il 6% non andrà all'università e cercherà invece un lavoro, il 3% sta valutando

VALUTAZIONE ESPERIENZA DAD

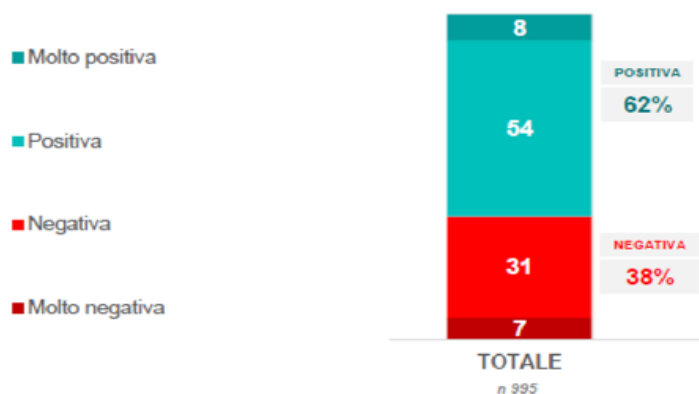


Fig. 33. Sondaggio Ipsos per Save the Children, anno 2021

COMPAGNI CHE HANNO SMESSO DI FREQUENTARE

Base= Totale Campione - valori %

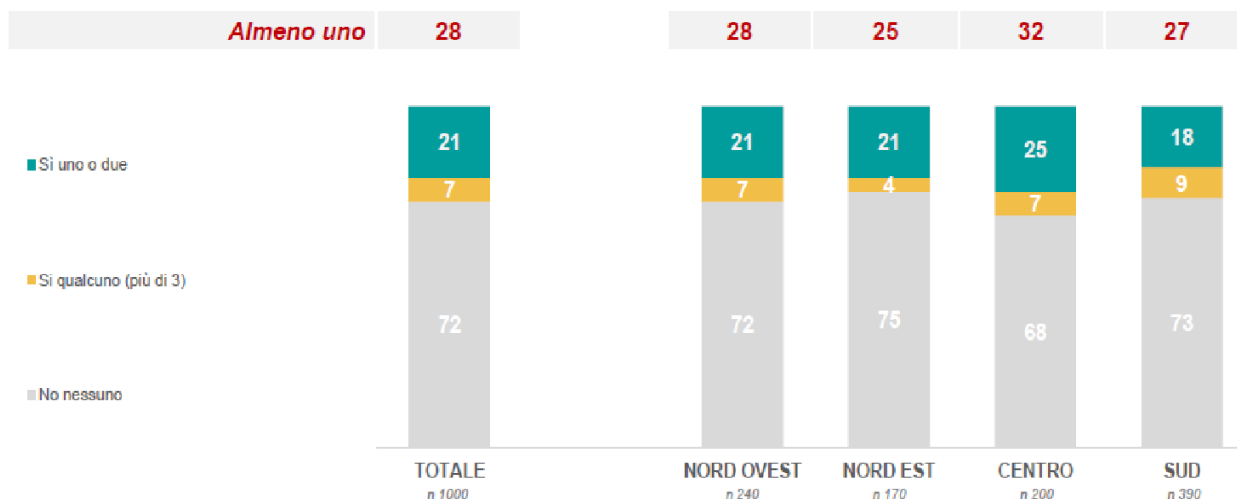


Fig. 34. Sondaggio Ipsos per Save the Children, anno 2021

Fonte: Save the Children, 2021

di lasciare la scuola per aiutare economicamente la famiglia in difficoltà); dall'altro lato della medaglia, il 4% ha deciso invece di iscriversi ad un corso di laurea legato alle professioni socio-sanitarie, il 7% si è reso conto di quanto è importante la scienza e ha deciso che al termine delle superiori proseguirà gli studi in ambito scientifico e l'8%, a seguito della pandemia, ha scelto di approfondire l'ambito di studi legato al digitale. Appare evidente che il rischio concreto è quello di un futuro ampliamento della forbice delle disuguaglianze: da un lato c'è una parte della popolazione studentesca più consapevole, più istruita e attenta al mondo che la circonda,

dall'altro, però, una quota non trascurabile di studenti sta pensando di rinunciare a proseguire gli studi per le difficoltà economiche che la propria famiglia sta vivendo. L'unico antidoto sembra essere un serio investimento sul capitale umano del paese, garantendo un'infrastruttura educativa per la prima infanzia, il tempo pieno e la mensa per le scuole primarie e secondarie di primo grado, il rafforzamento delle competenze digitali di studenti e docenti, un'offerta educativa di qualità dentro e fuori la scuola equamente accessibile e capace di attrarre anche gli studenti meno motivati e che partono da condizioni di maggior svantaggio socioeconomico.

Capitolo terzo

Le «scuole» d'Italia

3.1. *Le indicazioni nazionali per la formazione nelle scuole del primo ciclo*

3.1.1. Dai programmi ministeriali alle indicazioni nazionali

La scuola deve operare perché il fanciullo [...] abbia basilare consapevolezza delle varie forme di “diversità e di emarginazione” allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture; [...] sia progressivamente guidato ad ampliare l’orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea e al suo processo di integrazione.

Queste parole, che si leggono nel paragrafo dedicato all’Educazione alla convivenza democratica nei Programmi didattici per la scuola primaria del 1985 (dpR 104 del 1985), succeduti a quelli del 1955, danno la misura dell’importante rinnovamento culturale, oltre che pedagogico, impresso all’impianto complessivo e delle singole discipline, adeguandolo agli sviluppi scientifici intercorsi nel volgere di un trentennio e a quelli di una società italiana che si apprestava a formarsi una coscienza europea, a tutt’oggi non del tutto compiuta.

Furono questi gli ultimi programmi ministeriali «prescrittivi»: sul piano nazionale essi pur fortemente innovativi nell’ispirazione e nei contenuti, prescrivevano nella precisione del dettaglio e della scansione annuale obiettivi, contenuti e abilità fondamentali da far

raggiungere e acquisire agli allievi in ciascuna disciplina. Ai docenti spettava solo il compito della programmazione, vale a dire quello di tradurre in azione didattica quotidiana, rapportata a ciascuna realtà scolastica e territoriale, i dettami ministeriali.

A seguito della riforma degli ordinamenti scolastici (l. 53 del 2003), nel 2004 furono varate le prime «indicazioni nazionali» che determinarono una decisiva svolta affidando alle istituzioni scolastiche e ai docenti il compito di «progettare Unità di apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi». Con la personalizzazione dei percorsi di apprendimento iniziava così a compiersi nella scuola italiana quella rivoluzione copernicana che da allora a oggi pone ogni allievo al centro del processo formativo.

A differenza dei programmi, di prescrittivo le indicazioni hanno soltanto i «livelli essenziali di prestazione» (indicazioni del 2004 e del 2007) e i «traguardi per lo sviluppo delle competenze» (indicazioni del 2012), che tutte le scuole sono tenute a far raggiungere ai propri studenti alla fine di ogni segmento dell’istruzione, mentre tutto il resto si presenta appunto come una «indicazione» di massima per il lavoro creativo e professionale dei docenti.

La scuola attuale, così come la società, basa i suoi percorsi sulla formazione e la valutazione di competenze, intese come capacità di applicare ai reali casi della vita, e non solo ai casi di studio, le conoscenze e le abilità che si possiedono. Anziché costituire la molla della sfrenata competizione che spesso caratterizza l’epoca contemporanea, l’autentica competenza è quella che viene messa

al servizio della comunità affinché progredisca in maniera sana a tutti i livelli: nella scuola e nell'università, nelle aziende, nella società intera e, ultimo ma di primaria importanza, nel governo dello Stato.

Una serie diversificata di competenze è richiesta anche ai docenti, ai quali spetta il compito delicato e difficile di facilitatori e registi del processo di apprendimento, oltre a quello della progettazione, ovvero dell'azione progettuale implicante la formulazione di obiettivi specifici di apprendimento, l'esplicitazione di metodi, tempi, spazi e competenze, le quali sono oggetto di un altro ineludibile e importante compito: quello della valutazione.

Nel caso delle *Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione del 2012*, ogni singola istituzione scolastica organizza per i propri allievi, all'interno del piano triennale dell'offerta formativa, il curricolo: un percorso longitudinale di formazione e di apprendimento costruito per ogni disciplina e articolato in un intero anno o in continuità negli anni previsti dalla successione degli ordini e gradi di scuola (curricolo verticale).

Il curricolo, che rispecchia le esigenze delle realtà territoriali su cui ogni scuola insiste, rappresenta un filo conduttore per tutti i docenti impegnati a fornire agli studenti delle varie sezioni le stesse opportunità di progressione di conoscenze e competenze, fatti salvi la libertà d'insegnamento e il rispetto dei tempi, dei modi e delle eventuali difficoltà di apprendimento di ciascuno.

3.1.2. I nuovi scenari di riferimento

Ciascuno dei termini utilizzati nei documenti ministeriali dai responsabili e dagli esperti riverbera il recepimento della continua evoluzione

delle teorie psicopedagogiche e delle metodologie didattiche che ha subito una forte accelerazione sulla spinta delle mutate esigenze della società, delle istanze provenienti dal mondo della scuola e di un maggiore aggancio internazionale. Gli scenari dell'ispirazione filosofico-pedagogica sottesi alle indicazioni 2012, espressi nel documento culturale introduttivo, individuano come cardine il Nuovo Umanesimo, ponendo l'accento, nei processi di insegnamento/apprendimento, sulla persona che apprende. È proprio la definizione di «persona umana» quella tornata, anche nell'educazione, alla ribalta: lungi dall'essere tautologica, è il riconoscimento dell'essere umano come persona, nella sua complessa e irripetibile unicità. La centralità della persona umana richiama la religione dell'uomo di illuministica memoria, ma anche la visione cristiana, amplificata al massimo nel pensiero e nell'opera di papa Francesco.

Appare quanto mai necessario costruire, già dalla formazione iniziale, il comune sentire di una nuova umanità: la scuola ha il compito di guidare ciascuna persona ad accettare e valorizzare le molteplici sfaccettature della propria identità per poi incontrare altre persone – riconoscendo loro, a qualunque estrazione etnica, sociale o culturale appartengano, pari dignità e gli stessi inalienabili diritti – e stabilire relazioni solidali per una società più equa. Questo processo di sviluppo umano, connesso a quello culturale, dovrebbe continuare nel *Long life learning*. Anche a livello europeo – con la nuova raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 – si cerca di favorire e garantire sempre di più un apprendimento permanente, che consenta almeno periodicamente, come già sosteneva Edgar Morin (*Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, p. 105), «la revisione e l'aggiornamento delle conoscenze, l'esercizio della ginnastica psichica dell'autoesame».

Il Nuovo Umanesimo deve raccogliere le attuali sfide della complessità e della globalizzazione, che comportano il recupero di condizioni sostenibili per l'ambiente, scongiurando il pericoloso avvicinamento a un punto di non ritorno. Il ruolo centrale della persona va quindi condiviso anche con l'ambiente. Non a caso l'educazione ambientale, le competenze di cittadinanza e la conoscenza della Costituzione italiana, oltre a competenze comunicative linguistiche e digitali, sono tra i punti focali del documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* che, nel 2018, lo stesso Comitato scientifico nazionale che aveva curato le *Indicazioni* del 2012 ha prodotto proprio allo scopo di arricchirle, ribadendo e sottolineando l'urgenza di alcuni temi da trattare in maniera trasversale alle varie discipline.

È di tutta evidenza come tali tematiche coinvolgano a pieno titolo la geografia, che offre gli strumenti più idonei alla formazione di persone in grado di vivere responsabilmente lo spazio, di comprenderne la trasformazione in territorio a opera dell'uomo e di individuare e condannare le possibili storture di questa incessante azione di territorializzazione, che a volte produce un irresponsabile consumo di suolo con la conseguenza di seri danni ambientali. Tuttavia, come sottolinea Gino De Vecchis, «manca una robusta cultura del territorio sufficientemente diffusa fra la popolazione, alla preparazione della quale dovrebbe porre rimedio un'adeguata formazione, proprio a partire dai giovani» (*Educazione geografica: principi e valori*, in Gino De Vecchis, Daniela Pasquinelli d'Allegra e Cristiano Pesaresi, *Didattica della geografia*, 2020, Novara, Utet-De Agostini, p. 59).

L'ultimo scenario in ordine di tempo, relativo all'urgente necessità della formazione di solide competenze di cittadinanza, si è aperto con la legge 92/2019 concernente l'inserimento

dell'educazione civica nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado, con una valenza disciplinare trasversale. Ciò comporta una nuova sfida per il mondo della scuola, in quanto implica il superamento degli steccati disciplinari, spesso ancora percepibili, per giungere all'integrazione delle competenze e fornire alle nuove generazioni strumenti culturali idonei ad affrontare la complessa società contemporanea. L'apporto della geografia anche in questo caso risulta fondamentale; infatti coincidono con quelle della disciplina le seguenti tematiche di riferimento contenute nelle linee guida della disposizione legislativa: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile; educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; formazione di base in materia di protezione civile. Persino a quest'ultima tematica la geografia può fornire il suo contributo di conoscenze al fine di favorire: la riduzione del rischio di disastri (naturali e determinati dall'agire umano); l'autoprotezione in caso di rischio; l'adattamento al cambiamento climatico. Inoltre, nel caso del verificarsi di terremoti e di eruzioni vulcaniche, le geotecnologie con i Sistemi Informativi Geografici (GIS) «permettono di ricavare informazioni fondamentali per l'analisi delle componenti geofisiche e antropiche di un'area, nell'ottica della pianificazione e gestione delle emergenze, nella predisposizione degli interventi di evacuazione e di primo soccorso» (Cristiano Pesaresi, *Applicazioni GIS. Principi metodologici e linee di ricerca. Esercitazioni ed esemplificazioni guida*, 2017, Novara, Utet-De Agostini, p. 52), mentre alcune strategie di resilienza da imparare a scuola possono aiutare a fronteggiare eventi stressanti, come il

terremoto (Sara Bonati e Marco Tononi (a cura di), *Cambiamento climatico e rischio. Proposte per una didattica geografica*, 2020, Milano, FrancoAngeli).

L'esercizio della cittadinanza attiva in ottica geografica si realizza sul piano della gestione territoriale in un gioco di scale (transcalarità) che, affrontando l'analisi di tematiche a livello globale, trasferisce al territorio locale le competenze acquisite; l'esperienza nello spazio vissuto consente poi, in un processo inverso, di meglio comprendere le problematiche globali. La geografia permette infatti di cogliere, superando la logica economico-finanziaria, il valore della globalizzazione nella prospettiva dell'agire localmente pensando all'interesse di tutti e del pianeta.

Questi temi si ritrovano anche tra gli «argomenti forti» proposti dalla *Carta internazionale dell'educazione geografica*, varata dall'IGU (Unione Geografica Internazionale) nel 2016 (<https://www.aiig.it/carta-internazionale-sulleducazione-geografica>).

Questo importante documento suggerisce il passaggio dall'inquadramento teorico alla prassi didattica e, puntando all'omogeneità tra i sistemi educativi dei diversi Paesi, offre un cospicuo incentivo al rinnovamento e al rafforzamento della geografia nella scuola e nell'università, ma anche nell'apprendimento permanente.

3.1.3. Il ruolo della geografia nella scuola

Negli ultimi anni, soprattutto nell'ambito dell'Associazione italiana insegnanti di geografia, si sono portate avanti importanti riflessioni relative al ruolo e al delicato compito della geografia nel primo ciclo di istruzione. Nel rapporto tra la geografia e la scuola di base esistono certamente delle zone d'ombra in cui

lo studio di questa disciplina, a volte, si presenta come un'occasione non compiutamente fruita. Non va celato che nel lungo cammino dell'attuale sistema scolastico è spesso stato incombente il dubbio che lo studio della geografia occupasse una posizione ancillare nell'ambito delle materie letterarie e soffrisse di una condizione di malcelata subalternità, rispetto a una maggiore attenzione rivolta ad altre discipline, come la storia.

Tutto ciò a causa, forse, di un malinteso intendimento del suo più autentico statuto epistemologico, a causa del quale la geografia era vista quasi unicamente come una disciplina mnemonica, esclusivamente trasmissiva o, addirittura, mera descrizione della superficie terrestre. In realtà la geografia, inscritta all'interno delle articolazioni di una educazione unitaria, è capace di cogliere la molteplicità delle connessioni che governano le reti di relazioni tra gli uomini, la loro storia, la cultura e il pianeta, quale teatro in cui si manifestano i fenomeni e i sistemi antropofisici. Già prima dei programmi nazionali del 1985 per la scuola elementare si era definito che la geografia è un'affascinante attività del pensiero umano, in quanto il suo insegnamento offre la possibilità di aprire la didattica a una molteplicità di punti di riflessione e allo stesso tempo di sviluppare saperi interdisciplinari. La geografia permette, infatti, di volgere lo sguardo a una lettura della globalità spaziale, dal vicino al lontano, dal particolare ai processi di generalizzazione, attraverso un fitto e coinvolgente sistema di relazioni. In questa densa e complessa serie di collegamenti, la scuola assolve alla sua missione: rispondere ai perché. La geografia cerca di rispondere al suo perché più alto, offrendo descrizioni e interpretazioni legate alle molteplici realtà in cui si manifesta la vita del globo. Tutto ciò trova il suo fondamento

a scuola attraverso il curriculum, considerato come una piattaforma culturale da cui partire, entro cui maturare una riflessione sui contenuti disciplinari, che analizza le opportunità offerte dai variegati contesti culturali ed educativi.

Secondo le indicazioni nazionali del 2012 la scuola deve cogliere una sfida universale di apertura verso il mondo, deve fornire le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e trasformare le mappe dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida evoluzione delle conoscenze. Si tratta di elaborare gli strumenti necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali e antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e operare. A tal fine la scuola dell'infanzia e la scuola primaria rappresentano il primo gradino del percorso scolastico per determinare l'elevazione culturale, sociale ed economica del nostro Paese, divenendo fattore decisivo per lo sviluppo e l'innovazione.

Con le Indicazioni nazionali per il curriculum gli orizzonti territoriali della scuola si allargano, sottolineando che ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo, costituendo un microcosmo che riproduce, su scala locale, opportunità, interazioni, tensioni e convivenze globali. In tale decreto, in relazione alle aree di apprendimento, la geografia si sviluppa in una stretta relazione con la storia, in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado: «Fare geografia a scuola significa formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro». È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia.

La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che li ospita; è disciplina di «cerniera» per eccellenza, poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza. La conoscenza geografica riguarda anche i processi di trasformazione progressiva dell'ambiente a opera dell'uomo o per cause naturali di diverso tipo, ma è attenta anche al presente, che studia nelle sue varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socioculturali e politico-economici.

L'apertura al mondo attuale è necessaria per sviluppare la consapevolezza di far parte di una comunità scolastica organizzata, educando l'alunno a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale, dal vicino al lontano.

Bisogna sottolineare che la presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro, in un'ottica ecosostenibile.

Il primo incontro con la disciplina avviene attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante e attraverso un'esplorazione diretta: gli allievi devono munirsi di coordinate spaziali per orientarsi nel territorio, analizzando ogni elemento nel proprio contesto spaziale e in modo multiscalare, da quello locale fino ai contesti mondiali. Il confronto della propria realtà (spazio vissuto) con quella globale, e viceversa, è agevolato dalla continua comparazione di rappresentazioni spaziali, lette e interpretate a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, di fotografie e

immagini satellitari, del globo geografico e di materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informativi Geografici (GIS); solo così ogni studente potrà costruire le proprie geografie.

3.1.4. Verso nuovi orizzonti didattico-geografici

La scuola di oggi deve proiettarsi verso nuove frontiere attraverso la costruzione di impalcature didattiche che superino le tradizionali compartimentazioni disciplinari, che aprano al valore aggiunto delle esperienze integrate. Allo stesso tempo è necessario mantenere alta l'attenzione sui contenuti, le idee, i concetti chiave e sul patrimonio essenziale delle conoscenze che si trovano alla base dell'esperienza scolastica, affinché le procedure e le pratiche strumentali abbiano sempre a fondamento una intelaiatura valoriale e di contenuto (Consiglio dell'Unione Europea, 2009). Chi opera nella scuola ha la profonda consapevolezza che la geografia, straordinaria attività del pensiero umano, può colpire nel segno solo se accompagnata da un riesame profondo delle scelte metodologiche e da ulteriori ripensamenti sulla gestione del *setting* didattico. Tutto questo può evolversi in una nuova scuola, alla quale il decisore politico assicuri autentici spazi di ricerca, sperimentazione, studio e sviluppo, sia sotto l'aspetto culturale sia professionale. Gli assi strategici su cui si basa la scuola del primo ciclo e che in questi anni hanno generato le esperienze didattiche più interessanti (organizzazione, curriculum verticale, legame intrinseco con il territorio), se opportunamente utilizzati, possono costituire il punto di svolta, anche dell'insegnamento della geografia, nella scuola del primo ciclo di istruzione.

Il valore formativo della geografia si innesta «sul rapporto tra sapere geografico, elaborato dai geografi, e quello da insegnare» partendo dai «processi della ricerca geografica per individuare come questi possano tradursi efficacemente nella quotidiana pratica dell'insegnamento scolastico, in funzione dello sviluppo delle strutture cognitive degli studenti» al fine di delineare «i rapporti tra gli studenti e la geografia, come scienza che aiuta a comprendere il mondo» attraverso l'utilizzo di «sussidi e strumenti in grado di agevolare l'apprendimento della geografia e l'acquisizione di competenze spaziali» (Gino De Vecchis, *Didattica della geografia. Teoria e Prassi*, 2011, Novara, Utet-De Agostini).

Volgendo lo sguardo anche verso i sistemi educativi di alcuni Paesi europei possiamo notare alcune differenze relative alla metodologia d'insegnamento e all'uso di sussidi didattici, *in primis* i libri di testo. In Francia i manuali adottati nelle scuole sono poco descrittivi e utilizzano sezioni attive corredate da immagini, testi e documenti esemplificativi. L'impostazione è problematizzata e il docente esercita la propria azione di regista. I manuali in Italia sono stati strutturati, nel recente passato, su una didattica improntata sul *problem-solving*, riscontrando un atteggiamento ostile da parte di quei docenti che da sempre prediligono prodotti tradizionali. In Danimarca, invece, il sistema scolastico ha eliminato l'approccio con il libro di testo utilizzando il supporto tecnologico per trattare e approfondire i temi oggetto di studio. Lo studente costruisce il proprio sapere attraverso l'intervista e il docente diviene il facilitatore per il raggiungimento delle competenze (INDIRE, *L'adozione dei libri di testo nelle scuole europee*, I rapporti di Eurydice, 2012, <http://eurydice.indire.it>).

Nell'ottica di una visione europea e mondiale,

l'insegnante ha il compito di conoscere l'intero orizzonte geografico collegando, come sottolineato da Giuseppe Dematteis nel suo discorso pronunciato a Potenza durante il Convegno Nazionale AIIG (2007) in occasione del conferimento del titolo di Socio d'Onore, «il tessuto delle relazioni di prossimità che formano i luoghi con le scale geografiche superiori, fino a quella globale». La geografia racchiude in sé un grande valore formativo, in quanto consente di confrontarsi con altre culture ed economie, sia su scala mondiale sia su scala nazionale.

Come ha ribadito anche Franco Farinelli nel suo intervento alla «Notte della geografia» del 3 aprile 2020, «La sfida consisterebbe nell'afferrare il rapporto diretto e immediato, superando dunque la dicotomia soggetto/oggetto e causa/effetto: ovvero la staticità e la distanza. Il sapere geografico è la chiave del successo delle grandi trasformazioni, proprio perché esce da ogni tecnicismo, per favorire un approccio olistico, in grado di interpretare e fabbricare modelli di mondo». A tal fine, i diciassette obiettivi dell'Agenda 2030 dovrebbero diventare tema di discussione in ogni scuola del mondo, di ogni ordine e grado. L'Agenda segnala, infatti, l'esigenza di un'istruzione di qualità (equa e inclusiva), presupposto fondamentale per migliorare la vita delle persone e per raggiungere un reale sviluppo sostenibile, così come la tutela dei diritti umani e la conquista di una reale cittadinanza globale. La scuola fa da traino verso l'esercizio di una piena cittadinanza, per la formazione di quel cittadino poliedrico che vive nell'attualità con pensiero critico e consapevole, che ha sete di conoscenza e sa confrontarsi e stare con gli altri e ha un senso della legalità in continua costruzione.

Oggi si sono ottenuti risultati discreti per quanto riguarda l'incremento dell'accesso

all'istruzione, così come l'aumento delle iscrizioni nei vari ordini di scuola. Tali risultati, tuttavia, non sono, e non devono essere, un punto di arrivo, ma la spinta verso la conquista della tanto attesa istruzione diffusa e a tutti garantita.

3.2. La terra di mezzo: la scuola secondaria di primo grado

La scuola secondaria di primo grado, che per brevità chiameremo, scuola «media», da anni è ormai additata come «il tallone di Achille», l'anello debole dell'ordinamento scolastico italiano o, addirittura, «il buco nero» del sistema formativo, a significare l'alone di «incertezza» e di grave sofferenza di questo segmento della scuola. L'incertezza è determinata dal fatto di non avere una chiara propria identità all'interno del sistema scolastico italiano, sia perché schiacciata tra una scuola primaria ben strutturata dal punto di vista organizzativo e didattico e la scuola secondaria di secondo grado con le sue diverse articolazioni, sia perché di breve durata, appena tre anni, che non le consente di avere una determinata struttura formativa tanto da essere segnata da una serie di contraddizioni che cercheremo di esplicitare.

3.2.1. Un po' di storia

La scuola media «unica» nacque nel 1962 con la legge 1859 ed entrò in vigore nell'anno scolastico 1963/1964 portando a termine il dettato costituzionale (articolo 34 della Costituzione) che prevedeva l'obbligo scolastico di almeno otto anni con l'obiettivo di innalzare il livello d'istruzione degli italiani e garantire così una certa uguaglianza nelle opportunità educative anche ai figli delle famiglie più deboli e svan-

taggiate dal punto di vista socioculturale. Con la legge 348/1977 (appena quindici anni dopo la sua istituzione) si poneva mano a una prima riforma della scuola media con la quale si definiva un piano di studi uguale per tutti: venne eliminato il latino e divennero obbligatorie l'educazione tecnica e musicale, sino ad allora tutte e tre materie facoltative. Due anni dopo, venivano pubblicati i nuovi programmi del 1979, documento principe della progettazione educativa in Italia, con i quali si confermava un forte disciplinarismo.

Con il dpR 89 del 20 marzo 2009 (Riforma Gelmini) si operava una riduzione delle ore di italiano, storia ed educazione civica e soprattutto geografia, comprese in nove ore settimanali più un'ora di «attività di approfondimento in materie letterarie» che, essendo le cattedre di materie letterarie costituite da nove ore (un docente su due classi completa il suo orario di servizio) viene quindi affidata a un altro docente, diventando un'ora di «tuttologia» in quanto, non avendo una chiara definizione epistemologica, autorizza gli insegnanti, su generiche indicazioni dei Collegi dei docenti, ad adoperarla per percorsi di attività teatrali, educazione civica, storia locale ecc.

Con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, l'impianto ordinamentale resta invariato con l'unica novità dell'introduzione del curricolo verticale tra i vari ordini di scuola del primo ciclo: infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

3.2.2. Le criticità

3.2.2.1. *La preadolescenza: età liquida*

Partiamo da un *focus* per conoscere chi sono i fruitori della scuola media e quali problematiche

evidenziano in un'età considerata incerta poiché a cavallo tra la fanciullezza e l'adolescenza. La preadolescenza, quindi, quale condizione psico-sociologica da considerare per comprendere le difficoltà comportamentali che gli studenti manifestano durante gli anni della scuola media e che, ovviamente, sono diversi a seconda del contesto familiare in cui gli stessi vivono. Infatti, è proprio il distacco dalla famiglia il primo elemento da considerare che porta il preadolescente a cercare nuovi spazi relazionali e nuove amicizie che si amplificano nel gruppo dei pari che rappresenta un passaggio obbligato, a volte frustrante a volte gratificante, per diventare più grandi. In tale contesto psicologico di ricerca e rielaborazione della propria identità, i comportamenti dei preadolescenti manifestano aggressività, incoerenza, instabilità, perché la loro capacità di regolazione delle emozioni è allo stato embrionale. Non solo.

All'inizio del terzo anno di scuola media, si chiede ai ragazzi di scegliere il loro futuro in quanto incombe l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado con tutto il suo bagaglio di incertezze e timori. E tra i compiti della scuola media non è prevista alcuna azione di accompagnamento nella scelta del proprio futuro che è lasciata all'influenza dei pari, alla volontà della famiglia, a un consiglio orientativo dei docenti di scuola media definito sulla base delle valutazioni disciplinari.

Forse, in questo contesto di problematiche psicologiche, bisognerebbe pensare a figure di supporto alla didattica tradizionale: lo psicologo, l'esperto di orientamento, potrebbero essere senz'altro funzionali allo sviluppo armonico di preadolescenti che vivono gli anni della scuola media come un'esperienza liquida, incerta, in balia di miti falsi ed effimeri, prede facili delle nuove tecnologie in cui rifugiarsi (pc, tablet, cellulari) e con le quali presumere di relazionarsi

(il fenomeno del *cyber* bullismo è l'ultima frontiera che la scuola, soprattutto quella di mezzo, affronta senza competenze e ausili formativi di alcun genere).

3.2.2.2. *La discontinuità con la scuola primaria*

In questa tempesta emotiva si innestano tre anni nei quali si passa dalla scuola primaria con due o tre insegnanti di riferimento a un contesto scolastico con una decina di docenti, ognuno dei quali con una propria metodologia, con proprie richieste, con un approccio eterogeneo alle dinamiche relazionali ed emotive dei preadolescenti. Il salto tra scuola primaria e scuola media somiglia a un salto triplo: si passa da una didattica concentrata sugli assi fondamentali (le discipline di base) e soprattutto una prevalente operatività in aula, a una didattica frammentata in dieci discipline, fortemente settoriali e, nella maggior parte dei casi, secondo la tradizionale sequenza lezione frontale in classe – studio a casa – verifica in classe e valutazione.

Uno degli elementi di debolezza della scuola media consiste proprio in questa eccessiva frammentazione delle discipline considerate tanto monadi che si sommano senza alcun progetto unitario e coerente in cui prevale la lezione frontale e in cui l'operatività, l'apprendimento cooperativo, se non sono completamente assenti, sono soltanto esperienze marginali legate alla passione di infaticabili docenti. In poco più di quaranta anni, se si escludono interventi ordinamentali (Riforma Gelmini), la scuola media non ha saputo rinnovare gli spazi, l'organizzazione oraria, le metodologie, gli strumenti, adeguandoli a un processo di insegnamento/apprendimento innovativo e più congeniale con le trasformazioni sociali e culturali che investono il mondo della scuola e gli studenti.

3.2.2.3. *La frammentazione delle discipline*

Alcuni studiosi hanno evidenziato la deriva «schizofrenica» della scuola del primo ciclo che, con le Indicazioni per il curriculum 2012, da una parte progetta una continuità verticale con la scuola primaria (vedi anche la tendenza all'aumento degli Istituti comprensivi) e dall'altra, con la reintroduzione dei voti, della competitività e la conferma del peso delle discipline con relativi programmi, tende a guardare con insistenza alla scuola secondaria di secondo grado. L'impostazione prettamente disciplinare che preclude qualsiasi apertura mentale ostacolando anche una didattica trasversale e interdisciplinare, peraltro più presente nella scuola primaria, è, di certo, il problema più importante nella scuola media per la quale, da alcuni anni, si chiede una rivisitazione dell'impianto organizzativo e curricolare con un rinnovato ripensamento degli spazi, un'aggregazione oraria finalizzata a favorire maggiormente la didattica laboratoriale, ma soprattutto con un ridimensionamento dei programmi disciplinari o, come si preferisce, una «essenzializzazione» dei contenuti in rapporto alle competenze che si intendono sviluppare. A tal fine, sarebbe necessario un coordinamento tra i docenti delle varie discipline che nella scuola secondaria di primo grado è assente, mentre risulta funzionale e di grande utilità nella scuola primaria nella quale gli insegnanti dedicano due ore settimanali di servizio alla programmazione e al coordinamento di tutte le attività che si svolgono in classe. Nel Rapporto sulla scuola in Italia, pubblicato nel 2011 a cura della Fondazione Giovanni Agnelli e dedicato interamente alla scuola secondaria di primo grado, gli studiosi affermano che:

Di «essenzializzazione» si discute in riferimento sia all'eventualità di ridurre il numero delle materie di studio e di semplificarne l'articolazione, con le possibili ricadute che queste scelte potrebbero avere

sulla distinzione fra ambiti curricolari e integrativi, sia alla desiderabilità di uno sforzo di selezione degli argomenti all'interno delle materie stesse che ne sappia valorizzare quei "nuclei fondanti" o comunque di maggiore rappresentatività epistemologica e metodologica, sui quali concentrarsi in vista dell'acquisizione delle conoscenze e competenze ritenute necessarie a un determinato livello scolastico»

L'esigenza di «essenzializzare» i contenuti delle discipline riguarda, per esempio, l'italiano che a fronte di un generico «L'allievo (...) legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione» (*Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondari di primi grado, Indicazioni per il curricolo 2012*), le scuole adottano veri e propri testi di letteratura con tanto di contesto storico-sociale di riferimento, vita e opere dei singoli autori e per ciascuno di essi, testi poetici e in prosa più rappresentativi. Una vera e propria storia della Letteratura Italiana!

Un contesto del genere non attenua le differenze sociali e le disuguaglianze tra gli studenti, anzi, il rischio è quello di avviare un processo di selezione che porterà gli studenti più deboli sul piano degli apprendimenti a una lenta ma graduale demotivazione con conseguente rischio dispersione che di solito si verifica nel corso del biennio della scuola secondaria di secondo grado. Patrizio Bianchi, coordinatore del Comitato degli esperti chiamato dal Ministero dell'Istruzione a predisporre un piano per la scuola post-pandemia, ha denunciato la necessità di:

agire sull'articolazione tra i diversi gradi di istruzione e in particolare fra un ciclo e l'altro, laddove si creano fratture che divengono motivo di dispersione scolastica di molti allievi. (...) È proprio il passaggio tra la scuola media e la scuola superiore uno dei punti più critici della scuola italiana, in cui più alti sono i rischi di discontinuità nel percorso educativo» [Patrizio Binachi, *Nello specchio della scuola*, 2020, Bologna, Il Mulino]

3.2.3. Quali aggiustamenti

Non compete a questo contributo proporre una riforma all'impianto della scuola secondaria di primo grado, ma di certo, così come è strutturata, rischia di acuire le differenze sociali e i divari di apprendimento legati all'origine socioculturale degli studenti. Ma dalla pluridecennale esperienza diretta nelle scuole del primo ciclo, ci permettiamo di suggerire alcuni aggiustamenti per ridare un ruolo significativo alla «scuola di mezzo».

- a) Introdurre momenti di programmazione comune tra gli insegnanti;
- b) rivedere il curricolo in un'ottica di essenzializzazione delle materie;
- c) prevedere la presenza di figure di supporto alla didattica (psicologi, orientatori eccetera);
- d) ripristinare la cattedra di italiano, storia e geografia con una chiara ripartizione tra le discipline (cinque/sette ore di italiano; due ore di storia; due ore di geografia) abolendo l'ora di approfondimento.

3.3. Linee guida dei nuovi professionali. Il contributo della geografia

3.3.1. Risultati d'apprendimento e linee guida

Il nuovo ordinamento degli istituti professionali è stato applicato dall'anno scolastico 2018-2019, facendo riferimento al regolamento 92 del 24 maggio 2018, ma solo dall'ottobre 2019 le scuole hanno conosciuto le nuove linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale (www.miur.gov.it/normativa/-/asset_publisher/OXOyq2TZX0Cz/content/)

decreto-direttoriale-n-1400-del-25-09-2019). Il modello organizzativo è fortemente variabile essendo basato sull'applicazione dell'autonomia: non un *format* da seguire, ma delle indicazioni modulabili sulla base delle esigenze territoriali locali. Il tentativo di cambiamento è ambizioso: applicazione dell'autonomia nella scelta di alcuni insegnamenti, didattica basata su unità di apprendimento, piani di formazione personalizzati che mettono lo studente al centro dell'apprendimento, riferimenti espliciti al Quadro nazionale delle qualificazioni. Al riordino però non ha fatto seguito un adeguato programma di formazione dei docenti. L'insegnamento nel biennio è riorganizzato per assi culturali. Altri documenti necessari a realizzare l'impianto del riordino vengono resi noti tardi: ad esempio la prima bozza dei quadri orari porta la data di aprile 2018, in ritardo rispetto all'organizzazione dell'organico delle scuole (nota MIUR 6913 del 19 aprile 2018) e il provvedimento definitivo arriva nel 2020 (decreto MIUR del 12 giugno 2020). Resta un pasticcio al biennio dove la consistenza oraria delle discipline «storia» e «geografia» non è fissata: ci sono due ore settimanali (sia al primo sia al secondo anno) da ripartire fra storia e geografia per decisione della scuola, che però nella scelta deve attenersi al criterio non didattico di rispettare la presenza dei docenti già titolari nell'organico (dl 61 del 13 aprile 2017).

Questa opzione forzata lascia intendere che l'una o l'altra disciplina contribuiscono allo stesso modo ai risultati di apprendimento ma piuttosto che apparire innovativa sottopone i docenti a una condizione d'incertezza e confonde gli studenti, soprattutto quelli poco motivati che attribuiscono uno scarso valore a due discipline fondamentali per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Il quadro orario così concepito rende inconsistente sia la storia che la geografia e sta sacrificando la preparazione dei cittadini. A questa limitata

presenza nei quadri orari che ha portato alcune scuole a eliminare arbitrariamente la geografia si contrappone l'ambizioso elenco dei risultati d'apprendimento, infatti quattro dei dodici risultati d'apprendimento intermedi del profilo di uscita dei percorsi d'istruzione professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale comuni a tutti gli indirizzi e distinti per anno di corso, sono coerenti con studi di tipo geografico (tabella 5). La contraddizione è che buona parte dei risultati previsti sono coerenti con competenze di tipo geografico, ma la disciplina è inconsistente al biennio e assente negli anni successivi.

3.3.2. Assenza di geografia nell'area professionalizzante in contrasto con le competenze specifiche in uscita

Anche nell'area professionalizzante del triennio in diversi settori il contributo delle scienze geografiche è riconosciuto nei risultati mentre sono completamente assenti gli insegnamenti. La contraddizione più evidente si individua negli indirizzi «Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane» e «Enogastronomia e ospitalità alberghiera».

Leggendo le competenze in uscita relative all'indirizzo professionale «Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane» ci si accorge che sono compatibili con lo studio della geografia e della cartografia, ad esempio la competenza in uscita numero 5 (tabella 6) prevede il raggiungimento di competenze di geografia e cartografia. Lo stesso per le competenze numero 6 e 7.

Nell'indirizzo professionale «Enogastronomia e ospitalità alberghiera» si fa riferimento a competenze in uscita che possono essere raggiunte con

l'apporto di conoscenze di geografia turistica, ma questa disciplina non è presente nei quadri orari. Ad esempio, la Competenza in uscita numero 11(1): «Contribuire alle strategie di *Destination Marketing* attraverso la promozione dei beni

culturali e ambientali, delle tipicità enogastronomiche, delle attrazioni, degli eventi e delle manifestazioni, per veicolare un'immagine riconoscibile e rappresentativa del territorio» prevede una conoscenza del territorio che non

Tab. 5. Estratto dai dodici risultati d'apprendimento suddivisi per anno di corso. Ne sono riportati solo quattro che hanno espliciti riferimenti alla geografia i risultati 3, 4, 6, 11

	Biennio	Terzo anno	Quarto anno	Quinto anno
Presenza di geografia nei quadri orari	La consistenza oraria della geografia è variabile da un minimo complessivo di 33 ore fino a un massimo di 66 nell'arco del biennio.	Assenza di discipline geografiche	Assenza di discipline geografiche	Assenza di discipline geografiche
Risultati di apprendimento intermedi del profilo di uscita dei percorsi di istruzione professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale				
Selezione di competenza di riferimento di cui all'Allegato 1 del Regolamento n. 92/2018	Biennio	Terzo anno	Quarto anno	Quinto anno
Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo	Acquisire informazioni sulle caratteristiche geomorfologiche e antropiche del territorio e delle sue trasformazioni nel tempo, applicando strumenti e metodi adeguati.	Identificare le relazioni tra le caratteristiche geomorfologiche e lo sviluppo del proprio territorio, anche in prospettiva storica, e utilizzare idonei strumenti di rappresentazione dei dati acquisiti.	Utilizzare criteri di scelta di dati che riguardano il contesto sociale, culturale, economico di un territorio per rappresentare in modo efficace le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.	Valutare soluzioni ecosostenibili nelle attività professionali di settore, dopo aver analizzato gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.
Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro	Acquisire informazioni sulle tradizioni culturali locali utilizzando strumenti e metodi adeguati. Illustrare le caratteristiche della cultura locale e nazionale di appartenenza, anche a soggetti di altre culture.	Riconoscere somiglianze e differenze tra la cultura nazionale e altre culture in prospettiva interculturale. Rapportarsi attraverso linguaggi e sistemi di relazione adeguati anche con culture diverse.	Interpretare e spiegare documenti ed eventi della propria cultura e metterli in relazione con quelli di altre culture utilizzando metodi e strumenti adeguati.	Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro, individuando possibili traguardi di sviluppo personale e professionale.
Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali	Acquisire informazioni sulle testimonianze artistiche e sui beni ambientali del territorio di appartenenza utilizzando strumenti e metodi adeguati.	Correlare le informazioni acquisite sui beni artistici e ambientali alle attività economiche presenti nel territorio, ai loro possibili sviluppi in termini di fruibilità, anche in relazione all'area professionale di riferimento.	Stabilire collegamenti tra informazioni, dati, eventi e strumenti relativi ai beni artistici e ambientali e l'ambito professionale di appartenenza.	Riconoscere e valutare, anche in una cornice storico-culturale, il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, inserendoli in una prospettiva di sviluppo professionale.
Padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio	Utilizzare gli strumenti tecnologici affidati avendo cura della sicurezza, della tutela della salute nei luoghi di lavoro e della dignità della persona, nel rispetto della normativa di riferimento e sotto supervisione.	Utilizzare in modo avanzato gli strumenti tecnologici avendo cura della sicurezza, della tutela della salute nei luoghi di lavoro e della dignità della persona, rispettando le normative in autonomia.	Utilizzare in modo avanzato gli strumenti tecnologici avendo cura della sicurezza, della tutela della salute nei luoghi di lavoro, della dignità della persona, dell'ambiente e del territorio, rispettando le normative specifiche dell'area professionale e adottando comportamenti adeguati al contesto.	Padroneggiare, in autonomia, l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio.

Tab. 6. Competenza in uscita n. cinque dell'indirizzo «Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane»

<p>Competenza n. 5: Descrivere e rappresentare le caratteristiche ambientali e agro produttive di un territorio, anche attraverso l'utilizzo e la realizzazione di mappe tematiche e di sistemi informativi computerizzati.</p>	<p>Terzo anno: Competenze intermedia: Descrivere e rappresentare le fondamentali caratteristiche ambientali e agro-produttive di un territorio, utilizzando la strumentazione di settore anche di tipo informatico. Abilità: Ricercare e utilizzare i sistemi informativi geografici ai fini di elaborare carte tematiche territoriali. Conoscenza: Utilizzo dei sistemi informativi territoriali: database territoriale e sistema GIS, Web GIS, elementi di fotointerpretazione. I servizi cartografici locali e nazionali.</p>	<p>Al quarto anno: Competenze intermedia: Descrivere e rappresentare le caratteristiche ambientali e agro-produttive di un territorio, utilizzando ed elaborando mappe tematiche e i sistemi informativi territoriali computerizzati. Abilità: Utilizzare i sistemi informativi geografici ai fini di elaborare carte tematiche territoriali. Realizzare carte tematiche Conoscenza: Utilizzo dei sistemi informativi territoriali: data base territoriale e sistema GIS, WebGIS, elementi di fotointerpretazione. I servizi cartografici locali e nazionali.</p>	<p>Al quinto anno: Competenze intermedie: Non sono scritte nelle linee guida Abilità: Definire modalità specifiche per un approccio naturalistico ecologico all'interpretazione del paesaggio. Utilizzare i sistemi informativi geografici avanzati ai fini di elaborare carte tematiche territoriali. Integrare i dati resi disponibili da diverse fonti. Conoscenze: Le applicazioni GIS in campo agrario e forestale. Telerilevamento, mappatura di parametri biologici, ambientali e culturali. Inventari forestali. Utilizzo di droni.</p>
---	--	---	---

Fonte: Regolamento di cui al decreto 92 del 24 maggio 2018

può essere acquisita senza conoscenze geografiche. Anche al biennio appare insufficiente il contributo della geografia quando si leggono le competenze in uscita (tabella 7. Competenza in uscita numeri 7 e 8 dell'indirizzo «Enogastronomia e ospitalità alberghiera»).

3.3.3. Conclusione

È evidente che il contributo della geografia come disciplina nell'assetto dei nuovi professionali è stato sottostimato: si prevede di ottenere risultati d'apprendimento generali che sono compatibili con lo studio delle discipline geografiche in tutti gli anni di corso, ma il tempo dato al docente è davvero inconsistente, soggetto alla decisione del collegio e limitato al biennio. I due indirizzi dove le richieste professiona-

lizzanti del triennio sono totalmente compatibili con insegnamenti di tipo geografico sono l'indirizzo «Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane» e «Enogastronomia e ospitalità alberghiera».

L'offerta formativa delle scuole non può non tenere conto della specificità del docente di geografia, il cui contributo dovrebbe essere valorizzato, anche utilizzando, per una maggior presenza nei quadri orari, le quote di autonomia, da applicare nel rispetto delle regole e senza penalizzare i colleghi di altre discipline.

Nell'assetto attuale, considerata la scarsa rappresentatività e la discrezione del collegio dei docenti nel decidere la consistenza numerica delle ore di geografia, sarà arduo pensare di far ottenere ai nuovi diplomati le competenze previste.

3.4. L'istruzione tecnica

3.4.1. Dieci anni di istruzione tecnica

In Italia l'istruzione tecnica compie undici anni, nata con l'obiettivo di contribuire al contenimento della spesa per il pubblico impiego (articolo 64, legge 133 del 6 agosto 2008) si è tradotta in un processo di riorganizzazione (riordino) che ha avuto l'obiettivo di generare risparmi in un contesto di crisi economica.

Il risultato del riordino per gli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado è stato il taglio dell'offerta formativa con la ridu-

zione del numero complessivo di unità orarie settimanali per classe, passato da trentasei a trentadue con un diverso contributo delle discipline scolastiche.

L'organico complessivo dei docenti e degli assistenti tecnici si è ridotto, ma gli insegnanti di alcune discipline sono stati penalizzati più di altri.

Si è generata una perdita in termini di offerta formativa per gli alunni e una dispersione di risorse umane e di esperienza didattica maturata non omogeneamente distribuita fra i docenti delle varie discipline.

Le tabelle 8 e 9 mostrano come esempio l'an-

Tab. 7. Competenza in uscita numeri 7 e 8 dell'indirizzo «Enogastronomia e ospitalità alberghiera»

<p>Competenza in uscita n° 7: Progettare, anche con tecnologie digitali, eventi enogastronomici e culturali che valorizzino il patrimonio delle tradizioni e delle tipicità locali, nazionali anche in contesti internazionali per la promozione del <i>Made in Italy</i>.</p>	<p>COMPETENZE Intermedie biennio: Eseguire compiti semplici per la realizzazione di eventi enogastronomici e culturali in contesti strutturati e secondo criteri prestabiliti. ABILITÀ: Individuare i prodotti di qualità del territorio conoscendone le caratteristiche peculiari, le tradizioni storiche e i criteri di classificazione della qualità. Fornire informazioni al cliente in relazione alle opportunità ricreative, culturali, enogastronomiche, sportive, escursionistiche del territorio. CONOSCENZE: Elementi di enogastronomia locale, regionale e nazionale. Elementi di geografia turistica con particolare riferimento al territorio. L'evoluzione degli usi e dei costumi enogastronomici del territorio di appartenenza. Servizi internet per la promozione enogastronomica e culturale del territorio. Classificazione merceologica di base delle principali categorie dei prodotti agroalimentari del territorio in funzione della loro origine.</p>
<p>Competenza in uscita n° 8: Realizzare pacchetti di offerta turistica integrata con i principi dell'eco sostenibilità ambientale, promuovendo la vendita dei servizi e dei prodotti coerenti con il contesto territoriale, utilizzando il web.</p>	<p>COMPETENZE Intermedie biennio: Applicare i principi essenziali dell'eco sostenibilità ambientale per eseguire compiti semplici, in contesti strutturati e secondo criteri prestabiliti per la realizzazione di offerte turistiche. ABILITÀ: Selezionare le informazioni da acquisire sull'offerta turistica integrata Riconoscere nel territorio gli aspetti relativi all'eco sostenibilità ambientale Riconoscere le principali tipologie di materiali promozionali e pubblicitari dell'offerta turistica Attuare modalità atte a ridurre gli sprechi nell'ottica della tutela e salvaguardia dell'ambiente CONOSCENZE: Il concetto di sostenibilità ambientale. Le principali tipologie di offerte turistiche integrate. Elementi di legislazione ambientale: parchi, aree protette, riserve naturali. Atteggiamenti e metodi per ottimizzare l'impatto ambientale dei prodotti e dei servizi caratteristici della filiera di riferimento.</p>

damento del numero dei docenti titolari nelle classi di concorso di scienze e geografia. La classe dei docenti di geografia risulta particolarmente penalizzata negli organici 2015-2016 e aumenta la sua consistenza solo dopo l'entrata in vigore del dl 61/2017 (riordino degli istituti professionali).

3.4.2. Indagine sui dati dei rapporti OCSE

L'offerta formativa attuale degli istituti tecnici, però, non sembra rispondere ai bisogni per i quali è stata istituita ed è diventata obsoleta prima del previsto. L'identità degli istituti tecnici è riassunta nell'articolo 2 del regolamento 112/2008:

Tab. 8. Variazioni del numero di docenti titolari della classe di concorso delle discipline scientifiche nella scuola secondaria di secondo grado, per effetto dei provvedimenti di riordino. La classe di concorso era denominata A60-Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia (dm 39/1998). Prende il nome di A50-Scienze naturali, chimiche e biologiche dal 2016

	DOCENTI TITOLARI A60 a.s. 2012/2013	DOCENTI TITOLARI A60 a.s. 2015/2016	DOCENTI TITOLARI A50 a.s. 2020/2021
Abruzzo	236	240	280
Basilicata	131	128	161
Calabria	422	429	506
Campania	1244	1234	1465
Emilia-Romagna	627	646	824
Friuli Venezia-Giulia	188	186	238
Lazio	960	1010	1206
Liguria	212	209	253
Lombardia	1321	1362	1669
Marche	256	262	347
Molise	66	63	75
Piemonte	665	654	803
Puglia	848	850	938
Sardegna	329	332	399
Sicilia	1004	991	1151
Toscana	582	612	736
Umbria	139	134	198
Veneto	735		884

Tab. 9. Variazioni del numero di docenti titolari della classe di concorso delle discipline geografiche nella scuola secondaria di secondo grado, per effetto dei provvedimenti di riordino. La classe di concorso era denominata A39-Geografia (dm 39/1998). Prende il nome di A21- Geografia dal 2016

REGIONE	DOCENTI TITOLARI A39 a.s. 2012/2013	DOCENTI TITOLARI A39 a.s. 2015/2016	DOCENTI TITOLARI A21 a.s. 2020/2021
Abruzzo	31	27	36
Basilicata	10	6	15
Calabria	59	43	57
Campania	187	165	205
Emilia Romagna	72	64	101
Friuli Venezia-Giulia	22	19	27
Lazio	89	78	104
Liguria	23	16	31
Lombardia	171	147	229
Marche	31	26	36
Molise	6	6	6
Piemonte	74	60	91
Puglia	104	87	126
Sardegna	33	29	49
Sicilia	133	123	167
Toscana	73	62	92
Umbria	15	11	17
Veneto	107		146

Fonte: dpR 19/2016

Con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore.

Il diploma di un istituto tecnico dovrebbe quindi facilitare l'occupazione.

Attualmente l'occupazione in Italia soffre non solo per le scarse opportunità, ma per la preoccupante rinuncia dei soggetti in cerca di lavoro. L'indagine OCSE *Education at Glance 2019* riporta che il 26% dei giovani diplomati fra 18 e 24 anni sono NEET, rispetto a una media nei paesi OCSE del 14%, il terzo peggior risultato fra i Paesi partecipanti all'indagine. L'indagine riguarda la generazione che ha conseguito il diploma in seguito al riordino degli istituti tecnici.

La statistica dell'EUROSTAT sui NEET riferi-

ta alla classe d'età 15-34 anni mostra una realtà sconcertante se paragonata ai risultati di altri Paesi membri, conferendo all'Italia un primato che non può essere ignorato se si vuole ragionare su futuri sviluppi del mercato del lavoro (fig. 35). Nel 2020 il primato dell'Italia peggiora ma la percentuale aumenta al 23,3%.

Lo stesso rapporto OCSE indica che in Italia i giovani adulti (25-34 anni) diplomati con il vecchio ordinamento degli istituti tecnici e professionali (TVET Technical and Vocational Education and Training) hanno prospettive d'impiego simili ai giovani che hanno ottenuto un titolo di studio terziario. Si può leggere nei dati un peggioramento delle condizioni per le nuove generazioni.

Non stupisce che sia cresciuta negli ultimi anni una certa sfiducia nei confronti dei diplomi tecnici e professionali. Nel 2017 il 55% degli iscritti alla secondaria di secondo grado sceglieva isti-

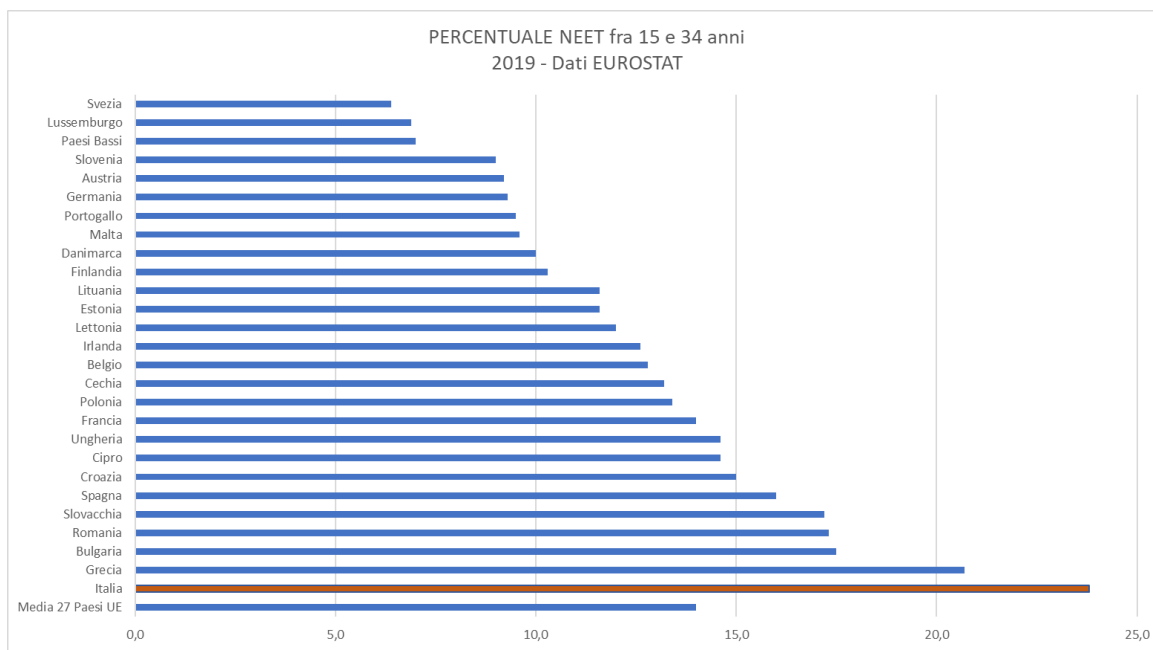


Fig. 35. Percentuale di NEET (15-34 anni) nell'Unione Europea

Fonte: INVALSI, 2019

Tab. 10. Iscrizioni al primo anno nella scuola secondaria di secondo grado

Indirizzi di studio	Iscritti a.s. 2020/2021	Iscritti a.s. 2021/2022
Tutti i Licei	56,3 %	57,8 %
Istituti Tecnici per il settore economico	11,2%	10%
Istituti Tecnici per il settore tecnologico	19,6%	20,3%
Tutti gli istituti Professionali	12,9%	11,9%

Fonte: MIUR

tutti tecnici o professionali, oggi questa percentuale è in preoccupante flessione come dimostra la tabella basata su dati MIUR (www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2020-2021.pdf/d37e8126-4669-8248-a64c-3c0096250328?version=1.0&t=1580492291347).

Complessivamente nell'anno scolastico 2021/2022 solo il 42,2% degli studenti della secondaria di secondo grado sceglie di conseguire il diploma dei percorsi di istruzione che erano stati progettati per avviarli al mondo del lavoro (www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2021-2022.pdf/89702e0a-b1c0-1394-4e06-b-85dc28ff2da?version=1.0&t=1611660094312).

3.4.3. Istituti tecnici: il risultato della didattica per competenze

Un altro dato noto che riguarda l'istruzione tecnica e professionale si può leggere nell'indagine PISA-OCSE 2018.

Nella competenza di lettura l'Italia ottiene un dato complessivo poco al di sotto della media OCSE, anche se a un esame più attento si nota che il dato di «varianza fra le scuole» è uno dei risultati più allarmanti: il dodicesimo fra i Paesi OCSE, con Israele al primo posto per divari.

Ci sono infatti ancora differenze inaccettabili fra i risultati dei licei e quelli di istituti tecnici e

professionali (figura 36) oltre alle note differenze per aree geografiche con Sud e Sud-Isole decisamente distanti in negativo dalla media nazionale. Interessante è la lettura del trend del punteggio medio di performance per le tre macroaree lettura, matematica e scienze, in costante discesa dal 2015 (public.tableau.com/profile/invalsi#!/vizhome/OCSEPISA2018_15765811689360/LowTop-pergenereeTipologiadiscuolaNazionale).

3.4.4. Esame delle linee guida del primo biennio degli istituti tecnici

Le linee guida degli istituti tecnici (dpR 88 del 15 marzo 2010) non rispecchiano più la società attuale.

Contengono ripetizioni e contraddizioni. Nella lunga premessa iniziale è citato fra i principi ispiratori il *report* «Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva», ma nella descrizione dei risultati di apprendimento delle discipline, il riferimento alla cultura della sostenibilità è quasi assente.

La parola «sostenibile» è citata solo nella descrizione delle conoscenze di geografia, geografia generale ed economica (introdotta al primo biennio nel settore tecnologico nel 2014 con la formula di ora d'approfondimento) e scienze della terra, discipline sottovalutate e pochissimo rappresentate nei quadri orari.

Oggi tutto questo non può essere ignorato, il *green deal* europeo pone l'UE come *leader* mondiale del processo di trasformazione verso un'economia sostenibile, l'Agenda 2030 obbliga a un ripensamento del modello di sviluppo, il testo del Piano nazionale di ripresa e resilienza rivela nuovi bisogni, la sensibilità della società civile sui temi della responsabilità e della sostenibilità è aumentata e aspetta risposte.

In tutti i documenti della commissione europea

troviamo i segni di una volontà di trasformazione che non può essere ignorata. La scuola sembra andare controcorrente, mentre cresce l'attenzione mediatica verso le tematiche del cambiamento climatico, della decarbonizzazione, della conservazione della biodiversità, del consumo delle risorse, dell'economia circolare mentre le aziende si rilanciano dicendosi più attente a una produzione sostenibile, la progettazione didattica si serve di linee guida che non menzionano nemmeno i temi.

Nel 2010 era stata eliminata la didattica della geografia economica al triennio tagliando fuori proprio l'insieme delle tematiche che ora incombono come necessità per l'avvio della transizione ecologica (impatto ambientale; economia circolare; funzionamento del geosistema e tutti gli obiettivi dell'Agenda 2030).

Tutti gli aspetti di geografia generale ed economica sono trattati attualmente nei primi due anni dell'istituto tecnico solo nell'indirizzo amministrazione finanza e *marketing* e cessano di esistere al secondo biennio e quinto anno.

Nelle premesse alle linee guida delle singole discipline si esaminano alcuni insegnamenti definiti «aspetti trasversali» come le scienze integrate; legalità, cittadinanza e Costituzione e la conoscenza dell'ambiente e del territorio, sembra che la riduzione oraria delle discipline scientifiche, della geografia e del diritto trovino una parziale giustificazione nel fatto di essere diventati aspetti trasversali (dpR del 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3). Organizzare la didattica con un'attenzione alle tematiche trasversali però non è una pratica diffusa: i docenti sono selezionati sulla base di criteri che tengono conto della competenza specialistica nella singola disciplina.

Ne hanno fatto le spese, negli ultimi dieci anni, gli studenti italiani ed è venuta meno la reputazione delle discipline.

3.4.5. L'apporto dell'educazione civica

Il ministero ha recentemente tentato di compensare il divario fra l'esigenza attuale e l'ordinamento vigente con l'introduzione del riferimento all'educazione ambientale, all'Agenda 2030 e alla cultura della sostenibilità nelle linee guida per l'insegnamento trasversale di educazione civica, che esordisce nell'anno scolastico 2020/2021 in tutti gli ordini di scuola, cooperando di fatto tematiche di geografia economica. Per ottenere un risultato accettabile è stata simultaneamente promossa la formazione degli insegnanti. Si tratta di un correttivo all'impostazione generale della didattica che investe tutti gli ordini scolastici, e dovrebbe permettere di riorientare la visione obsoleta del 2010 arricchendo i contenuti delle lezioni delle tematiche

della cittadinanza, sostenibilità e competenza digitale.

Negli istituti tecnici non basterà perché quella dell'educazione alla cittadinanza dovrebbe piuttosto essere l'idea base sulla quale sviluppare il ventaglio dell'offerta formativa e quello che ancora manca è il supporto di un numero adeguato di ore per quei docenti del settore scientifico, geografico e delle discipline giuridiche che sono specialisti di quelle tematiche. Tornando al primo obiettivo del riordino, quello di realizzare un cospicuo risparmio agendo sulle risorse umane del sistema scuola (articolo 64, legge 133 del 6 agosto 2008) è stato sempre difficile comprendere il perché, non sia stata fatta una razionalizzazione del personale, basata su un censimento delle risorse umane esistenti e sia così andata perduta una gran parte di esperienza didattica. È

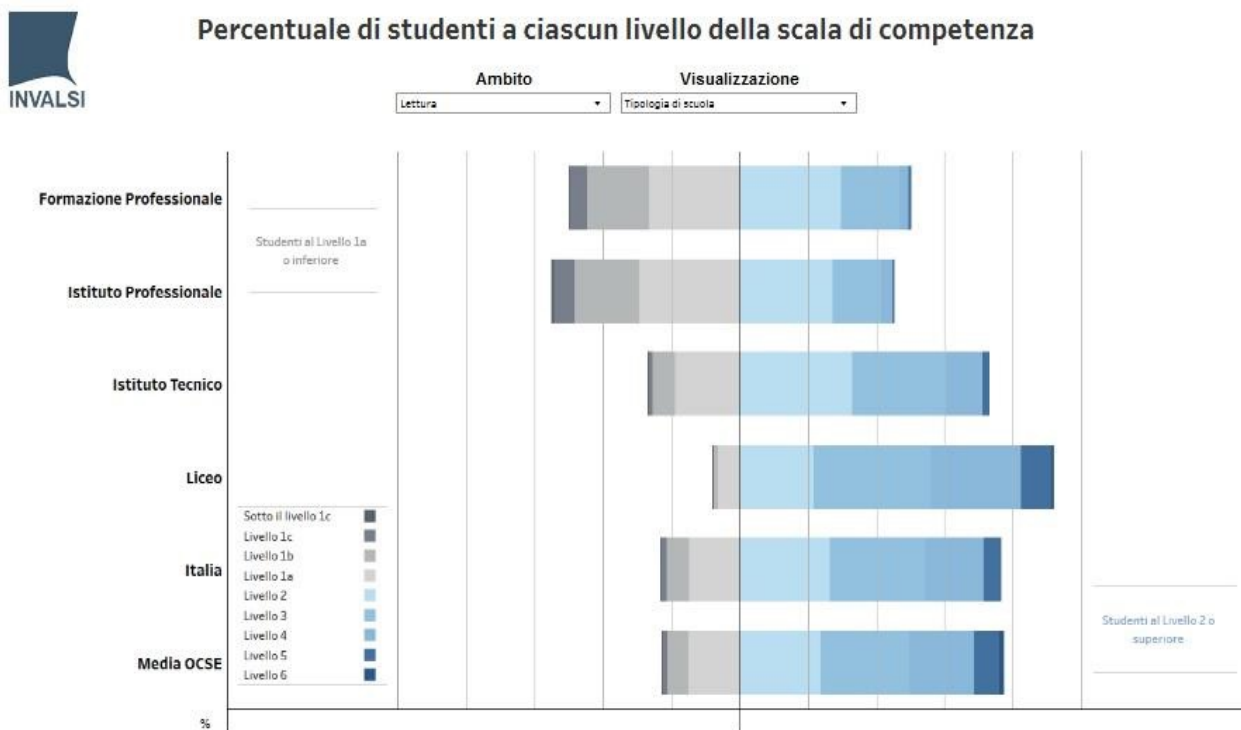


Fig. 36. Indagine OCSE-PISA 2018, Differenze nell'ambito della lettura per tipologia di scuola

Fonte: INVALSI

necessario un ripensamento sistematico degli istituti tecnici che guardi davvero al mondo attuale e si adegui con una riorganizzazione delle discipline e dei quadri orari più rispondente alle richieste del mondo del lavoro.

3.5. Geografia degli spazi marini e costieri: una proposta di potenziamento della geografia per gli istituti tecnici indirizzo «Trasporti e logistica» (ex Nautico)

3.5.1. Premessa

La geografia come disciplina che studia i processi, i segni e i fenomeni derivanti dall'antropizzazione del Pianeta e le relative interazioni dell'uomo con i fattori biotici e abiotici che costituiscono il geo-

sistema rappresenta uno strumento di indagine e analisi imprescindibile per qualunque percorso di formazione che si connoti per un'acquisizione dei saperi in una dimensione spaziale e territoriale. E tale metodologia di analisi geografica appare ancor più rilevante se si considera che le crescenti pressioni antropiche sugli ambienti naturali e i sempre più significativi impatti che le attività dell'uomo determinano sulle risorse naturali e sugli ecosistemi determinano trasformazioni profonde sullo stile e sulla qualità di vita di intere comunità umane e nel futuro pregiudicandone la stessa sopravvivenza. Ne consegue la necessità di comprendere in profondità le conseguenze dell'antropizzazione, per svolgere previsioni e fare scelte consapevoli e sostenibili. Inoltre, l'estendersi e il compenetrarsi sempre più dei processi socioeconomico-produttivi a scala globale comporta la necessità di

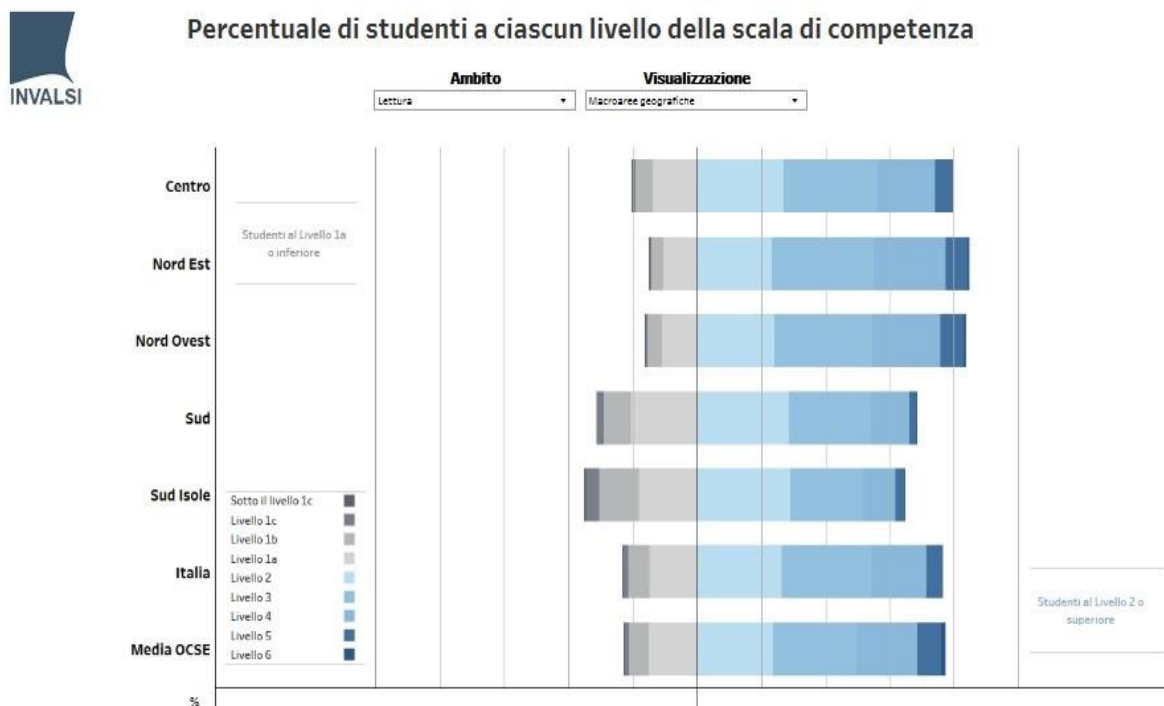


Fig. 37. Indagine OCSE-PISA 2018, Differenze nell'ambito della lettura per macroarea geografica

analizzare l'attività dei gruppi umani a molteplici livelli scalari, scomponendone e osservandone gli elementi territoriali e ricomponendoli secondo relazioni di causalità e interdipendenza.

Tali meccanismi di costruzione dei saperi dovrebbero far parte del bagaglio culturale di ciascun individuo, ma dovrebbero ancora di più rappresentare un momento formativo fondamentale e strategico anche per coloro che intendono affrontare studi scolastici superiori, al fine di acquisire una migliore capacità di comprensione dei fenomeni naturali e dei contesti umani con i quali ci si confronterà durante la propria vita, privata e professionale. Tale percorso di conoscenza costituisce, quindi, non solo un elemento di crescita personale, ma anche uno strumento per il successo nel mondo del lavoro e nella società.

Il mondo della scuola, quale contesto formativo per eccellenza nel quale sviluppare competenze specifiche, strumenti e metodologie di analisi peculiari per comprendere la complessità del sistema Terra e le continue e rapide trasformazioni che la attraversano dovrebbe, in tal senso, essere in grado di evolversi con la stessa rapidità della società contemporanea, percependo il cambiamento e incanalandolo nella propria struttura educativa e nelle professionalità che la rappresentano, individuando e strutturando sempre meglio competenze e conoscenze più adatte a costruire i nuovi cittadini del mondo del XXI secolo.

3.5.2. La geografia negli Istituti Tecnici: dalla riforma Gelmini agli interventi del ministro Carrozza

Con l'emanazione del dpR 88 del 15 marzo 2010 *Regolamento recante norme per il riordino degli Istituti Tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto*

2008, n. 133 si è data attuazione, dopo quasi un cinquantennio dalla riforma Bosco (dpR 1222 del 30 settembre 1961) e, nell'ambito del più ampio piano di riforma della scuola secondaria di secondo grado, alla rimodulazione dell'offerta didattica da parte del MIUR degli istituti tecnici, ridefinendone l'identità e gli obiettivi formativi, con la conseguente modifica delle discipline coinvolte (di base e caratterizzanti), dei relativi contenuti disciplinari, delle competenze da raggiungere e degli obiettivi specifici di apprendimento. Come indicato nell'articolo 2, comma 1, dello stesso dpR l'identità degli istituti tecnici:

si caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico ed è espressa da un limitato numero di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore.

A partire da questa ridefinizione identitaria degli istituti tecnici la rimodulazione della struttura didattica e del monte ore complessivo ha determinato profonde trasformazioni del piano di studi e, per quanto riguarda l'insegnamento della geografia, in controtendenza rispetto alle necessità di sviluppo di quelle competenze geografiche utili alla comprensione dei processi di globalizzazione e interdipendenza socio-economica mondiale, si è assistito all'eliminazione della disciplina da tutti gli indirizzi presenti nel primo dei due nuovi settori creati (quello tecnologico) e la sua permanenza, seppure con un monte ore ridotto, esclusivamente nel secondo settore (quello economico), con sei ore di insegnamento di geografia nelle

due classi del primo biennio dell'indirizzo «Amministrazione Finanza e *Marketing*» e «Turismo» e sei ore di insegnamento di geografia turistica nel secondo biennio e nella classe quinta dell'indirizzo turistico.

Come è possibile osservare dalle linee guida ministeriali introdotte con il dm 57 del 15 luglio 2020 *Documento tecnico Linee Guida Istituti Tecnici*, il quadro delle conoscenze e delle abilità comuni al settore economico indicate dal MIUR quale orientamento per la progettazione didattica del docente includono, seppur in maniera spesso generica, temi di geografia generale e di geografia regionale, con particolare attenzione sia alle caratteristiche fisico-politiche della Terra nelle tradizionali ripartizioni geografiche (Italia e regioni italiane, Unione Europea e continenti extraeuropei) sia a quei processi e fattori del cambiamento del mondo contemporaneo interpretati in un'ottica multi scalare e multi temporale (globalizzazione economica, demografia, dinamiche e problematiche demografiche, risorse energetiche, sostenibilità ambientale, economica e sociale, disuguaglianze di genere ecc.). Viene, infine, dedicato spazio alla conoscenza e all'applicazione degli strumenti peculiari della geo-graficità (cartografia tradizionale e digitale, sistemi informativi geografici) e ai principali indicatori statistico-matematici utili per la quantificazione dei fenomeni geografici oggetto di analisi.

Successivamente, con il dm dell'11 settembre 2014 *Introduzione, ai sensi dell'articolo 5 del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, convertito, nella legge 8 novembre 2013, n. 128, dell'ora di «Geografia generale ed economica» nei piani di studio degli indirizzi del settore tecnologico degli istituti tecnici e dei settori servizi e industria-artigianato degli istituti professionali* è stato reintrodotta l'insegnamento di un'ora di «Geografia generale ed economica» (trentatré ore complessive per anno scolastico) da impartirsi in

uno dei due anni del primo biennio degli istituti tecnici (la scelta dell'anno scolastico in cui inserire la disciplina è lasciata ai singoli istituti) per tutti gli indirizzi nei quali la stessa non era presente, con un monte ore complessivo in ogni caso inferiore a quello precedente la Riforma Gelmini. Lo stesso dm del 2014 introduce l'insegnamento di «Geografia generale ed economica» in tutti i percorsi degli istituti professionali da cui era stato eliminato con il precedente dpR 87/2010. La successiva riforma di quest'ultimi, con il dlgs 61/2017, ha ulteriormente modificato la presenza della geografia nel piano di studi relativi all'istruzione professionale (per un quadro complessivo della distribuzione dell'insegnamento della geografia nei vari indirizzi tecnici prima del 2010 si veda Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, 1964, Milano, Giuffrè, pp. 189-223).

Secondo quanto riportato nel decreto del 2014, vi è una analogia nei risultati di apprendimento che si intende far acquisire all'alunno al termine dell'obbligo di istruzione con quelli presenti nelle linee guida del 2010, mentre per quanto riguarda il quadro delle conoscenze e delle abilità utili per la progettazione didattica del docente si può osservare, anche per il ridotto monte ore a disposizione, l'estrapolazione solo di alcuni aspetti più generali, già ricompresi nelle precedenti linee guida, che comprendono lo studio e l'applicazione degli strumenti della geo-graficità, la trattazione dei temi socio-economico e politici del mondo contemporaneo con cenni sul paesaggio e sull'organizzazione degli spazi umani e i principali problemi ambientali (effetto serra, buco dell'ozono, inquinamento ecc.) che richiamano alla necessità di una maggiore sostenibilità ambientale dello sviluppo umano.

In questo nuovo quadro normativo appare tuttavia evidente come il legislatore, nelle linee guida per il settore economico e ancor più per quelle del setto-

re tecnologico, non abbia previsto la possibilità di inserire, nell'ambito delle conoscenze o delle abilità geografiche da acquisire, contenuti, metodi e strumenti che siano propri dello specifico indirizzo o articolazione di studi né una declinazione degli stessi che tenesse conto dei risultati di apprendimento peculiari delle varie specializzazioni e che, pertanto, consentisse una lettura e una interpretazione di fatti e fenomeni appartenenti a contesti storici, sociali, economici e politici differenti secondo obiettivi propri dei singoli percorsi scolastici, tra loro anche molto differenti.

Emerge, tuttavia, dall'analisi dei documenti ministeriali e delle relative Indicazioni Nazionali un aspetto ancora più interessante: nonostante le «mutazioni» e le semplificazioni geografiche avvenute negli istituti tecnici il legislatore ha confermato l'importanza dell'insegnamento dei valori geografici e del loro conseguimento da parte dell'alunno a conclusione dell'obbligo di istruzione ribadendo, nelle linee guida, che i risultati di apprendimento relativi al profilo culturale, educativo e professionale (dpr 88 del 15/03/2010, allegato A), lo studio e l'acquisizione dei saperi debbano caratterizzarsi anche per una chiara connotazione spaziale e geografica. I documenti ministeriali del 2010 e del 2014 contengono, infatti, indicazioni specifiche secondo le quali lo studente deve sapere:

- a) riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali, dell'ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo;
- b) stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro;
- c) riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro cor-

retta fruizione e valorizzazione;

- d) osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità.

Tali valori e competenze però, non appartengono a una singola disciplina (quella geografica), bensì, secondo il legislatore, dovrebbero «emergere» dall'approfondimento delle altre discipline caratterizzanti i singoli percorsi di studio. Si sottolinea, inoltre, l'importanza della geografia come studio interdisciplinare affermando che:

Trattando tematiche relative alla sfera dell'uomo e della natura, [lo studio geografico] può essere concepito, simultaneamente e/o alternativamente, come umanistico» e come «scientifico», configurandosi come ponte e snodo tra i diversi saperi e mappa di riferimento per l'acquisizione di competenze linguistiche, storiche, economiche, sociali e tecnologiche [...]. Il discorso geografico [è inquadrato poi] fondamentalmente in una visione sistemica e d'insieme, nella quale confluiscono varie componenti che afferiscono a discipline diverse [dm 57 del 15 luglio 2010]

Lo stesso legislatore continua poi affermando che, per un corretto studio dei fenomeni e dei processi territoriali e territorializzanti, è necessario utilizzare fonti autorevoli e attentamente vagliate, per fornire agli studenti non solo testi e documenti originali dai quali trarre insegnamenti, ma anche per proporre agli stessi la possibilità di effettuare confronti e analisi e sviluppare una coscienza critica in relazione a fatti e fenomeni che riguardano l'uomo e le singole comunità. Si pone, pertanto, l'accento sull'importanza dell'uso della cartografia, anche di quella digitale e georeferenziata e dei nuovi strumenti tecnologici, al fine di assicurare una sempre più corretta organizzazione di dati e informazioni e di poter riassumere e sintetizzare fenomeni naturali e antropici, secondo logiche di interdipendenza e interazione.

Per tali modalità di studio e di apprendimento si riconosce, infine, alla geografia la necessità di adottare una strategia sperimentale, riconoscendo nel laboratorio, fisico e virtuale, il: «centro di documentazione, sul territorio e nel territorio, che favorisce il dialogo con il mondo esterno [...] in una ricomposizione unitaria dei saperi» (dm 57 del 15/07/2010 - *Documento tecnico Linee guida Istituti Tecnici*). Il legislatore, quindi, dichiarato sia il valore universale e sintetico della geografia nella comprensione dei processi umani sia la validità del metodo scientifico per lo studio del territorio, ha impostato l'insegnamento disciplinare sull'acquisizione dei concetti di base dell'organizzazione territoriale, della comprensione del significato dell'ambiente naturale e artificiale, dell'utilizzo corretto delle fonti (atlanti, carte ecc.) e della specificità del linguaggio cartografico. Seppur, quindi, viene esplicitata sotto numerosi aspetti l'importanza delle competenze geografiche, di contenuti e strumenti propri della geografia, viene tolta ad essa la dignità di disciplina, intesa come complesso organico di contenuti, metodi e strategie in grado di trasferire all'allievo i valori che le sono propri.

3.5.3. La geografia negli Istituti Tecnici Nautici: da disciplina caratterizzante ad ancillare per la formazione dei professionisti del mare

Gli Istituti Tecnici Nautici rappresentano da sempre, nell'ambito della scuola italiana, un indirizzo di studio particolarmente fondamentale per la formazione delle professionalità necessarie per lo sviluppo di quelle attività di commercio marittimo, navigazione e realizzazione di imbarcazioni e impianti marittimi che costituiscono da sempre una parte strategica dell'economia nazionale e che intrecciano la loro storia con una lunga e radicata tradizione marinaresca in quella parte d'Italia affacciata sul Mar Mediterraneo.

Già con la nascita del Regno d'Italia si sentì la necessità di realizzare una scuola che abilitasse alla creazione di varie figure professionali, quali capitani di lungo corso, ma anche costruttori e macchinisti, al fine di consolidare e sistematizzare questa specializzazione formativa nel contesto della più ampia riforma scolastica del neonato Stato unitario. Per questa ragione già dal 1864 si darà avvio a quella riforma scolastica che porterà alla trasformazione in Scuole Nautiche delle Regie Scuole Nautiche e dei Regi Collegi nautici preesistenti in numerose città costiere italiane come Chiavari, Portoferraio, Recco, Riposto, San Remo, La Spezia e Viareggio al fine di rilasciare diplomi di specializzazione di II classe, mentre dall'anno successivo verrà istituito il primo Regio Istituto Tecnico e Nautico in grado di rilasciare diplomi di I classe per capitani, macchinisti e costruttori. Bisognerà, tuttavia, attendere la riforma dell'istruzione scolastica da parte del ministro Giovanni Gentile del 1923 e, soprattutto, quella del ministro Balbino Giuliano del 1931 per assistere alla trasformazione dei Regi Istituti Nautici in Regi Istituti Tecnici con sezione nautica e a una loro riorganizzazione didattica e disciplinare nell'ambito dell'istruzione pubblica superiore (con la legge 889 del 15 giugno 1931 sono stati definiti cinque percorsi tecnici: agrario, industriale, commerciali, per geometri e nautico). In queste prime azioni legislative di strutturazione dell'istruzione tecnica, la geografia è sempre stata considerata una disciplina fondamentale per lo sviluppo delle professioni del mare: con la riforma del 1931 (899 del 15 giugno) e la determinazione dei contenuti e dei programmi disciplinari, iniziata dal ministro Ercole nel 1933 (numero 491) e aggiornata nel 1936 (numero 762) dal ministro De Vecchi, nell'ambito di un percorso di studi quadriennale e di tre indirizzi di specializzazione (capitani, macchinisti e costruttori), la geografia veniva impartita per tre

ore settimanali nei primi due anni di corso, nel terzo anno si passava (solo per l'indirizzo Capitani) all'insegnamento della geografia commerciale per due ore settimanali, mentre nel quarto e ultimo anno tale insegnamento veniva sostituito (sempre per due ore settimanali) con quello di oceanografia e meteorologia. La presenza di quest'ultima disciplina, pur essendo più vicina alla geografia fisica e alle scienze della Terra dimostra, comunque, l'importanza dello studio dei fenomeni fisici e della biosfera marina per meglio comprendere le relazioni tra il sistema Terra nella sua componente atmosferica e marina con le comunità umane costiere e il sistema dei trasporti, della pesca e delle attività produttive e di trasformazione legate al mare.

A partire dal Secondo Dopoguerra, ci furono alcune importanti innovazioni: a seguito della legge Bottai che istituiva la nuova scuola media di durata triennale (legge 899 del 1 luglio 1940), gli istituti tecnici avrebbero raggiunto una durata quinquennale; tuttavia, solo a conflitto terminato, nel 1946, si definirono i nuovi orari e i relativi contenuti disciplinari: la geografia veniva impartita per tre ore settimanali nei primi tre anni di corso, mentre nel quarto anno (solo per l'indirizzo capitani) veniva sostituita dalla geografia commerciale, per due ore settimanali. Con la più ampia riforma Bosco del 1961, l'istituto nautico veniva suddiviso in un biennio propedeutico e un triennio di specializzazione, mantenendo i tre indirizzi preesistenti (capitani, macchinisti e costruttori); in continuità con i provvedimenti del 1931 e del 1933, la nuova legislazione aveva previsto l'insegnamento della geografia nel primo biennio, con tre ore settimanali per annualità di corso, mentre solo per l'indirizzo capitani erano presenti la geografia commerciale impartita per tre ore nel terzo anno e meteorologia e oceanografia (due ore settimanali e due ore di laboratorio) presente nel quinto e ultimo anno di studi.

L'impianto didattico, così organizzato ha, quindi, caratterizzato la formazione dei periti nautici per circa un cinquantennio, nonostante l'avviamento di alcuni progetti sperimentali, come l'Oriente nel 1982 e, soprattutto il progetto Nautilus del 1991 nei quali il ruolo della geografia come disciplina di base e di indirizzo è rimasto sostanzialmente inalterato.

La riforma della scuola secondaria di II grado del 2010, operata dal ministro Gelmini, uniformando, soprattutto per l'indirizzo tecnologico, orari e materie di studio del primo biennio e abolendo l'insegnamento della geografia anche all'interno dei percorsi tecnici nautici ha, di fatto, compromesso la possibilità di acquisire quei contenuti e quegli strumenti (già riconosciuti nelle riforme e nei programmi scolastici del 1931 e del 1961) necessari agli studenti per lo sviluppo delle competenze didattico-disciplinari necessarie per osservare e capire fatti e fenomeni spaziali secondo una logica di interdipendenza e interconnessione, presupposto indispensabile per la comprensione di quei contesti naturali, umani e sociali con i quali si troverà costantemente a confrontarsi durante la propria vita, privata e professionale. Inoltre, tale trasformazione è avvenuta in un contesto di sempre maggiore interesse verso questa specializzazione di studi superiori, anche in relazione all'espansione dei processi di globalizzazione economica e commerciale e all'intensificazione delle rotte e dei traffici, di merci e di persone, internazionali. Dagli anni Trenta del secolo scorso il numero e la distribuzione degli Istituti Tecnici Nautici, aventi sede principalmente presso le città marittime e quelle che vantavano una più antica tradizione marinara, è andato costantemente aumentando e nuove scuole sono state aperte in diverse realtà regionali: dai 20 Regi Istituti Tecnici Nautici del 1941 (Ancona, Bari, Cagliari, Camogli, Catania, Fiume, Gaeta, Ge-

nova, La Spezia, Livorno, Lussinpiccolo, Messina, Napoli, Palermo, Procida, Roma, Savona, Sorrento, Trieste e Venezia) si è passati, infatti, ai 66 Istituti Tecnici, indirizzo Trasporti e Logistica (secondo la nuova denominazione legata alla Riforma Gelmini) distribuiti in quindici delle venti regioni italiane, con una netta predominanza nelle regioni meridionali e insulari (tabella 11).

Il successivo reinserimento di questo insegnamento nel 2014, sebbene lodevole, non consente ancora, per l'eccessiva ampiezza dei temi che si ritiene necessario trattare e per la modestia del monte ore a disposizione per la disciplina, il giusto approfondimento di contenuti e metodi geografici che renderebbero gli studenti in grado di acquisire autonomia nell'acquisizione e gestione di tali competenze sociali e operative. Studenti i quali, nello svolgimento delle loro attività professionale si troveranno, con grande probabilità, a percorrere rotte marittime internazionali, a collaborare e ad interfacciarsi con persone che appartengono a culture e tradizioni molto differenti tra loro e, quindi nella necessi-

tà di conoscere la complessità e la diversità del mondo contemporaneo.

In un percorso come quello dell'indirizzo nautico degli istituti tecnici trasporti e logistica, sarebbe, quindi, fondamentale integrare tale tipologia di studio della geografia, impostato su argomenti generali o regionali, con percorsi di approfondimento specifici sia sulle tematiche relative al caratteristico campo di applicazione professionale quale quello del mare e delle comunità naturali e umane che si insediano e si sviluppano lungo le coste sia sulle metodologie di studio della geografia che individua nell'analisi territoriale lo strumento più consono per il riconoscimento di quei fattori identitari e distintivi dello spazio antropizzato e delle dinamiche funzionali che lo contraddistinguono. Tale percorso formativo dovrebbe, inoltre, configurarsi secondo una logica di forte interdisciplinarietà e integrazione con altre discipline presenti nel I biennio degli istituti tecnici quali, soprattutto, le scienze della terra, la storia e la letteratura italiana, il diritto, le scienze informatiche e le scienze e tecnologie applicate con le quali la geografia

Tab. 11. Distribuzione degli IISS «Trasporti e Logistica» con indirizzo nautico in Italia (a.s. 2019-2020)

Regioni	N.
Abruzzo	1
Calabria	8
Campania	9
Emilia Romagna	1
Friuli Venezia Giulia	1
Lazio	3
Liguria	4
Marche	3
Basilicata	2
Molise	1
Puglia	9
Sardegna	7
Sicilia	14
Toscana	4
Veneto	2

condivide numerosi contenuti teorici e operativi e che possono reciprocamente costituire un valido supporto per la comprensione di fatti, processi e fenomeni di contenuto geografico. Lo stesso percorso non potrebbe inoltre prescindere da un maggior utilizzo delle TIC e, in particolar modo, da uno studio e da un uso strutturato dei Sistemi Informativi Geografici e della cartografia digitalizzata, che costituiscono un valido supporto non solo per la rappresentazione in chiave multi scalare e multi temporale di fenomeni territoriali appartenenti ad ambiti diversi, ma anche uno strumento per la comprensione di eventi complessi per i quali è possibile ragionare secondo logiche di interazione e integrazione funzionale.

3.5.4. «Geografia degli spazi marini e costieri»: una proposta didattica

A partire da tali presupposti viene qui presentata una proposta di potenziamento dell'insegnamento della geografia generale ed economica impartita in 33 ore per anno scolastico durante, di norma, il I anno del I biennio degli istituti tecnici settore tecnologico, indirizzo «Trasporti e Logistica» sezione Nautico, con un ulteriore insegnamento distribuito in 33 ore complessive per anno scolastico di «geografia degli spazi marini e costieri» da svolgersi durante il II anno del I biennio. Tale insegnamento dovrebbe perseguire il raggiungimento di tre obiettivi formativi fondamentali:

a) potenziare gli strumenti concettuali e metodologici necessari per l'analisi del territorio, sotto l'aspetto naturale e antropico, al fine di riconoscerne i caratteri identitari e vocazionali e considerando come ambito specifico di studio le comunità costiere locali, nazionali e internazionali;

b) rafforzare lo studio della cartografia digitale, al fine di fornire un valido strumento per l'analisi e la restituzione digitale, interattiva, georeferenziata e multi scalare dei contenuti sviluppati durante l'analisi territoriale;

c) approfondire le tematiche relative alle principali dinamiche ecologiche e alle trasformazioni dei sistemi socio-economico-produttivi legati al mare, con riferimento specifico alle problematiche e alle emergenze naturali e umane proprie del XXI secolo (es. *global warming*, innalzamento del livello medio dei mari e inondazione delle aree costiere, scomparsa degli ecosistemi marini e conseguenze per la pesca e le attività produttive legate al mare, sfruttamento minerario dei fondali oceanici, fonti energetiche connesse con le aree marine – idroelettricità ed energia eolica – nuove rotte commerciali e inquinamento dei mari ecc.).

L'insegnamento dovrebbe svilupparsi secondo un approccio induttivo che parta dall'analisi dei singoli contesti territoriali costieri locali e/o regionali per arrivare ad analizzare sistemi territoriali e spazi marini a scala sempre più piccola e globale, privilegiando una didattica laboratoriale informatizzata, al fine di sviluppare negli studenti dinamiche collaborative, di *working group* e di *problem solving*, di favorire l'utilizzo e l'approfondimento delle conoscenze relative alle TIC, di migliorare la conoscenza del proprio ambito territoriale inteso sia come luogo di vita e di lavoro sia come parte di un sistema territoriale marino a diverse scale di riferimento la cui conoscenza aiuterà a comprendere la complessità e la forte integrazione del mondo moderno. L'approccio metodologico prevedrebbe, quindi lo sviluppo di una tipologia di studio secondo una logica di

osservazione e analisi dei fenomeni non tradizionalmente terrestri, ma marina in grado, pertanto, di meglio applicarsi agli obiettivi didattici (e professionali) di studenti di questo specifico indirizzo di studio, e di fornire, al tempo stesso, una ulteriore possibilità di comprendere gli stessi fenomeni geografici osservandoli da un punto di vista differente.

Pertanto, al fine di comprendere i contenuti della proposta si riportano i riferimenti normativi relativi all'istituzione dell'insegnamento di geografia generale ed economica nei piani di studio degli indirizzi del settore tecnologico degli istituti tecnici già in parte presentati (dm 11 settembre 2014, dpR 88 del 15 marzo 2010, dm 57 del 15 luglio 2010) rispetto ai quali sono indicati i risultati di apprendimento (intermedi e finali), le competenze attese, le conoscenze e le abilità da far raggiungere agli allievi nell'ambito dell'insegnamento della geografia degli spazi costieri e marini proposto.

A. RISULTATI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DEL BIENNIO E COMUNI A TUTTI I PERCORSI DEGLI ISTITUTI TECNICI

I risultati di apprendimento che il nuovo insegnamento della geografia degli spazi marini e costieri concorre a far conseguire allo studente al termine del percorso quinquennale gli permettono di: riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale e antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali e culturali e le trasformazioni avvenute nel corso del tempo; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; *riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione*

e valorizzazione; utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare; saper interpretare il proprio autonomo ruolo nel gruppo di lavoro.

In corsivo i risultati di apprendimento che si ritiene possano essere raggiunti dal nuovo insegnamento di geografia degli spazi marini e costieri in aggiunta a quelli già individuati per l'insegnamento di geografia generale ed economica indicati nei documenti ministeriali.

B. RISULTATI DI APPRENDIMENTO ALLA FINE DEL PERCORSO DI STUDI

Inoltre, le competenze raggiunte alla fine del primo biennio nell'ambito del nuovo insegnamento della geografia degli spazi marini e costieri concorrono a far raggiungere agli studenti risultati di apprendimento a conclusione del percorso di studio che consentono agli studenti di: *individuare le interdipendenze tra scienza, economia e tecnologia e le conseguenti modificazioni intervenute, nel corso della storia, nei settori di riferimento e nei diversi contesti, locali e globali; utilizzare le tecnologie specifiche dei vari indirizzi.*

Questi risultati non sono correlati all'insegnamento della geografia nell'ambito della normativa vigente, ma si auspica possano essere raggiunti con l'inserimento della presente proposta.

C. COMPETENZE DI BASE SECONDO GLI ASSI CULTURALI

Attraverso il nuovo insegnamento di geografia degli spazi marini e costieri l'azione didattica ed educativa che il docente persegue concorre al raggiungimento delle competenze di base attese

a conclusione dell'obbligo d'istruzione di seguito richiamate:

a) Asse scientifico tecnologico:

i. osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità, con riferimento specifico alla seguente capacità/abilità: raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali (fisici, chimici, biologici, geologici ecc..) o degli oggetti artificiali o la consultazione di testi e manuali o media; organizzare e rappresentare i dati raccolti; presentare i risultati dell'analisi; riconoscere e definire i principali aspetti di un ecosistema; essere consapevoli del ruolo che i processi tecnologici giocano nella modifica dell'ambiente che ci circonda considerato come sistema.

ii. essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate, con riferimento specifico alla seguente capacità/abilità: utilizzare le funzioni di base dei *software* più comuni per produrre testi e comunicazioni multimediali, calcolare e rappresentare dati, disegnare, catalogare informazioni, cercare informazioni e comunicare in rete.

b) Asse storico sociale:

i. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali, con riferimento specifico alla seguente capacità/abilità: conoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche; leggere - anche in modalità multimediale - le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche.

ii. orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio, con riferimento specifico alla seguente capacità/abilità: riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio.

D. CONOSCENZE E ABILITÀ

Di seguito è, infine, riportata l'articolazione in conoscenze e abilità quale orientamento per la progettazione didattica del docente nell'ambito della programmazione del consiglio di classe relativamente all'insegnamento di geografia degli spazi marini e costieri:

a) Conoscenze

i. *Formazione ed evoluzione dei paesaggi costieri e interazioni con le attività antropiche* (caratteristiche geomorfologiche delle coste e loro evoluzione, ambienti naturali costieri, fluviali e deltizi, caratteri climatici, aree protette e aree a rischio ambientale – erosione costiera e forme di inquinamento marino e costiero).

ii. *Insediamiento e infrastrutturazione degli spazi costieri con riferimento specifico alle aree portuali* (tipologie di insediamento costiero, dinamiche demografiche e struttura ed evoluzione della popolazione nelle aree costiere, reti di comunicazione: organizzazione e strutturazione – porti, aeroporti, vie ferrate e stradali – intermodalità).

iii. *Organizzazione degli spazi economico – produttivi, sistemi portuali nazionali e internazionali, reti e rotte commerciali locali e mondiali* (principali attività economiche e distribuzione degli addetti ai settori produttivi, con riferimento alle professioni del mare e alle risorse marine, attività cantieristica, pesca e loro indotto).

iv. *Porti, retroporti e regioni portuali* (struttura e funzionamento di un porto, tipologie di porti, interdipendenza e integrazione funzionale e produttiva).

v. *Strutture e attività turistiche* (ricettività e risorse turistiche marine e costiere, turismo diportistico e crocieristico).

vi. *Organizzazione e spazi socio-culturali* (caratteri storici degli spazi marini, patrimonio materiale e immateriale delle comunità costiere – conservazione e valorizzazione dei beni culturali locali – immigrazione e integrazione nelle comunità costiere – problematiche e implicazioni sociali).

vii. *Sistema delle relazioni e della progettualità locale* (reti di sviluppo locale, progetti nazionali e internazionali per lo sviluppo delle aree costiere, esemplificazioni e *case study* significativi a livello nazionale e internazionale).

viii. Strumenti e metodi di rappresentazione cartografica dei fenomeni spaziali (cartografia digitale, mappe interattive, ricerca e analisi di contenuti geografici multimediali).

b) Abilità

i. Riconoscere e interpretare le forme del territorio costiero e i relativi processi morfologici.

ii. Individuare e descrivere le tipologie climatiche e i relativi ecosistemi costieri, fluviali e fluvio – lacustri.

ii. Riconoscere le principali tipologie di degrado degli ambienti marini e costieri e le principali forme di inquinamento costiero ad esse connesse.

iii. Analizzare il rapporto uomo-ambiente costiero e le relative modalità di trasformazione e interazione.

iv. Riconoscere le principali forme di insediamento costiero e le dinamiche demografiche ad esso connesse.

v. Individuare le forme e le tipologie di infrastrutturazione per le comunicazioni terrestri, marine e aeree e le loro specifiche funzionalità.

vi. Descrivere le principali attività economiche e produttive connesse con le risorse marine e costiere.

vii. Individuare le principali reti e rotte commerciali in una prospettiva multi scalare.

viii. Individuare e descrivere le principali strutture portuali nazionali e internazionali nelle loro caratteristiche strutturali e funzionali e nelle loro relazioni con il territorio a diverse scale di riferimento.

ix. Analizzare le principali risorse e aree turistiche locali, nazionali e internazionali con riferimento al turismo diportistico e crocieristico.

x. Individuare gli elementi che costituiscono il patrimonio materiale e immateriale degli spazi e delle comunità costiere in relazione al loro livello di conservazione e alle possibili modalità di valorizzazione.

xi. Comprendere le caratteristiche culturali e le diversità che caratterizzano le comunità costiere, le problematiche connesse con l'immigrazione e con l'integrazione multiculturale.

xii. Riconoscere le principali azioni di sostegno e di sviluppo per le aree costiere a livello multi scalare e le loro implicazioni a livello socio-economico e culturale.

3.6. *Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale: una risposta ai bisogni di qualificazione dei giovani*

3.6.1. *L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP): l'assetto istituzionale e le caratteristiche della governance*

La formazione professionale iniziale ha storicamente rappresentato un segmento importante nel panorama dell'offerta educativa volta alla qualificazione dei giovani, in particolare per coloro che abbandonano la scuola senza conseguire un diploma, ma anche per quanti, con una scelta vocazionale, ritengono che un percorso marcatamente professionalizzante sia più adatto alle proprie aspettative e ai propri progetti di vita e lavoro.

Tale ruolo è stato percepito a livello istituzionale come vicario rispetto all'istruzione scolastica, tanto che la formazione iniziale ha dovuto negli anni faticosamente consolidare l'essenziale funzione svolta all'interno del sistema educativo, pur a fronte del suo efficace impianto pedagogico e didattico, come testimoniano i successi in termini di esiti formativi e occupazionali. Per comprendere appieno il portato di tale offerta formativa, basti considerare che nel 2016 la Commissione Europea ha stimato in circa cinque milioni il numero di giovani che in tutta Europa abbandona prematuramente gli studi, esponendosi al rischio di disoccupazione ed

esclusione e il rilevante costo dell'abbandono in termini di spesa pubblica, che per l'Italia si aggirerebbe intorno al 2,25% del PIL (Eurofound, 2014). I dati di fonte Eurostat mostrano infatti che il 14,5% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni si trova, nel 2018, nella condizione di aver abbandonato gli studi precocemente e di non essere inserito in percorsi di formazione e di essere disoccupato al momento dell'intervista.

La formazione professionale iniziale vanta un peso rilevante in almeno due ambiti di primaria importanza: il primo riguarda, come si accennava, la cultura dell'inclusione sociale, l'attenzione posta ai soggetti fragili e alle categorie di giovani svantaggiati; il secondo attiene al legame, anch'esso comprovato, con la capacità di fare rete nei territori con una pluralità di attori sociali, soprattutto con il mercato del lavoro locale, analizzando e interpretando i fabbisogni della aziende, ponendo attenzione nella progettazione dei percorsi alle competenze richieste dalle imprese. Le istituzioni pubbliche, in raccordo con gli enti di formazione afferenti al privato sociale, di cui una considerevole parte di matrice cattolica, hanno infatti garantito, laddove le condizioni lo hanno permesso, la fruizione del diritto alla formazione rivolta ai giovani, anche i più sfavoriti, in tempi cui tale paradigma non era così scontato.

Inoltre, il valore aggiunto di questa offerta educativo-formativa consiste nell'approntare percorsi di carattere culturale e tecnico professionale fondati su attività pratiche e di laboratorio, con un costante collegamento con il mondo produttivo, anche attraverso periodi di *stage* in azienda.

Tuttavia, nonostante gli elementi di forte valenza sociale e le numerose esperienze locali di qualità, mancava allo sviluppo della formazione professionale iniziale una cornice nazionale di riferimento, un quadro di norme condivise a li-

vello istituzionale: si era, in sintesi, lontani dal fare sistema.

Negli anni più recenti, grazie all'impegno delle istituzioni coinvolte (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'Istruzione, Regioni e Province Autonome, *stakeholders* del sistema formativo), tale scenario ha visto una lenta ma costante evoluzione, sicuramente più marcata negli ultimi due decenni.

Con la legge 53/2003, infatti, la formazione professionale iniziale assume la denominazione di IeFP (Istruzione e formazione professionale) e diviene parte integrante dell'offerta pubblica e ordinamentale del secondo ciclo dell'istruzione nel nostro Paese. A seguire una serie di provvedimenti normativi completerà i tasselli: il decreto legislativo 226/2005 (capo III) disciplina il sistema integrato di IeFP e stabilisce la durata dei percorsi in relazione ai titoli da conseguire; l'anno dopo la legge 296/2006 istituisce il nuovo obbligo di istruzione di durata decennale e ne consente l'assolvimento nel sistema di IeFP. Infine, a completamento del rapido *excursus* normativo, il dm 11 novembre 2011, recepisce l'Accordo di Conferenza Unificata tra MIUR, MLPS, Regioni e Province autonome del 27 luglio 2011 in merito agli atti necessari all'ordinamento della IeFP e istituisce il *Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi*, definisce gli *standard* minimi delle competenze di base e degli assi culturali relativi all'obbligo di istruzione; adotta i modelli per il rilascio dell'attestato di qualifica triennale e dei diploma quadriennale e il modello per il riconoscimento delle competenze acquisite per coloro che interrompono i percorsi prima del conseguimento dei titoli.

Entro la cornice normativa definita dal dlgs 76 del 2005, il conseguimento di una qualifica triennale nella filiera IeFP costituisce il requisito minimo per adempiere agli obblighi di legge in materia di istruzione e formazione professiona-

le. Vale a dire che i giovani possono scegliere, dopo la licenza media, di accedere al mondo della scuola, con i percorsi liceali e di istruzione tecnica e professionale, o di assolvere l'obbligo di istruzione ed esercitare il diritto-dovere all'istruzione e formazione, optando per la prosecuzione dell'*iter* formativo attraverso i percorsi di IeFp. La frequenza a tali percorsi consente di conseguire qualifiche professionali triennali di operatore, oppure con un ulteriore anno formativo, il diploma professionale di tecnico, entrambi titoli valevoli sull'intero territorio nazionale.

Disegnare l'assetto nazionale del sistema della IeFp ha richiesto un notevole sforzo interistituzionale per pervenire a una normativa quadro di riferimento che garantisca, da un lato la cornice generale in grado di normare i principali livelli delle prestazioni, dall'altro permettesse l'esercizio delle autonomie regionali in materia di formazione professionale. La configurazione della *governance* della IeFP, infatti, vede una interazione articolata tra competenze dello Stato e competenze delle Regioni. Le competenze statali in capo ai Ministeri dell'istruzione e del lavoro prevedono compiti di individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni.

Del Ministero del Lavoro è anche la competenza per lo stanziamento da risorse da conferire annualmente alle Regioni con un impegno considerevole di risorse finanziarie, attraverso specifici decreti. Le Regioni, nella loro autonomia, hanno competenza legislativa esclusiva in materia di formazione professionale; esse promuovono e programmano, attraverso bandi pubblici rivolti ai *providers*, l'attivazione nei loro territori dei percorsi formativi, ne normano le modalità di esecuzione, anche in termini metodologico-didattici e organizzativi.

La *governance* multilivello della IeFP comporta che le *policy* e gli strumenti per attivarle siano condivisi: pertanto, la Conferenza Unificata Sta-

to Regioni, a fronte di un consistente e previo confronto e raccordo operativo tra Stato e Regioni sul piano tecnico, ratifica le scelte strategiche in materia.

Le stesse Regioni promuovono, con atti normativi propri, specifici provvedimenti per l'accreditamento dei Centri di formazione professionale per erogare l'offerta di IeFP, in base a criteri che ne garantiscano la conformità sul piano delle dotazioni logistiche, strutturali e pedagogico-didattiche, non da ultimo la qualificazione delle risorse docenti (dirigenti, coordinatori, formatori).

I percorsi di istruzione e formazione professionale programmati dalle Regioni sono attuati sia dai centri di formazione accreditati dalle Regioni stesse sia dagli istituti professionali, di competenza statale del Ministero. In sintesi, l'istruzione professionale statale, oltre a offrire percorsi ordinamentali propri, può concorrere nei territori regionali, in forma sussidiaria, all'offerta di IeFP.

Va precisato a tale riguardo che l'Istruzione Professionale Statale (IP), di competenza del Ministero dell'Istruzione, caratterizzata da percorsi quinquennali finalizzati al conseguimento di un diploma, è stata oggetto di specifica riforma con la legge 107/2015, anche con l'obiettivo di realizzare un nuovo modello di sussidiarietà nell'ambito IeFP. La precedente normativa di riferimento (accordi in Conferenza Stato Regioni del 29 aprile 2010, 27 luglio 2011 e 19 gennaio 2012) prevedeva un'offerta sussidiaria degli IP finalizzata al rilascio dei titoli di qualifica (triennale) e diploma (quadriennale), differenziata in due tipologie a scelta delle Regioni: l'offerta sussidiaria integrativa e quella complementare. Le innovazioni prodotte dal decreto numero 61 del 2017 introducono nuovi paradigmi di riferimento, ridisegnando a tutto campo l'istruzione professionale statale e sostituendo il precedente

modello di sussidiarietà con un modello integrato di offerta professionalizzante, composto da due sistemi distinti ma dialoganti.

Il decreto attuativo, dlgs. 61/2017, la cui finalità è quella di rafforzare l'identità degli IP nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, intende assicurare la compresenza della formazione professionalizzante sui territori sia della IP che della IeFP, evitando sovrapposizioni di offerta formativa. L'attuazione del decreto 61/2017 ha già visto nel 2018 l'avvio delle seguenti disposizioni:

a) la disciplina dei profili di uscita dei nuovi indirizzi di studio degli Istituti Professionali (IP), passati da 6 a 11 dm 92 del 24/5/2018, regolamento emanato ai sensi dell'articolo 3, c. 3;

b) i criteri generali per il raccordo tra filiere formative, IP e IeFP (dm del 17 maggio 2018, emanato ai sensi dell'articolo 7, c. 1, recepisce l'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni dell'8 marzo 2018);

c) la disciplina dei passaggi tra i percorsi di IP e i percorsi di IeFP compresi

Tab. 12. Iscritti al sistema IeFP per regione (anni I-III) - 2017-2018 (v.a. e v.%)

Regioni	Totale iscritti a.s. 2017-18	Di cui presso Istituzioni formative (v.a.)	Di cui in sussidiarietà integrativa (v.a.)	Di cui in sussidiarietà complementare (v.a.)	scarto tra totale iscritti 2017-18 e 2016-17 (%)
Piemonte	24.345	16.193	8.152	0	-4,0
Valle D'Aosta	506	218	162	126	-27,2
Lombardia	55.102	44.935	0	10.167	-1,2
Bolzano	4.845	4.845	0	0	-5,6
Trento	5.428	5.428	0	0	-2,3
Veneto	21.454	19.371	0	2.083	-2,5
Friuli-Venezia-Giulia	4.737	4.113	398	226	1,7
Liguria	5.588	2.086	3.502	0	10,3
Emilia-Romagna	26.895	7.119	19.776	0	-2,8
Toscana	15.377	2.960	9.742	2.675	-14,1
Umbria	4.764	813	3.951	0	-8,2
Marche	8.946	403	8.543	0	-9,4
Lazio	15.973	11.532	4.441	0	-1,8
Abruzzo	4.904	491	4.413	0	26,5
Molise	1.441	390	1.051	0	-18,7
Campania	25.762	130	25.632	0	-1,7
Puglia	17.296	1.847	15.449	0	-16,5
Basilicata	2.466	0	2.466	0	-16,4
Calabria	2.659	533	2.126	0	0
Sicilia	34.194	11.818	21.538	838	-13,3
Sardegna	6.850	934	5.916	0	343,4
Totale	289.532	136.159	137.258	16.115	-2,7

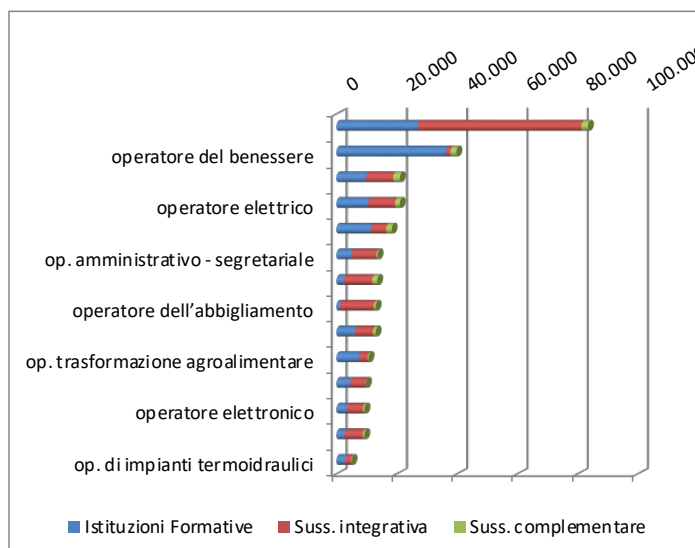


Fig. 38. *Distribuzione degli iscritti per figure professionali e per tipologie (anni I-III) - 2017-18*

Fonte: Inapp e MLPS su dati regionali e provinciali

nel repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione professionale (dm 427 del 22 maggio 2018, emanato ai sensi dell'articolo 8, c. 2, recepisce l'accordo conferenza Stato-Regioni del 10 maggio 2018).

Solo il provvedimento riguardante l'istituzione di una rete delle scuole professionali, che comprenda IP e IeFP, è ancora in corso di definizione, ultimo aspetto da portare a compimento per

una piena attuazione di questo aspetto della riforma, a seguito della citata legge 107/2015.

Un cenno a parte nella costruzione del sistema merita il *Repertorio nazionale delle figure di qualifica e diploma dell'Istruzione e formazione professionale*, siglato in conferenza Stato-Regioni il primo agosto 2019, che prevede l'integrazione e la modifica del già citato accordo del 27 luglio 2011.

Il *Repertorio nazionale*, istituito nel 2011 con la funzione di garantire il riconoscimento e la

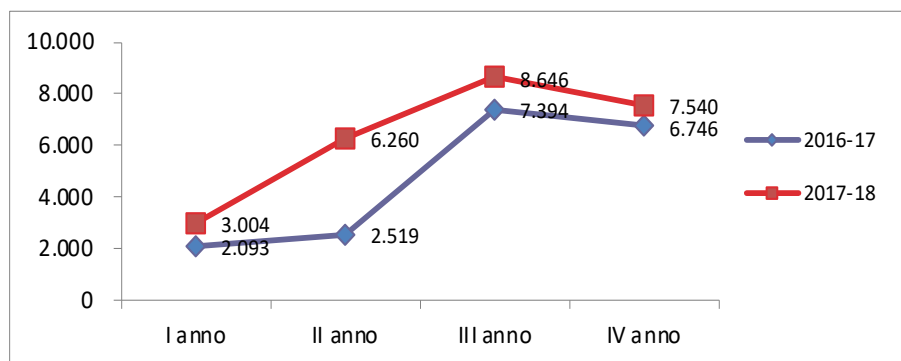


Fig. 39. *Confronto tra anno formativo 2016-2017 e 2017-2018 in duale suddiviso per annualità di corso*

Fonte: Inapp e MLPS su dati regionali e provinciali

spendibilità a livello nazionale e comunitario delle qualifiche e dei diplomi professionali di competenza regionale, prevedeva ventidue qualifiche triennali e ventuno diplomi quadriennali. Con il nuovo accordo, le figure di operatore passano a ventisei e i diplomi a ventinove, aderendo ancora meglio ai cambiamenti intervenuti nel mercato del lavoro.

3.6.2. Caratteristiche della partecipazione ai percorsi di IeFP

Annualmente l'Inapp realizza per conto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali un monitoraggio sull'andamento del sistema di IeFP, raccogliendo e analizzando informazioni qualitative e quantitative dalle amministrazioni regionali, utili allo sviluppo delle *policy* in materia.

Secondo gli ultimi dati pubblicati, nell'anno formativo 2017-2018 il totale dei giovani iscritti è di 308.954 allievi, con una lieve flessione del 2,1% rispetto all'anno formativo precedente.

Analizzando l'andamento delle iscrizioni a livello nazionale, si può notare una differente distribuzione degli iscritti nelle tipologie dei percorsi rispetto alle macroaree geografiche.

Nelle regioni del Centro, del Sud e delle Isole i giovani frequentano principalmente percorsi negli IP in sussidiarietà integrativa, fatta eccezione per il Lazio; mentre in quelle del Nord, si registrano più iscrizioni nei percorsi realizzati all'interno dei Centri di formazione professionale, ma non avviene così per la Liguria e per l'Emilia-Romagna. Segno evidente che, anche in linea con quanto evidenziato in precedenza riguardo all'assetto istituzionale, la distribuzione degli iscritti per tipologia è fortemente correlata alle scelte di *policy* operate dalle amministrazioni regionali. Si va confermando anche un progressivo aumento della quota di allievi

che, usciti dalla scuola secondaria di primo grado, scelgono di frequentare direttamente questo tipo di offerta formativa. Inoltre, la componente di giovani stranieri che è iscritta ai percorsi di IeFP supera le 37.000 unità rappresentando poco più del 13 % degli allievi. La componente maschile (62,2% dei maschi contro il 37,8% delle femmine) è decisamente più consistente, mentre la distribuzione degli allievi per tipologia di qualifica segue un *trend* stabile nel tempo e molto tradizionale. La qualifica di operatore alla ristorazione (83.511 allievi) è la prescelta da una quota maggioritaria di giovani, seguita da quella di «operatore del benessere» (39.863 allievi). Il profilo che raccoglie il maggior numero di iscritti mostra una distribuzione di genere abbastanza omogenea, mentre la figura dell'operatore del benessere, come prevedibile, registra una preponderanza di iscrizioni femminili. Le figure professionali che si classificano immediatamente dopo per numero di iscrizioni (operatore meccanico, operatore elettrico e operatore per la riparazione dei veicoli a motore) sono nettamente preferite dalla componente maschile.

3.6.3. Una *policy* per rafforzare la transizione al lavoro: il sistema duale nella IeFP

Per contrastare l'alto tasso di disoccupazione giovanile, ispirandosi alle indicazioni della Commissione Europea (Programma European Alliance for Apprenticeships del 2013) e al modello tedesco fondato sulla centralità dell'apprendimento sul luogo di lavoro, nel 2015 è stata avviata la sperimentazione del sistema duale nella IeFP. L'accordo approvato in Conferenza Stato-Regioni del 24 settembre 2015 (ai sensi dell'articolo 32 del dlgs150/2015) ha sancito l'avvio della sperimentazione del sistema duale nei percorsi di IeFP nel biennio 2015-2017. Per la

realizzazione di tali percorsi sono stati sottoscritti nel 2016 protocolli d'intesa bilaterali tra Ministero del lavoro e singole Regioni per l'attivazione di un'offerta formativa nei territori regionali. Il modello sperimentale, oggi a regime, permette di ampliare le ore di alternanza-formazione lavoro fino a 400 ore o di attivare contratti di apprendistato formativo di primo livello, consentendo di conseguire la qualifica triennale o il diploma al termine del quarto anno. Nello specifico, per la sperimentazione biennale sono stati ripartiti 87 milioni di euro per il 2015 (con dd 417/I/2015) e risorse di pari importo per il 2016 (con dd del 15 dicembre 2016). Nelle annualità successive le risorse ripartite per la seconda fase a regime sono state pari, rispettivamente, a 112 milioni di euro per l'annualità 2017 (dd 10 del 31 luglio 2018) e a 125 milioni di euro per l'annualità 2018 (dd 4 del 17 maggio 2019) (cfr. i dati del monitoraggio realizzato dall'INAPP (INAPP-MLPS, Monitoraggio dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e del Sistema duale nella Iefp, anno formativo 2017-2018, novembre 2019). Nell'anno formativo 2017-2018, il sistema duale nella IeFP ha visto aumentare il numero di iscrizioni, passando dai 18.752 allievi del 2016-2017 ai 25.450, ovvero dal 13,4% al 18,2 % sul totale degli iscritti alla IeFP. Quasi tutte le Regioni hanno infatti attivato questa tipologia di percorso: la Basilicata e la Sardegna non hanno ancora dato avvio a classi in duale, pur avendo pubblicato avvisi per percorsi in duale nella IeFP tra il 2017 e il 2018.

Sono stati realizzati complessivamente 1815 corsi per un numero di iscritti pari a 25.450. In particolare, dalla figura 39, si evidenzia una crescita complessiva della partecipazione rispetto all'anno formativo precedente, con una particolare evidenza al secondo anno di corso, in concomitanza con la possibilità di attivare le 400 ore di alternanza in azienda.

3.6.4. Gli esiti occupazionali

Come si accennava in precedenza, le finalità insite nella IeFP consistono, in sintesi, nell'attivazione di un processo educativo e formativo che vede intrecciarsi un insieme di obiettivi tra loro strettamente connessi, ovvero attivare un processo di insegnamento-apprendimento che rafforzi le competenze di base e di cittadinanza, quelle tecnico-professionali, con un forte orientamento alla professionalizzazione e al lavoro.

Nella valutazione dell'efficacia di tale strategia educativa, dunque, la misurazione degli esiti occupazionali riveste un'importanza primaria.

L'Inapp da alcuni anni svolge ciclicamente un'indagine finalizzata alla conoscenza degli esiti formativi e occupazionali dei giovani qualificati. Essa ha raccolto e analizzato le informazioni relative alla condizione occupazionale della popolazione di giovani che ha conseguito una specializzazione IFTS nel biennio 2015-2016, e quelle relative a un campione nazionale di giovani, che ha conseguito la qualifica triennale nella IeFP nell'anno formativo 2013-2014 e il diploma nell'anno formativo 2014-2015.

La prima di tipo censuario rivolta ai giovani specializzati IFTS su una popolazione di 4100 giovani nelle sette regioni dove è stata programmata l'offerta; la seconda di tipo campionario ha coinvolto 9.000 qualificati e 2.000 diplomati al quarto anno. I differenti *target* di giovani sono stati intervistati con tecnica CATI, attraverso la somministrazione di un questionario ad ampio spettro, teso a ricostruirne le caratteristiche socio-anagrafiche, l'esperienza formativa pregressa e la condizione occupazionale. La rilevazione è stata condotta nel corso del 2018, ovvero circa tre anni dopo il conseguimento del titolo di studio; un periodo ritenuto congruo per indagare la situazione post-qualificazione, con particolare riguardo all'inserimento nel mercato del lavoro.

Soffermandoci in particolare sugli esiti relativi ai

qualificati della IeFP, la tabella 13 mostra la distribuzione del campione di giovani qualificati, in base alla condizione dichiarata, dopo circa tre anni dal conseguimento della qualifica, con disaggregazione per genere.

Il tasso complessivo di occupazione dei qualificati all'interno della filiera IeFP supera il 60%, risultato piuttosto considerevole in un periodo contrassegnato da note criticità nella transizione scuola-lavoro e dagli alti livelli di crisi occupazionale, principalmente nella fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni.

3.6.5. Alcune considerazioni conclusive

In questa breve rassegna sulla configurazione del sistema di IeFP, della quale si sono sintetizzate le principali *policy* ed evidenze, tratte principalmente dai monitoraggi e dalle indagini dell'INAPP, non può mancare un accenno alla difficile situazione attuale, resa davvero tragica dal diffondersi della pandemia. Sui *deficit* strutturali del nostro sistema formativo viene ad abbattersi una terribile contingenza di proporzioni immense, una crisi economica e sociale senza precedenti. Produzione, consumi, mercato del lavoro, istruzione e formazione:

nessun segmento è rimasto illeso. Occorre dunque fronteggiare l'emergenza economica e i bisogni di attenzione al sociale che ne derivano e impegnarsi per rilanciare, non solo riparare e sostenere. È ora arrivato il momento di pensare al futuro, che per quanti si occupano a vario titolo di istruzione e formazione iniziale vuol dire guardare ai giovani, dar loro certezze attraverso strategie che diventino misure, strumenti, crescita delle competenze, lavoro. Rilanciare l'apprendistato, costruire la filiera lunga della formazione professionale per costruire una formazione terziaria professionalizzante, sviluppare interventi il *reskilling* e l'*upskilling* dei lavoratori giovani e adulti, tenere fortemente ancorati i fabbisogni delle imprese e l'offerta di formazione: è ora più che mai il momento di investire in competenze.

3.7. Mobilità Erasmus+ ambito VET: una mappa ragionata della partecipazione italiana al programma

3.7.1. Introduzione

Il presente contributo intende fornire un quadro aggiornato sul coinvolgimento dei cittadini italiani alle esperienze di apprendimento pro-

Tab. 13. Condizione dei qualificati IeFP 2013-2014 dopo circa tre anni, per genere

Condizione attuale (%)	Maschi	Femmine	Totale
Occupati	66,1	56,5	62,2
Disoccupati in cerca di lavoro	12,0	14,2	12,9
Inoccupati in cerca di primo impiego	9,0	11,0	9,8
Studenti/in formazione	7,6	10,6	8,8
Inattivi	3,5	5,5	4,3
Impegnati	1,8	2,2	2,0
Totale	100	100	100

Fonte: Inapp, indagine sugli esiti formativo-occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS

fessionalizzante realizzate all'estero attraverso Erasmus+, il programma dell'Unione Europea per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport. L'intento è quello di proporre una mappa ragionata della provenienza dei partecipanti – sia degli organismi titolari di progetti di mobilità transnazionale sia delle persone (discenti e staff) coinvolte in tali iniziative – evidenziando la distribuzione geografica (per macroaree e per regioni), i principali Paesi europei di destinazione delle esperienze di mobilità, il profilo dei partecipanti, i settori oggetto dei tirocini e le tipologie di attività realizzate.

L'attuale fase di programmazione di Erasmus+ è iniziata il primo gennaio 2014 e si concluderà il 31 dicembre 2020. Il programma è strutturato in tre azioni chiave, ognuna con uno specifico obiettivo:

- a) Mobilità individuale per l'apprendimento (KA1);
- b) Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche (KA2);
- c) Riforma delle politiche (KA3). In Italia il programma Erasmus+ è gestito da tre Agenzie Nazionali, ognuna con distinti ambiti di competenza. L'INAPP, in particolare, è l'agenzia responsabile delle azioni decentrate Erasmus+ per l'ambito Istruzione e Formazione Professionale - IFP (*Vocational Education and Training - VET*).

In questa sede ci occuperemo solo dell'azione chiave numero uno relativa alle iniziative di mobilità transnazionale realizzate nell'ambito Istruzione e Formazione Professionale.

Due sono le tipologie di partecipanti alle esperienze professionalizzanti all'estero: la prima, denominata *VET Learners*, comprende discenti e studenti di centri e istituti di istruzione e formazione professionale, neo diplomati/quali-

ficati entro un anno dal conseguimento del titolo e apprendisti; la seconda, denominata *VET Staff*, comprende il personale responsabile per l'IFP di scuole, istituti, centri di istruzione professionale (ad esempio docenti, formatori, personale dirigenziale e amministrativo), imprese, istituzioni pubbliche e organizzazioni della società civile.

La mobilità dei *learners* consiste in un periodo, da due settimane fino a un massimo di dodici mesi, di formazione e/o esperienza lavorativa svolta presso un'impresa o un istituto di formazione di un altro paese europeo.

La mobilità del personale, invece, consente di svolgere un'esperienza formativa e lavorativa all'estero, da due giorni a un massimo di due mesi, orientata al miglioramento delle conoscenze e delle competenze degli esperti dell'IFP, attraverso incarichi di insegnamento/formazione o esperienze di *job shadowing/work placement* presso un'impresa o organismi che offrono attività di istruzione e formazione professionale.

Il programma, pur avendo come principali destinatari le due tipologie appena descritte, non prevede l'erogazione di una sovvenzione diretta ai singoli partecipanti, bensì un invito a presentare proposte, con scadenza annuale, rivolto a tutti quegli organismi attivi nel settore dell'IFP (ad esempio: scuole, istituti e centri di formazione professionale, imprese, enti pubblici, parti sociali, camere di commercio, associazioni di categoria o sindacali, enti di ricerca, organizzazioni senza scopo di lucro o ONG) interessati a presentare candidature progettuali di mobilità transnazionale.

Solo le proposte che superano il processo di valutazione ottengono il finanziamento Erasmus+ e possono avviare le attività progettuali, con una durata da uno a due anni, selezionando i discenti o il personale che parteciperà alle

esperienze di mobilità nel rispetto di quanto pianificato in fase di candidatura.

La nostra analisi prenderà in considerazione i dati relativi ai progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati nel periodo 2014-2020, tenendo presente che molte delle attività di mobilità previste nei progetti approvati nelle ultime annualità sono state posticipate anche in considerazione dell'emergenza sanitaria e delle limitazioni agli spostamenti generate dal Covid-19.

3.7.2. I numeri della mobilità Erasmus+ in Italia

Nel periodo di programmazione Erasmus+ 2014-2020 sono stati presentati all'Agenzia Nazionale Erasmus+ INAPP 2.636 progetti per l'azione di mobilità individuale per l'apprendimento in ambito IFP. Ben il 60% di questi progetti è stato inviato da istituti scolastici (34,1%) e organismi di formazione (26,6%), mentre al-

tre quote consistenti di candidature provengono dalle organizzazioni del terzo settore, ONG e associazioni di volontariato (16,4%) e da imprese, camere di commercio, ordini professionali, parti sociali (12,1%). Dopo un'accurata fase di valutazione e selezione, a opera di valutatori indipendenti, sono stati ammessi a finanziamento 732 progetti, cioè il 27,8% del totale delle candidature presentate: circa un progetto su quattro riesce, quindi, a ottenere il finanziamento. L'importo complessivo destinato ai 732 progetti finanziati dal 2014 al 2020 ammonta a circa 234 milioni di euro, per una media di circa 320 mila euro a progetto. Come è evidente, il *budget* a disposizione dell'Agenzia Nazionale Erasmus+ INAPP per finanziare i progetti di mobilità, pur aumentando di anno in anno (dai 25 milioni circa del 2014 si è passati agli oltre 55 milioni del 2020), rimane insufficiente a soddisfare l'alto numero di richieste ricevute. Nel corso degli anni l'interesse degli organi-

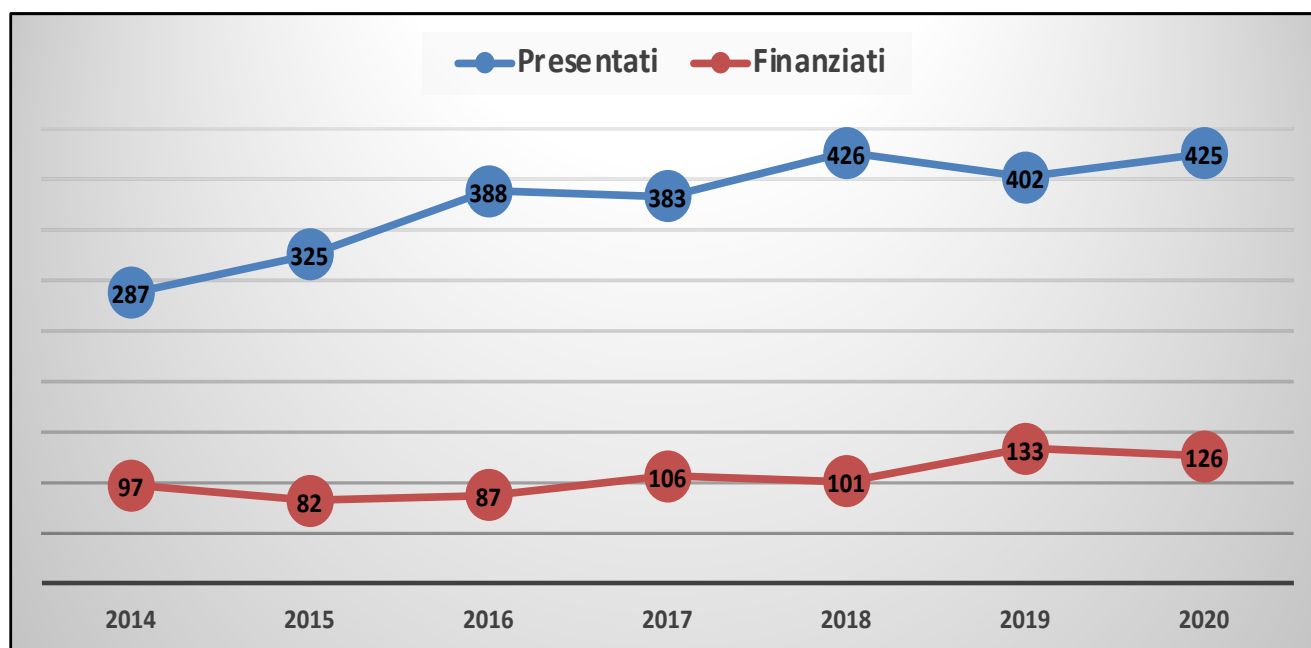


Fig. 40. Progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati nel periodo 2014-2020

Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ INAPP

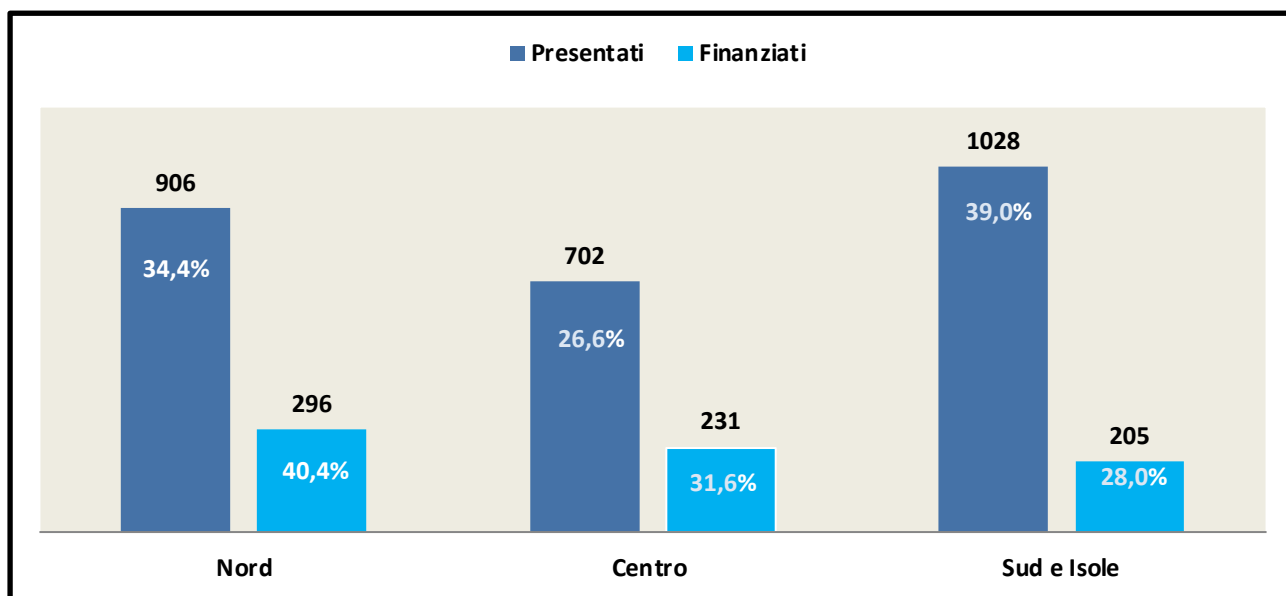


Fig. 41. Distribuzione progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati per macroaree geografiche

Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ INAPP

smi del settore IFP verso le opportunità offerte dalle azioni di mobilità Erasmus+ è andato via via aumentando. Come possiamo notare nella figura 40, nel periodo di riferimento 2014-2020 cresce progressivamente il numero dei progetti presentati, facendo riscontrare, in termini percentuali, un aumento del 48% rispetto alla prima annualità, così come cresce il numero dei progetti finanziati (+30%). È importante sottolineare che a partire dall'annualità 2015 nel programma è stata introdotta una novità rappresentata dalla Carta della mobilità VET, una sorta di accreditamento per quegli organismi che, nel corso degli anni, hanno maturato una significativa esperienza nell'organizzazione e gestione di azioni di mobilità. I titolari della Carta della mobilità VET a partire dal bando 2016 possono richiedere finanziamenti secondo una procedura semplificata. Per semplicità, i dati che qui vengono esposti riguardano il numero complessivo dei progetti presentati senza distinzione tra organismi accreditati e non accreditati.

Dall'analisi dei dati relativi alla distribuzione dei progetti presentati e finanziati per le tre macroaree geografiche dell'Italia (Nord, Centro, Sud e Isole) dove risiedono gli organismi promotori di progetti di mobilità, notiamo (fig. 41) che sono le regioni del Sud e Isole a presentare il maggior numero di candidature (1028, pari al 39%), seguite a breve distanza da quelle del Nord (906, pari al 34,4%) e, più staccate, da quelle del Centro (702, pari al 26,6%). Viceversa, se osserviamo i dati relativi al numero di progetti finanziati, possiamo notare che le regioni del Nord ottengono la percentuale più alta (40,4%), seguite dalle regioni del Centro (31,6%) e, per ultime, da quelle del Sud e Isole (28%). In questi dati pesa anche il fatto che nelle regioni del Nord risiedono la gran parte degli organismi che per la qualità delle loro azioni hanno ottenuto la Carta della mobilità VET, per la precisione su 53 organismi accreditati il 58,5% sono nel Nord, il 28,3% nel Centro e solo il 13,2% nel Sud e Isole. Questo dimostra

che gli organismi promotori di azioni di mobilità che risiedono soprattutto nelle regioni del Nord e del Centro non solo possiedono competenze di progettazione maggiormente sviluppate rispetto agli organismi del Sud e Isole ma dimostrano anche una buona qualità nella gestione delle iniziative e una capacità di creare e sviluppare ottime relazioni internazionali con altri organismi europei che operano nel campo della mobilità. Il tasso realizzativo all'interno delle tre macroaree geografiche (rapporto tra numero di progetti finanziati rispetto al numero di progetti presentati) è infatti del 32,9% per il Centro (231 progetti finanziati su 702 presentati), del 32,7% per il Nord (296 su 906) e appena del 19,9% nel Sud e Isole (205 su 1028).

Passando ad analizzare i dati di ciascuna regione italiana, notiamo (fig. 42) che le regioni più attive nella presentazione delle candidature sono la Toscana (263 proposte), la Lombardia (247), la Campania (234), l'Emilia-Romagna (223), il Lazio (194) e il Veneto (199) che in-

sieme rappresentano il 51,6% delle candidature. La Valle d'Aosta è la sola regione che non ha mai presentato candidature nell'ambito del Programma Erasmus+. Analizzando, anche qui, il tasso realizzativo all'interno delle singole regioni, notiamo che quelle con il miglior rapporto sono il Molise (55,9% — 19 progetti finanziati su 34 presentati), il Veneto (48,7% — 97 progetti finanziati su 199) e la Toscana (41,4% — 109 progetti finanziati su 263). Va, inoltre, evidenziato che il Veneto è la regione con il maggior numero di organismi accreditati (ben 15 su 53, pari al 28,3%), seguita a distanza dall'Emilia-Romagna (con 7 organismi accreditati, corrispondenti al 13,2%) e dalla Toscana (con 6 organismi accreditati corrispondenti all'11,3%). Di contro, le regioni che vantano una bassa *performance* sono la Basilicata (16,4%), la Puglia (16,7%), la Calabria (18,8%) e l'Abruzzo (18,9%) che, non a caso, tutte insieme totalizzano solo tre organismi titolari di Carta della Mobilità VET.

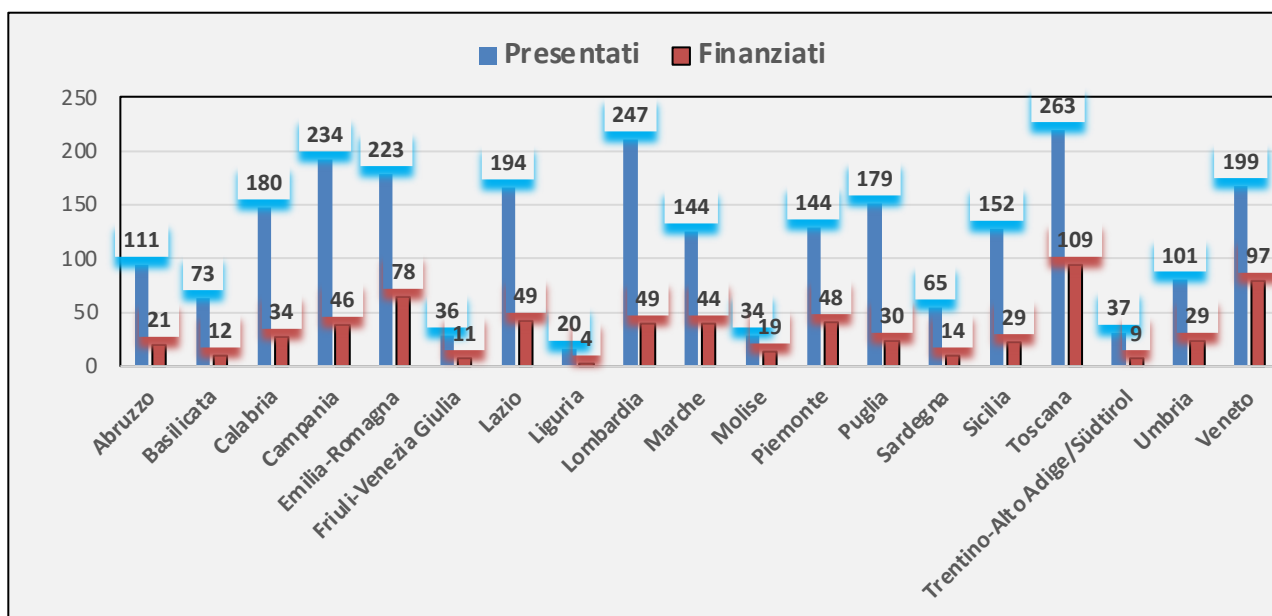


Fig. 42. Distribuzione progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati per regione

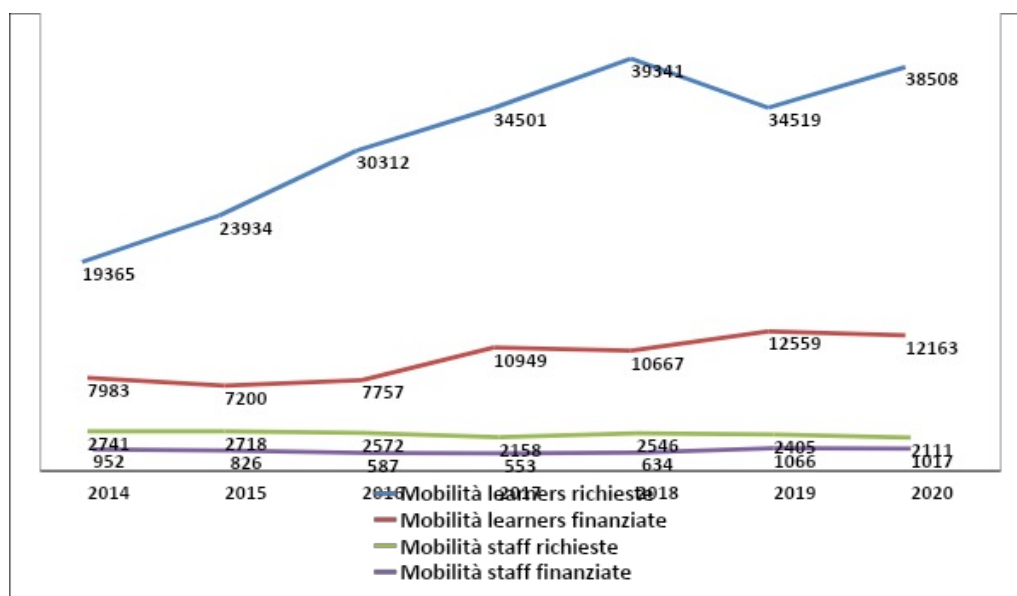


Fig. 43. Numero di mobilità di learners e staff richieste e finanziate per anno

Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ INAPP

Passiamo ora ad analizzare alcuni dati relativi al numero delle esperienze di mobilità (sia di *learners* sia di *staff*) pianificate, dagli organismi promotori, nei formulari di candidatura trasmessi all'Agenzia Nazionale Erasmus+ INAPP nel corso degli ultimi sette anni di programmazione (fig. 43), con la specifica indicazione, per ciascun partecipante o gruppo di partecipanti, del paese di destinazione e della durata della permanenza all'estero. Dal 2014 al 2020 nelle candidature inviate sono state previste in totale 237.731 mobilità, nel 92,7% dei casi destinate ai *learners* e nel restante 7,3% allo *staff*.

Le richieste di mobilità per i *learners* sono praticamente raddoppiate nell'arco di sette anni, passando da 19.365 a 38.508, mentre quelle per lo *staff* sono leggermente diminuite. Nell'intero periodo di programmazione 2014-2020 sul totale delle mobilità richieste (sia di *learners* che di *staff*), ne sono state finanziate

74.913 (pari al 31,5%), di cui 69.278 per i *learners* (92,5%) e 5.635 per lo *staff* (7,5%), evidenziando una corrispondenza in termini percentuali tra le tipologie di mobilità finanziate e quelle richieste.

Delle 69.278 mobilità finanziate per i *learners* nel periodo 2014-2020, il 3% riguardano partecipanti con esigenze speciali (fisiche e mentali) mentre l'8,6% partecipanti con minori opportunità economico-sociali che ne limitano la partecipazione al programma. Entrambe le tipologie di partecipanti sono aumentate considerevolmente nel corso degli anni, a testimonianza della crescente dimensione inclusiva di Erasmus+: mentre le persone con bisogni speciali coinvolte nei progetti finanziati sono passate da 185 nel primo anno a 453 nel 2020 (+145%), gli individui con minori opportunità sono aumentati in maniera ancora più significativa, passando dai 219 iniziali ai 2.436 nel 2020 (+ 1.012%).

3.7.3. I risultati delle esperienze di mobilità Erasmus+

L'analisi dei dati di implementazione che segue è inerente alle mobilità realizzate all'interno dei progetti Erasmus+ che hanno terminato le attività al 30 ottobre 2020. Il numero complessivo di esperienze di mobilità effettuate è pari a 42.900, corrispondente al 57,3% di quelle finanziate nel periodo 2014-2020. Tale dato va letto considerando che i progetti possono durare fino a ventiquattro mesi; quindi, molti di quelli approvati nelle ultime annualità devono ancora realizzare le mobilità e molti ne hanno chiesto lo spostamento a causa dell'emergenza sanitaria.

Da una prima osservazione complessiva si evidenziano risultati molto soddisfacenti, con un numero di mobilità realizzate, a conclusione dei progetti, generalmente superiore a quello inizialmente pianificato, anche in virtù di economie di scala che gli organismi titolari delle iniziative Erasmus+, ormai esperti nella gestione di tali progetti, riescono a mettere in atto. Il 92,5% delle mobilità già realizzate ha visto la partecipazione di *learners* e il restante 7,5% di *staff*.

Nell'intento di fornire un quadro della effettiva partecipazione al programma Erasmus+ da parte delle diverse regioni italiane, è importante specificare che nei sistemi della Commissione Europea, utilizzati per la raccolta dei dati relativi alle iniziative di mobilità realizzate, la città di provenienza dei partecipanti si riferisce a quella in cui ha sede l'organismo titolare o coordinatore (per conto di un consorzio di organismi italiani) del progetto di mobilità; pur se la città in cui si trova l'organismo non sempre coincide con quella di provenienza del partecipante, quest'ultimo proviene generalmente dall'*hinterland* o da zone limitrofe. Si con-

fermano, quindi, i dati sopra rilevati, circa la partecipazione prevalente del Veneto (19,2%), seguito da Toscana (13,9%), Emilia-Romagna (12,4%), Lazio e Piemonte (6,4% ciascuna), Campania, (6,3%) per le mobilità di *learners*. Dati in gran parte analoghi si registrano anche per la mobilità dello *staff*, che nel 21% dei casi proviene dal Veneto, nel 13,9% dall'Emilia-Romagna, nel 10,8% dal Lazio, nel 10,7% dalla Toscana e nel 9,4% dal Piemonte, mentre si rileva una significativa presenza delle Marche (15,1%), regione che appare, quindi, particolarmente sensibile alla tematica dell'arricchimento professionale degli esperti del settore istruzione e formazione professionale.

Nella scelta delle mete in cui svolgere l'esperienza formativa/tirocinio emerge una predilezione verso i paesi dell'Europa occidentale e mediterranea, in particolare la Spagna (che ha accolto il 25,5% dei *learners* e il 23,5% dello *staff*) e il Regno Unito (prescelto dal 23,6% dei *learners* e dal 23,5% dello *staff*). Pur rappresentando quest'ultimo una destinazione tradizionalmente privilegiata per le esperienze di mobilità Erasmus+, la predilezione per i Paesi anglofoni ha condotto nel tempo verso altre mete, come ad esempio Malta (scelta dal 10,8% dei discenti e dal 6,8% del personale) e Irlanda (prescelta dal 7,5% dei *learners* e dal 4,3% dello *staff*), in grado di offrire esperienze simili in lingua inglese ma con un risparmio di risorse finanziarie (imputabile a un costo della vita inferiore, a minori costi amministrativo-burocratici ecc.).

È interessante notare, invece, come la terza e quarta meta privilegiata di destinazione dello *staff*, verosimilmente per le didattiche innovative di tali Paesi, siano rappresentate da Francia (8,8%) e Germania (7,4%) che hanno invece registrato un afflusso inferiore da parte dei *learners* (rispettivamente 6,9% verso la

Francia e 6,7% verso la Germania). Andando a incrociare i dati delle principali regioni di provenienza dei soggetti coinvolti nelle iniziative di mobilità con quelli dei singoli paesi di destinazione, si registrano situazioni variegata per tipologia di partecipanti e regioni.

Analizzando, in particolare, la mobilità dei *learners* nel Veneto, principale regione di provenienza di tale tipologia di partecipanti, il 30,6% ha scelto il Regno Unito come meta privilegiata, il 24,2% la Spagna e solo il 10% la Germania. In Toscana, seconda regione per numero di *learners* partecipanti alla mobilità, si registra, invece, una situazione più equilibrata con una lieve preferenza per la Spagna (da parte del 27,8% dei discenti), seguita dal Regno Unito (23%) e Malta (21,3%). Scenario ancora diverso per l'Emilia-Romagna, nella quale il 22,1% dei *learners* ha realizzato il tirocinio in Spagna, il 20,2% nel Regno Unito e solo un 8,5% in Portogallo.

Quanto ai dati inerenti le tre principali regioni di provenienza dello *staff* partecipante alle iniziative di mobilità Erasmus+, il 30,1% del personale proveniente dal Veneto ha effettuato la propria esperienza professionalizzante nel Regno Unito, scegliendo poi nell'ordine Spagna (20,5%) e Francia (10,1%) come meta preferita. Lo *staff* proveniente dalle Marche ha invece prediletto in maniera piuttosto equilibrata Spagna (23,2%), Regno Unito (23%) e Malta (19,5%), mentre quello dell'Emilia-Romagna nel 22% dei casi ha prescelto il Regno Unito, poi la Germania (16,9%) e la Polonia (15,1%). Analizzando il profilo dei partecipanti alle esperienze di mobilità all'estero, il 54,7% dei *learners* e il 67% dello *staff* è rappresentato da donne, con un *range* che varia tra le singole regioni (dal 34% di Basilicata e Friuli-Venezia Giulia al 63% delle Marche per i *learners* e dal 40% di Calabria e Puglia fino ad arrivare a un 83%

della Sardegna per lo *staff*). La prevalenza della componente femminile dello *staff*, seppur notevole, è leggermente inferiore al dato nazionale, rilevato dall'indagine TALIS 2018 dell'OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento, che evidenzia come un 78% degli insegnanti in Italia siano donne.

La cospicua presenza femminile anche tra i discenti testimonia come gli enti coinvolti nell'implementazione dei progetti di mobilità Erasmus+ abbiano accolto l'invito della Commissione Europea nel rendere il programma sempre più equo e inclusivo anche riguardo il genere, sviluppando, quindi, una sensibilità crescente al rispetto delle pari opportunità nella selezione dei partecipanti.

Quanto all'età, l'82,7% dei *learners* ha tra i 16 e i 19 anni, una percentuale omogenea in quasi tutte le regioni. Ciò conferma che i tirocini Erasmus+, nell'ambito istruzione e formazione professionale, rappresentano per i giovani discenti inseriti in percorsi di istruzione secondaria superiore (livello ISCED 3) una preziosa opportunità per l'acquisizione di competenze trasversali e tecnico-professionali ma anche, più in generale, per l'*empowerment*, l'aumento della consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e del proprio saper fare, leve strategiche per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Per lo *staff*, invece, il 51,6% dei partecipanti ha tra 31 e 50 anni, mentre il 38,7% è *over 50*, a testimonianza di come le esperienze di mobilità all'estero vengano percepite, in maniera analoga tra le diverse regioni italiane, come un'occasione di arricchimento delle proprie competenze, un elemento che si rivela strategico nell'evoluzione del sistema di istruzione e formazione, contribuendo a rendere tale sistema più innovativo e maggiormente connesso al mercato del lavoro.

Delle 3.202 mobilità realizzate dallo *staff*, la

maggior parte (91,8%) sono rappresentate da esperienze di *work placement* o affiancamento lavorativo presso un'impresa o organismi che offrono attività di istruzione e formazione professionale, mentre solo l'8% è relativo ad attività di insegnamento/formazione all'estero. Una forte connotazione professionalizzante si riscontra anche nei tirocini dei *learners* che nel 95% dei casi sono stati realizzati presso imprese estere, prevalentemente nel settore dei servizi (29,1%), giuridico-amministrativo (14,7%) e ingegneria, manifattura e costruzioni (13,7%). Incrociando il dato dei settori con quello geografico, si ravvisa un panorama variegato a testimonianza di come la vocazione economica delle regioni di provenienza dei *learners* influisca sull'ambito nel quale viene effettuato il tirocinio.

Il settore dei servizi, in particolare, che comprende anche quello turistico, alberghiero e della ristorazione, è un ambito tradizionalmente molto attivo nei progetti di mobilità Erasmus+, in linea con la sua rilevanza nel contesto produttivo italiano e in alcune regioni in particolare. Guardando al peso relativo delle singole regioni nei tre principali settori sopra menzionati, in quello dei servizi si rileva uno scenario piuttosto omogeneo, con varie regioni attive, in linea con la diffusione di tali attività nell'intero territorio italiano: Toscana (14,3%), Veneto (13,6%), Emilia-Romagna (10,5%), Piemonte (10,4%).

Nell'ambito giuridico-amministrativo, invece, si registra una particolare proattività del Veneto, titolare del 25% dei tirocini totali effettuati in tale contesto, seguito a distanza dall'Emilia-Romagna (18,4%). Nel settore ingegneria, manifattura e costruzioni la regione con il maggior numero di mobilità di *learners* effettuate è ancora la Toscana, con un significativo 22%, seguita dal Veneto con un 20,9%.

3.7.4. Conclusioni

Erasmus+ è il programma più emblematico d'Europa e la generazione Erasmus rappresenta l'essenza dello stile di vita europeo: unità nella diversità, solidarietà, mobilità, sostegno all'Europa come spazio di pace, libertà e opportunità. Uno spazio al quale l'Italia ha fornito un contributo significativo, posizionandosi al quarto posto, insieme al Regno Unito, dopo Germania, Francia e Polonia, per numero di mobilità Erasmus+ finanziate in ambito istruzione e formazione professionale. I dati inerenti la partecipazione italiana alle iniziative di mobilità Erasmus+ 2014-2020 delineano uno scenario variegato che, pur nelle sue molteplici sfaccettature tra le diverse regioni italiane, restituisce l'immagine di un programma che esercita una forte attrattiva sugli organismi nazionali attivi nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale, contribuendo al conseguimento di risultati significativi.

Partecipare ad Erasmus+ non solo può cambiare la vita e le prospettive formative e professionali delle persone che direttamente beneficiano di un'esperienza professionalizzante all'estero, ma supporta al contempo la modernizzazione e l'apertura internazionale di tutti gli organismi a vario titolo coinvolti nelle iniziative finanziate, offrendo loro l'opportunità di rispondere al meglio alle sfide di un mercato del lavoro sempre più competitivo e globalizzato.

Un contatto precoce con il contesto produttivo e l'esperienza di apprendimento *work-based* sono cruciali in un mondo che cambia velocemente, con nuovi bisogni di competenze e di professionalità ai quali è oggi più che mai necessario rispondere attraverso lo sviluppo, l'innovazione e l'internazionalizzazione dei sistemi e dei percorsi formativi.

La possibilità di realizzare un'esperienza di la-

vorò all'estero rappresenta un valore aggiunto significativo per i discenti dell'ambito istruzione e formazione professionale, in considerazione della forte componente professionalizzante nel loro percorso educativo e dei benefici che Erasmus+ offre loro in termini di sviluppo personale, sociale e professionale, ma anche una preziosa opportunità di miglioramento del-

le competenze degli operatori della VET. «Con Erasmus si cresce!»! E con l'avvio della fase di programmazione 2021-2027 cresceranno anche le opportunità offerte dal programma, che l'Italia sarà chiamata a esplorare grazie a maggiori risorse finanziarie disponibili, accessibilità, orientamento al futuro e internazionalizzazione.

Capitolo quarto

La funzione sociale della/del docente per l'inclusione e la coesione

4.1. *Il ruolo professionale e sociale dell'insegnante*

4.1.1. Una premessa

La riforma della scuola italiana, avvenuta nel secondo dopoguerra, coinvolgeva direttamente le istituzioni scolastiche e il corpo docente di ogni ordine e grado. La scuola italiana, uscita prostrata dal periodo fascista, rifletteva il desiderio della neonata repubblica di trasformare i percorsi educativi e di metterli al servizio della nuova società postfascista. Le strette relazioni che univano le strutture politiche e sociali con le pratiche educative in vigore nel ventennio fascista (basate essenzialmente su alcuni pilastri quali l'autoritarismo, il discrimine di genere, religione, appartenenza etnica e su uno studio storico-geografico e culturale di matrice nazionalista dell'Italia e del suo impero coloniale in Africa e nel Mediterraneo) venivano finalmente sostituite da nuovi e più democratici metodi, percorsi e programmi educativi.

La scuola era tuttavia chiamata a svolgere un ampio ruolo di modernizzazione e democratizzazione, non solo al suo interno, svecchiando metodi, pratiche, obiettivi e ideologia, ma anche verso l'esterno, per dare il suo contributo al superamento dei quadri politici, sociali e istituzionali voluti dalla monarchia e dal fascismo. In questa direzione molti docenti degli anni Sessanta e Settanta del Novecento si impegnarono per una trasformazione dell'insegnamento, una riduzione delle disuguaglianze in campo educativo, un'emancipazione delle classi studentesche dalla tradizione, dalla cultura religiosa e da certi

paternalismi e nepotismi presenti in seno alle classi dirigenti e politiche del Paese.

Nei decenni successivi questo slancio si è progressivamente smorzato: ha preso altre forme e dimensioni e ha risentito in modo negativo degli scarsi investimenti effettuati nella scuola, tanto che oggi una delle questioni fondamentali all'interno delle scienze dell'educazione e delle didattiche disciplinari in Italia (e, al tempo stesso, una di quelle che si tendono a minimizzare o trascurare) è quella di chiedere una rinnovata funzione sociale delle e dei docenti, nel loro ruolo sensibile e attivo quali attori per l'inclusione e la coesione.

Siamo infatti, in gran parte, ormai preda di una visione obliqua, in base alla quale la formazione e la trasmissione del sapere – e dunque anche la funzione e la professionalità del docente, oltre che il suo riconoscimento sociale – hanno una loro ragion d'essere non tanto per quello che intellettualmente, razionalmente e umanamente trasmettono o per le loro finalità di inclusione e coesione, ma solo se sono funzionali a qualche forma di ricaduta economica, se sanno generare profitto o sostenere visioni utilitaristiche. Un simile approccio è posto dalla questione di un insegnamento che deve o non deve essere ridotto a semplice e sola trasmissione di saperi e conoscenze strumentali.

Nel nostro caso si propende esplicitamente, e con convinzione, per la promozione di una psicopedagogia e di una didattica disciplinare con finalità educative e inclusive e non necessariamente solo utilitaristiche. Ciò non toglie il fatto che il ragionamento deve tenere conto criticamente del vivace dibattito che, nel corso dell'ul-

timo secolo, è alla base di lavori molto ampi, approfonditi e interessanti sulla scuola intesa come istituzione pedagogica, sociale e collettiva che opera sul e nel territorio dapprima con Emile Durkheim (1922 e 1925), John William Tibble (1950), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964), Jean-François Lyotard (1979) e in seguito, per venire più vicino ai giorni nostri, e tra i tanti, con i lavori di Armand Frémont (2005), François Dubet e altri (2010), Joseph P. Stoltman (2012), Joop van der Schee (2014) e Louis Levasseur (2015).

Al di là, dunque, della deriva utilitaristica e dell'impoverimento della funzione socioculturale della scuola italiana degli ultimi decenni resta il fatto che la missione fondamentale dei docenti continua ad essere perlomeno duplice: da un lato coinvolgere le dimensioni dell'istruzione e dell'educazione in termini molto ampi (ovvero come trasmissione delle conoscenze e sviluppo delle competenze); dall'altro divulgare dei valori fondamentali, alla base della società, del territorio e del patrimonio materiale e immateriale; in altre parole un approccio attento alla socializzazione, alla territorializzazione, allo sviluppo della persona, alla convivenza e al rispetto delle diversità.

Date le premesse sopra esposte, le nuove finalità individuate e auspicate per la scuola dell'autonomia cercano di facilitare soprattutto il successo formativo delle studentesse e degli studenti. Cambia così anche il ruolo del docente che, in base ai percorsi scolastici tradizionali, aveva generalmente una responsabilità circoscritta alla propria disciplina.

Quest'ultima veniva trasmessa e trattata in modo poco interattivo rispetto ad altre discipline, era poco propensa ad aprirsi verso altri saperi o a sperimentare percorsi alternativi.

Inoltre, in tale contesto, l'autoritarismo del docente aveva un suo spazio, «l'arma» della valu-

tazione scandiva i tempi dei percorsi scolastici e le verifiche in itinere e finali servivano per gestire il quotidiano scolastico e testimoniavano il giudizio del docente.

La cosiddetta «scuola dell'autonomia» cerca invece di rileggere e reinterpretare il ruolo del docente. Essa appare più incline a delineare una figura maggiormente professionale, quella di un operatore socioculturale che ricopre piuttosto ruoli di mediatore culturale.

In quest'ottica, il docente favorisce i percorsi di socializzazione, inclusione e coesione, si fa promotore di numerosi processi di apprendimento, valutazione e orientamento. In questa direzione sembra muoversi anche il contratto del personale della scuola del 1995 che, all'articolo 38, recita: «La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti, intesa nella sua dimensione individuale e collegiale»; inoltre «Il profilo professionale del docente è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico – didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca».

Compito fondamentale sul medio-lungo periodo della scuola italiana contemporanea, almeno a livello di intenti, abilità comunicative e promozione di nuovi strumenti, sarebbe pertanto quello di promuovere negli studenti e nelle studentesse la formazione di numerosi valori logici, concettuali, iconografici, creativi ed etici, e favorire processi di apprendimento disciplinari, interdisciplinari e multidisciplinari.

Un progetto ampio, impegnativo e ambizioso, che non va più solo nella direzione della schematizzazione, della memorizzazione, della conservazione di concetti e dell'acquisizione di dati, ma piuttosto del raggiungimento di atteggiamenti flessibili e dimensioni comportamentali che caratterizzano non solo il periodo scolastico dell'obbligo, ma anche quello successivo della scuola secondaria di secondo grado.

4.1.2. Il docente di geografia

Nel contesto evolutivo della scuola italiana, rapidamente riassunto sopra, il docente di geografia occupa, all'interno del corpo docente, un ruolo importante e al tempo stesso prezioso. Un ruolo importante perché la disciplina geografica è per sua natura portata a elaborare riflessioni plurali, in più direzioni, su ambienti, territori, paesaggi, patrimoni e luoghi, a mostrare sensibilità culturali e generazionali verso le diverse regioni del pianeta e gli elementi oggettivi e soggettivi ivi presenti, a utilizzare esperienze individuali e collettive per fornire interpretazioni e letture critiche della contemporaneità, ad analizzare la dimensione spaziale con le sue retoriche, le sue pratiche narrative e i suoi immaginari creati o messi in scena. Un ruolo prezioso perché al docente di geografia, laddove presente, è demandata spesso l'unica occasione di educazione allo spazio e al territorio, nel contesto del sistema scolastico italiano che è molto più propenso a praticare la dimensione temporale delle diverse discipline. Tutto questo, data anche l'attuale fase storica di incertezza, di ridefinizione delle diverse collocazioni sociopolitiche e di apertura di una nuova fase post-pandemica, di passaggio dalla globalizzazione alla post-globalizzazione, amplifica il ruolo del docente di geografia chiamato con prepotenza a fornire alla sua platea di studenti un contributo in direzione del superamento della visione statica, tradizionale, del mondo, in favore di una sua concezione più dinamica. Un simile modo di procedere consente un avanzamento della conoscenza della dimensione spaziale, spesso delegata, come si diceva poc'anzi, al solo docente di geografia, laddove presente, che va oltre la visione nozionistica e all'acquisizione di dati, a vantaggio di una dimensione più operativa. Quest'ultima favorisce l'elaborazione delle informazioni, la produzione

e la strutturazione di nuove conoscenze geografiche, l'adozione di buone pratiche ambientali negli studenti e la loro partecipazione attiva alle dinamiche territoriali. Il corretto apprendimento geografico è infatti un processo attraverso il quale il soggetto elabora le proprie esperienze, rivede le proprie rappresentazioni e carte mentali, ricalibra le proprie conoscenze e modifica il proprio comportamento per adattarsi in maniera autonoma alle sollecitazioni provenienti dal suo stato personale e dall'esterno. Secondo questo quadro, l'insegnante di geografia non è il principale attore dell'apprendimento, ma piuttosto un animatore che agevola, organizza, sollecita le occasioni di apprendimento e fornisce strumenti per avvicinarsi a percorsi geografici stratificati, eredi a volte delle continuità della storia e a volte, invece, delle sue frequenti discontinuità, spesso ambivalenti dal punto di vista politico.

È in quest'ottica che il ruolo del docente di geografia appare particolarmente delicato, perché l'insegnante deve avere diversi requisiti: una buona preparazione didattica, una capacità di comunicazione con gli altri, una certa competenza in campo psicopedagogico, la disponibilità all'aggiornamento continuo, che è più imperativo per questa disciplina in «equilibrio dinamico» e in rapida evoluzione nei suoi oggetti di studio, varie capacità organizzative, un atteggiamento critico verso ciò che si insegna, la conoscenza degli equilibri e degli squilibri territoriali alle diverse scale, una certa abitudine alla trattazione delle dimensioni socio-economiche e politiche, una corretta sensibilità verso «l'altro e l'altrove», una disponibilità al confronto con gli altri contesti territoriali e culturali.

Particolarmente importante, in un'ottica di inclusione scolastica, di coesione socio-territoriale e di cittadinanza attiva, appaiono poi le riflessioni attorno al concetto di identità plurima degli individui e dei territori.

BOX. Manuali per l'uso: guida rapida alla Didattica della geografia contemporanea in Italia

Aime Marco e Davide Papotti (2012), *L'altro e l'altrove. Antropologia, geografia e turismo*, Torino, Einaudi.

Alaimo Angela, Silvia Aru, Giovanni Donadelli e Francesco Nebbia (a cura di) (2015), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, Milano, FrancoAngeli.

Castiglioni Benedetta e Marcello Tanca (a cura di) (2022), *Learning Landscapes*, in «J-Reading», 2, pp. 37-105.

Chang Chew-Hung e Aman Muhammad Faisal (2017), *The International Charter on Geographical Education – a Reflection on Published Research Articles on Assessment*, in «J-Reading», 2, pp. 5-16.

Dematteis Giuseppe e Cristiano Giorda (2013), Territorial values and geographical education, in in «J-Reading», 1, pp. 17-32.

De Vecchis Gino e Riccardo Morri (2010), *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria*, Carocci, Roma.

De Vecchis Gino (2014), *The Fight for Geography in the Italian Schools*, in «J-Reading», 2, pp. 5-8.

De Vecchis Gino e Cristiano Giorda (a cura di) (2018), *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Roma, Carocci.

De Vecchis Gino, Daniela Pasquinelli d'Allegra e Cristiano Pesaresi (2020), *Didattica della geografia*, Torino, Utet Università.

Dubet François, Marie Duru-Bellat e Antoine Véréout (2010), *Les Sociétés et leurs écoles : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Parigi, Seuil.

Frémont Armand (2007), *Vi piace la geografia?*, Roma, Carocci.

Gallinelli Diego e Stefano Malatesta (a cura di) (2018), *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, Milano, FrancoAngeli.

Gavinelli Dino (2020), *Geografie di oggi: dimensioni multi e interculturali, rivisitazione degli studi regionali e nuovi percorsi didattici*, in Anna Maria Pioletti (a cura di), *Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*, Milano, FrancoAngeli, pp. 19-26.

Giorda Cristiano e Matteo Puttilli (a cura di) (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci.

Giorda Cristiano e Giacomo Zanolin (a cura di) (2019), *Idee geografiche per educare al mondo*, Milano, FrancoAngeli.

Giorda Cristiano (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.

Giorda Cristiano (a cura di) (2019), *Geografia e antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Carocci, Roma.

Gauran Andrea (2021), *Educazione pre-geografica nella scuola dell'infanzia - II Edizione significati, valori e opportunità*, Pàtron, Bologna.

Holloway Sarah L., Phil Hubbard, Heike Jöns e Helena Pimlott-Wilson (2010), *Geographies of Education and the Significance of Children, Youth and Families*, in «Progress in Human Geography», 5, pp. 583-600.

Isnenghi Mario (1979), *L'educazione dell'italiano. Il Fascismo e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi.

- Lambert David e Mark Jones (a cura di) (2013), *Debates in Geography Education*, Londra, Routledge.
- Levasseur Louis (2015), *Quelques remarques au sujet de la fonction sociale des enseignants*, in «Formation et profession», 23, 1, pp. 86-88.
- Malatesta Stefano (2015), *Geografia dei bambini: luoghi pratiche e rappresentazioni*, Guerini scientifica, Milano.
- Molinari Paolo ed Eva Riva (a cura di) (2017), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Milano-Udine, Mimesis.
- Morri Riccardo (2020), *Quel che resta della geografia*, in «L'Universo», 1, pp. 4-15.
- Morri Riccardo (2020), *Producing, Reading and Understanding: Geographical Literacy and Representations*, in *The Geography of the Image*, in «XY» (thematic issue), 9-10, pp. 8-19.
- Morri Riccardo (2022), *Per una cultura diffusa della geografia*, in Sergio Giudici e Paolo Macchia (a cura di), *Dialoghi intorno alle geografie*, Pisa, Pisa University Press, pp. 71-81.
- Pasquinelli d'Allegra Daniela (2022), *La geografia dell'Italia. Identità, paesaggi, regioni*, Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Pasquinelli d'Allegra Daniela (2022), *Una geografia...da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Pasquinelli d'Allegra Daniela, Davide Pavia e Cristiano Pesaresi (2017), *Geografia per l'inclusione. Partecipazione attiva contro le disuguaglianze*, Milano, FrancoAngeli.
- Puttilli Matteo e Dino Gavinelli (2020), *Practicing a Values-oriented Education in Geography. Main Results from a National Photo-contest Run by the Italian Association of Geography Teachers*, in «J-Reading», 1, pp. 95-108.
- Rocca Lorena (a cura di) (2020), *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*, Carocci, Roma.
- Schmidt di Friedberg Marcella (a cura di) (2010), *Cos'è il mondo? È un globo di cartone. Insegnare geografia tra Ottocento e Novecento*, Unicopli, Milano.
- Squarcina Enrico e Valeria Pecorelli (2017), *Ocean Citizenship. The Time to Adopt a Useful Concept for Environmental Teaching and Citizenship Education is Now*, in «J-Reading», 2, pp. 45-53.
- Stoltman Joseph P. (2012), *Perspective on Geographical Education in the 21st Century*, in «J-Reading», 1, pp. 17-24.
- Tibble John William (1950), *The Role of the Teacher in Modern Society*, Leicester, University College.
- Turco Angelo (2020), *L'educazione al paesaggio: comunità emozionali all'incrocio tra pedagogia dei sentimenti e geografia civica*, in «Ambiente Società Territorio - Geografia nelle scuole», 2, pp. 3-8.
- Van der Schee Joop (2014), *Looking for an International Strategy for Geography Education*, in «J-Reading», 1, pp. 9-13.
- Van der Schee Joop (2016), *Sustainability and Geography Education*, in «J-Reading», 2, pp. 11-18.
- Zanolin Giacomo, Thomas Gilardi e Rossella De Lucia (a cura di) (2017), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, Milano, FrancoAngeli.

Nell'attuale fase, nata dai grandi e profondi cambiamenti avvenuti negli anni Novanta del Novecento e poi in questo primo ventennio del terzo millennio, le dimensioni territoriali, etnico-linguistiche e culturali ereditate dalla storia non bastano più per affrontare e gestire appieno

l'accelerazione dei cambiamenti, i nuovi flussi di idee, persone e merci, o le discontinuità introdotte dalla pandemia da Covid-19. Bisogna pertanto pensare a nuove dimensioni educative e del vivere quotidiano alla luce delle ultime sfide tecnologiche, ecologiche e sanitarie, della

comparsa di nuovi attori e accordi internazionali, delle mutevoli logiche della competizione e della concentrazione economica e produttiva. Il ridisegno della percezione del sistema-mondo e del proprio spazio vissuto, come insieme di elementi differenziati e molteplici, non spinge necessariamente al recupero di dimensioni quali la sussidiarietà, il rispetto e la solidarietà.

Contro le nuove logiche competitive (che tendono a mettere a dura prova i modelli esistenti di integrazione socio-territoriale e di educazione e che spingono a reazioni difensive e di chiusura sovraniste) il docente di geografia dispone di numerose possibilità per fornire agli studenti metodi di fruizione culturale, strumenti e chiavi di lettura che li rendano autonomi nella ricerca e nell'acquisizione di nuove conoscenze.

L'insegnante deve pertanto mettere il suo sapere a disposizione affinché diventi non un punto di arrivo, ma di partenza per un ulteriore arricchimento culturale autonomo da parte degli studenti. Questi ultimi guardano a un mondo che deve muoversi tra diverse opzioni, nel quale una via maestra da perseguire non appare ben delineata, e dove le alleanze tra società e territori non appaiono stabili e ben consolidate. In tale contesto avere il maggior numero di strumenti critici di lettura della realtà e delle sue narrazioni consentirà a molti studenti (che saranno chiamati presto a diventare cittadini del domani) a individuare più facilmente un proprio percorso di inserimento all'interno delle dinamiche del nostro pianeta.

4.2. Docenti e formazione

4.2.1. Esordio della nuova formazione del personale docente e tematiche prioritarie

La formazione del personale della scuola, definita nel testo del comma 124 della legge 107/2015

come «obbligatoria, permanente e strategica», è attualmente un'opportunità di crescita professionale, inserita nel contratto, fra le attività funzionali all'insegnamento. I docenti in servizio sono tenuti a formarsi sulla base di quanto emerge nel piano di miglioramento della singola istituzione scolastica. L'esigenza formativa viene riassunta in un piano di formazione che sarà integrato nel piano triennale dell'offerta formativa della singola scuola e dovrà essere basato su tematiche prioritarie, che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) rivede periodicamente.

Il primo piano triennale di formazione dei docenti è stato definito fissando nove tematiche prioritarie (tab. 15). Al termine del periodo triennale, il Ministero ha valutato i risultati e ridefinito le priorità, e per l'anno scolastico 2019-2020 (nota 49062 del 28 novembre 2019) sono state individuate le dieci tematiche prioritarie, includendo, ad esempio, «l'educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità» (legge 92/2019). Infine, le priorità sono state ulteriormente rimodulate e ridotte per l'anno scolastico 2020/2021, tenendo conto dell'emergenza pandemica (nota 37467 del 24 novembre 2020). Nell'anno scolastico 2020/2021 tutte le attività formative si realizzano con modalità a distanza. Il 40% dei fondi erogati devono essere impiegati in corsi sulle quattro tematiche prioritarie e il 60% dei fondi sono dedicati a tematiche che la scuola individua in autonomia tenendo conto del piano di miglioramento incluso nel piano triennale dell'offerta formativa. Le iniziative di formazione sono gestite dalle stesse scuole o da scuole «polo» che hanno il compito di organizzare i corsi per gli istituti del proprio ambito territoriale. Sull'obbligo di formazione non c'è una quantificazione del numero di ore; questo significa che c'è una potenziale varietà di comportamenti fra i docenti.

4.2.2. Formazione dei docenti neoassunti

Una parte importante della formazione degli insegnanti è quella del sistema in ingresso che impegna i docenti neoassunti per parte del primo anno d'immissione in ruolo.

Ogni docente è supportato da un *tutor* della scuola e dispone di una piattaforma che funge da ambiente di supporto dove caricare le proprie attività. Il Ministero fornisce una statistica che quantifica l'attività della piattaforma: www.neoassunti.indire.it/2021/dati/formazione.

I docenti sono impegnati in laboratori formativi di dodici ore. Nell'anno scolastico 2020/2021 le tematiche prioritarie per la formazione dei neoassunti sono orientate alla gestione dell'emergenza, resta il riferimento all'educazione civica. Le priorità formative per i docenti neoassunti sono:

- a) iniziative e provvedimenti legati alla gestione delle istituzioni scolastiche in fase di emergenza;
- b) competenze relative alle metodologie e alle tecnologie della didattica digitale e della programmazione informatica (coding) (anche al fine di dare una prima attuazione all'articolo 1-ter del dl 29 ottobre 2019, n. 126) per la digitalizzazione dei processi e degli strumenti di apprendimento;
- c) piano per la formazione dei docenti con riferimenti anche al nuovo curriculum di educazione civica di cui alla l. 92 del 20 agosto 2019;
- d) ordinanza ministeriale in materia di valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola pri-

Tab. 14. Numero di corsi disponibili per ambito formativo disponibili nella piattaforma SOFIA a maggio 2021. I singoli corsi possono essere attribuiti a più ambiti formativi

Priorità formative triennio 2016/2019	Priorità formative anno scolastico 2019/2020	Priorità formative anno scolastico 2020/2021
i. Autonomia organizzativa e didattica ii. Didattica per competenze iii. Innovazione metodologica e competenze di base iv. Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento v. Competenze di lingua straniera vi. Inclusione e disabilità vii. Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale viii. Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale ix. Scuola e lavoro x. Valutazione e miglioramento. Il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica.	i. Educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (l. 92/2019) ii. Discipline scientifico-tecnologiche (STEM) iii. Nuova organizzazione didattica dell'istruzione professionale (dl 92/2018) iv. Modalità e procedure della valutazione formativa e sistema degli esami di Stato (dlgs 62/2017) v. Realizzazione del sistema educativo integrato dalla nascita fino ai 6 anni (dlgs 65/2017) vi. Linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e di orientamento (dm 774/2019) vii. Contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo viii. Obblighi in materia di sicurezza e adempimenti della Pubblica Amministrazione (<i>privacy</i> , trasparenza, ecc.) ix. Inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e disabilità (dlgs 66/2017 e 96/2019) x. Il piano nazionale Scuola Digitale, con particolare riferimento alla cittadinanza digitale.	i. Didattica Digitale Integrata (DDI) ii. Educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (l. 92/2019) iii. Discipline scientifico-tecnologiche (STEM) iv. Temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa

Fonte: elaborazione dell'autrice

maria, ai sensi dell'articolo 1 comma 2 bis del dl 22 dell'8 aprile 2020 (per gli insegnanti della scuola primaria);

e) lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, l'uso responsabile di internet, la protezione dei dati personali e il contrasto al *cyberbullismo*.

4.2.3. La piattaforma SOFIA-MIUR

Il panorama dell'offerta formativa deve essere reso noto attraverso la piattaforma Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento del personale della scuola (SOFIA) del MIUR che però stenta a diventare popolare. Secondo un articolo del Sole 24 ore basato su dati MIUR (www.ilsole24ore.com/art/formazione-non-iscritto-prof-due-ACNKnnAB) il numero degli insegnanti iscritti alla piattaforma nel 2020, dopo tre anni dalla sua messa in funzione, corrispondeva poco più della metà dei docenti di ruolo (che sono gli unici che vi hanno diritto d'accesso). I docenti non di ruolo che sono coinvolti nella didattica non usufruiscono attualmente dell'accesso alla piattaforma SOFIA.

Oltre all'offerta formativa delle scuole statali e delle università, la piattaforma ospita i corsi forniti da enti qualificati riconosciuti dal MIUR (direttiva 170/2016). La catalogazione dei corsi, che è uno degli scopi della piattaforma, è imprecisa, perché anche se sono raggruppati per cosiddetti ambiti formativi molti di essi ricadono in più ambiti. Sono presenti circa diecimila corsi suddivisi nelle categorie «ambiti trasversali» e «ambiti specifici» ed erogati sia da scuole statali che da altri soggetti qualificati.

I corsi disponibili nel momento in cui si scrive (maggio 2021) sono elencati nella tabella 14.

Esaminando nel dettaglio uno degli ambiti formativi, «Conoscenza e rispetto della realtà naturale

e ambientale», risulta che dei 454 corsi dell'ambito, 206 sono appartenenti alla tematica prioritaria dell'anno scolastico 2020-2021 «Educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (legge 92/2019)» organizzati dalle scuole statali, 135 sono classificabili per sottotemi (tab. 16) e la restante parte non sembra pertinente con l'ambito in cui è inclusa.

4.2.4. La crescente attenzione per la didattica digitale

La formazione sulla didattica digitale è inserita nel piano nazionale «Scuola Digitale», che mira alla realizzazione di azioni specifiche, combinando varie fonti di finanziamento. Fino al periodo precedente alla crisi pandemica, il piano nazionale è stato orientato non soltanto al miglioramento delle competenze digitali ma anche all'innovazione della didattica in presenza, con l'obiettivo di fornire nuovi strumenti e di ridefinire gli spazi di apprendimento. Sono state incoraggiate le scuole che hanno progettato gli spazi adottando arredi moderni e capaci di generare nuovi setting d'aula per poter sperimentare metodi didattici inclusivi e più orientati all'apprendimento basato sullo studente.

L'ambizioso progetto del piano nazionale di formare la maggior parte del personale è limitato dall'età media degli insegnanti. I dati relativi al 2018 dell'indagine OCSE *Teachers by age* (consultabili al link <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm>) mostrano che in Italia il 59,6% degli insegnanti nella scuola secondaria ha più di cinquant'anni: si tratta del valore più elevato fra i trentasette Paesi esaminati. Nel frattempo, l'Unione Europea si è dotata di un quadro di riferimento per le competenze digitali degli insegnanti, denominato DigCompEdu, che descrive

Tab. 15. Priorità formative dal 2016-2021

Ambiti formativi specifici	<i>Numero corsi presenti</i>
Alternanza scuola-lavoro	204
Bisogni individuali e sociali dello studente	1327
Cittadinanza attiva e legalità	846
Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale	454
Dialogo interculturale e interreligioso	245
Didattica singole discipline previste dagli ordinamenti	1647
Educazione alla cultura economica	128
Gestione della classe e problematiche relazionali	940
Inclusione scolastica e sociale	1414
Orientamento e dispersione scolastica	289
Problemi della valutazione individuale e di sistema	412
Sviluppo della cultura digitale ed educazione ai media	1544
Tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro	241
Ambiti formativi trasversali	
Didattica e metodologie	3387
Didattica per competenze e competenze trasversali	2469
Gli apprendimenti	1258
Innovazione didattica e didattica digitale	2233
Metodologie e attività laboratoriali	2368

Fonte: elaborazione dell'A.

Tab. 16. Riclassificazione per sottotemi dei corsi dell'ambito formativo «Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale». Altri temi rappresentati da uno o due corsi: Bioetica, STEM, Storia e Ambiente, Intercultura, *Green economy*, *Service Learning*, *Orienteering*

Sottotemi più frequenti dell'ambito «conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale»	<i>Numero corsi ed enti organizzatori</i>		
	Scuole statali	Università	Enti qualificati
Agenda 2030 e educazione alla sostenibilità	16		18
Educazione ambientale		3	14
Cittadinanza		1	5
Economia circolare	3		4
Educazione civica	206	1	15
Geografia/Cartografia			10
Paesaggio		1	6
Territorio	3		16

Fonte: elaborazione dell'A.

dettagliatamente le competenze digitali necessarie per lo sviluppo della didattica. Secondo questo quadro, il docente deve avere competenze in sei aree: nel campo della comunicazione organizzativa, collaborazione e la crescita professionale; deve essere in grado di individuare, condividere e creare risorse educative digitali; deve saper gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento; deve saper utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione; deve saper utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti, infine deve saper aiutare gli studenti a utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi.

Il rapporto europeo *Education and Training Monitor 2020* ha analizzato i risultati ottenuti negli ultimi anni dai Paesi dell'Unione, tracciando dei profili nel campo dell'educazione. La parte dedicata all'Italia riporta che, per affrontare la didattica a distanza, il governo ha impiegato 201,7 milioni di euro tra marzo e giugno 2020. Il confronto fra i docenti italiani e quelli degli altri Paesi dell'Unione nell'ambito dell'innovazione non è favorevole: viene riportato che il 35% dei docenti italiani dichiara di far utilizzare le tecnologie in classe agli studenti (contro, ad esempio, il 72% degli insegnanti in Finlandia e il 49% in Portogallo). Va letto con preoccupazione che l'uso delle tecnologie fatto dagli insegnanti è basato in massima parte sulla lettura delle estensioni digitali dei libri di testo e sull'approfondimento di pagine testuali, mentre è molto bassa la percentuale dei docenti che utilizzano *app* e contenuti digitali interattivi o strumenti digitali innovativi per la didattica.

Infine, solo il 47% degli insegnanti dichiara di

utilizzare quotidianamente le tecnologie nel corso delle proprie lezioni.

Le competenze digitali assumono la priorità soprattutto per affrontare i lunghi periodi di scuola a distanza, ma questa occasione permette anche di recuperare l'uso più diffuso delle tecnologie per la didattica, che non sono state adeguatamente sviluppate nelle scuole. Si potrebbe quindi adottare una visione di più lungo periodo, facendo anche riferimento al documento della commissione europea Digital Education Action Plan 2021-2027. In questo documento si traccia la visione europea sulla scuola nel futuro immediato; le competenze digitali per gli insegnanti sono viste come centrali, intorno alle quali costruire tutte le altre aree di sviluppo professionale.

L'interesse per lo sviluppo delle materie STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) fa riferimento alla preoccupazione che nasce dalla bassa occupazione delle donne nella categoria «scienziati e ingegneri nei settori dell'alta tecnologia», che in Italia sono solo il 23%, come si può approfondire nel documento Indice sull'uguaglianza di genere nel 2020.

L'investimento nella formazione nel settore dell'educazione civica, con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità, nasce dall'esigenza di sviluppare nei docenti di tutte le discipline un atteggiamento di attenzione alle tematiche della cittadinanza, alla cultura della sostenibilità e ai temi dell'Agenda 2030, finora assenti nei testi delle linee guida. Queste tematiche, che si coniugano nel nuovo insegnamento trasversale di educazione civica, sono cruciali per lo sviluppo del pensiero critico, per aiutare a combattere la disinformazione e la capacità di selezionare fonti informative affidabili.

Va detto che la scelta di queste priorità mostra un sistema scolastico in cambiamento, attento alla tecnologia e all'informazione, all'attuazione di

un modello di sviluppo sostenibile che guarda al tema della cittadinanza globale. Tutto questo però fa apparire statici e obsoleti altri regolamenti attualmente in adozione, come le indicazioni nazionali per i licei, o le linee guida per gli istituti tecnici, che non corrispondono più alla condizione contemporanea.

4.3. *Università e formazione docenti*

Abbinare i termini «università» e «formazione» ci obbliga a ripercorrere rapidamente la storia di un binomio e di un mondo relazionale che, negli ultimi decenni, ha conosciuto fasi alterne, discontinue e non sempre chiare nella loro lettura all'interno dei percorsi formativi per la docenza nella scuola italiana. Questo perché, in realtà, la naturalità di tale binomio (che sottende una proficua collaborazione e un trasferimento bidirezionale di energie, saperi e pratiche disciplinari ed educative) si è dovuta costantemente confrontare con fasi di indifferenza, separazione o silenzio, e con momenti di avvicinamento più o meno timidi, di coinvolgimento o di ridimensionamento tra gli atenei universitari e il mondo della scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado. Tale confronto è avvenuto, nell'ultimo quarantennio, in modo disorganico, con evidenti ritardi rispetto ad altri Paesi europei, mettendo spesso in discussione i diversi piani dell'offerta formativa, le scelte curriculari, le forme di organizzazione e di gestione delle risorse umane, oltre che di azioni formative che non hanno quasi mai avuto il tempo di sistematizzarsi e strutturarsi o semplicemente di sedimentare all'interno della scuola italiana.

Senza pretese di esaustività, per l'economia del discorso che si va ad affrontare, è utile ricordare che sino agli anni Novanta del Novecento l'accesso all'insegnamento nelle scuole primarie e

secondarie avveniva principalmente attraverso il tanto atteso e temuto concorso per cattedre. L'aggettivo atteso rappresenta maldestramente il fatto che i concorsi venivano banditi in maniera estremamente casuale e a distanza di anni, secondo una cadenza del tutto irrazionale, con tempi di svolgimento molto lunghi per le prove scritte, pratiche e orali, e diversificati nelle varie parti della Penisola. L'aggettivo temuto, invece, rende chiaramente l'idea del fatto che gli aspiranti in procinto di partecipare al concorso per l'accesso alla scuola primaria e secondaria dovevano cercare di padroneggiare una vasta pletora di argomenti e di contenuti considerati fondamentali per le diverse classi di concorso (tra le quali, per esempio, la A43, «Italiano storia ed educazione civica, geografia» nella scuola media; la A50, «Materie letterarie» negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado; la A51, «Materie letterarie e latino» nei licei e nell'istituto magistrale; la A52, «Materie letterarie, latino e greco» nel liceo classico).

La lunga fase dei concorsi ministeriali di questo tipo evidenzia un coinvolgimento sporadico e discontinuo dell'università come agenzia formativa per la classe degli aspiranti docenti nella scuola. L'università preparava gli studenti secondo percorsi che avevano l'obiettivo di trasmettere contenuti e conoscenze e non si curava troppo delle dimensioni pedagogiche e delle declinazioni didattiche delle materie previste nei piani di studio o delle dimensioni laboratoriali dei diversi saperi. Solo alcuni docenti universitari si rendevano disponibili, a livello personale, a fornire docenza nei corsi organizzati ad hoc in vista del concorso a cattedre. Ed era sempre una minima parte dei docenti universitari a rendersi disponibile per far parte delle commissioni d'esame dei concorsi per l'attribuzione di cattedre o per il rilascio dell'abilitazione all'insegnamento. La formazione degli aspiranti docenti era invece garantita soprattutto

da associazioni di categoria (come l'Associazione italiana insegnanti di geografia attraverso le sue sezioni regionali e provinciali), dai sindacati dei lavoratori della scuola e da altri attori privati. In questa fase, dunque, le relazioni tra università e formazione docenti erano, nel complesso, poco profonde.

Con la riforma universitaria del 1999 – che organizzava gli studi negli atenei attraverso l'istituzione delle nuove classi di lauree triennali, delle lauree magistrali biennali e delle lauree magistrali a ciclo unico – la situazione cambiava e si intensificavano le interazioni degli atenei italiani con la formazione dei futuri docenti delle scuole dei vari ordini e gradi.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, tale riforma consentiva di superare la lunga tradizione in base alla quale si diventava insegnanti della scuola elementare dopo i quattro anni di studi all'istituto magistrale o i tre anni per diventare maestri della scuola dell'infanzia. In effetti, i vecchi percorsi dell'istituto magistrale e di livello non universitario non erano più in grado di garantire una formazione adeguata alle nuove esigenze del sistema scolastico di massa degli anni Duemila, in una società italiana già postindustriale e in un territorio ormai aperto alle influenze provenienti dagli altri sistemi scolastici vigenti all'interno dell'Unione europea, agli stimoli generati dalla globalizzazione e da una società multiculturale. In altre parole, alla fine del secondo millennio, si chiudevano le modalità di formazione degli insegnanti per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria pensate da Giovanni Gentile nel 1924 e poi confermate, a più riprese, dalla nostra prima storia repubblicana. Con l'istituzionalizzazione dei corsi universitari abilitanti a ciclo unico in Scienze della formazione primaria a partire dall'anno accademico 1998-1999, i laureati interessati a svolgere la professione di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria do-

vevano necessariamente utilizzare tale percorso per accedere ai concorsi ministeriali a cattedra. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo e secondo grado, la creazione all'interno delle università di un corso biennale di specializzazione per l'insegnamento apriva sicuramente un'occasione molto interessante per molte discipline. Infatti, la creazione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), già prevista dalla legge 341 del 19 novembre 1990, ma resa effettiva solo con il decreto ministeriale del 26 maggio 1998, consentiva agli aspiranti docenti di rinforzare o completare le conoscenze acquisite durante il percorso di laurea, che spesso si limitavano a pochi esami disciplinari.

La SSIS segnava il coinvolgimento diretto degli atenei in quanto strutture sostenute da facoltà e dipartimenti universitari che fornivano il corpo docente, predisponendo gli esami di selezione in entrata degli aspiranti docenti, erano sede degli esami disciplinari previsti e preparavano le prove per l'esame finale che consentiva agli specializzandi arrivati con successo al termine del percorso di ottenere il diploma di specializzazione. Quest'ultimo aveva valore di esame di Stato, abilitava all'insegnamento per le classi corrispondenti alle aree disciplinari e consentiva l'inserimento nelle graduatorie permanenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (dm 268 del 4 giugno 2001).

Grazie alle lezioni frontali disciplinari, alle attività laboratoriali, al tirocinio svolto sotto il controllo di supervisori nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e alla realizzazione da parte degli specializzandi di una tesina finale, che coniugava aspetti didattici e disciplinari, nei due anni di SSIS si potevano più facilmente colmare le lacune o ritoccare al meglio la formazione dei laureati che completavano il percorso biennale previsto. Il percorso della SSIS poneva al centro della formazione dei futuri docenti delle scuole

secondarie di primo e secondo grado la didattica e l'educazione alle diverse discipline (e questo rappresentava un indubbio vantaggio in particolare per la geografia, tradizionalmente sottorappresentata nel sistema scolastico italiano). Lo scopo finale era quello di stimolare una riflessione condivisa e il più possibile articolata, non solo sui significati teorici della didattica e delle discipline, bensì anche per rafforzare il confronto sulle potenzialità e criticità della loro applicazione concreta nelle classi dei diversi ordini scolastici. Il coinvolgimento dell'università continuò con l'arrivo del Tirocinio Formativo Attivo (TFA), di durata annuale. Il TFA costituì il superamento della SSIS e fu introdotto con decreto del Ministero dell'università e della ricerca numero 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge 244 del 24 dicembre 2007 e modificato dal decreto del MIUR numero 81 del 25 marzo 2013. Il primo ciclo fu bandito nell'anno accademico 2011-2012. Ad esso furono ammessi anche gli specializzandi SSIS che, per giustificati motivi, avevano sospeso la frequenza delle SSIS e non avevano poi potuto riprenderla a causa della loro soppressione. Il secondo ciclo si svolse nell'anno accademico 2014-2015. L'iscrizione al TFA era incompatibile con qualsiasi altro corso universitario per non fuorviare la formazione dei candidati: i dottorandi, gli iscritti al percorso di specializzazione sul sostegno o al corso di perfezionamento in CLIL (Content and Language Integrated Learning) dovevano sospendere la frequenza. Gli assegnisti di ricerca, invece, potevano frequentare il TFA. La selezione mediante prove in entrata continuava a essere significativa e un fattore positivo per il reclutamento qualitativo dei futuri docenti (il primo anno su oltre centocinquantamila candidati furono ammessi solo undicimila docenti, nonostante i posti a disposizione fossero ventimila). Anche gli altri aspetti positivi presenti nella SSIS (articolazione del percorso in lezioni frontali, la-

boratori, tirocinio nelle scuole, realizzazione di una tesina finale con aspetti didattici e disciplinari, esame finale abilitante) venivano conservati. Questi aspetti positivi sono evidenti se si confrontano con l'attivazione, sempre all'interno degli atenei, dei PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) per consentire il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento a insegnanti non di ruolo e supplenti con un'attività di servizio nelle scuole di almeno tre anni. Il sistema PAS prevedeva un percorso annuale simile a quello del TFA, tranne per l'accesso iniziale che non richiedeva prove di selezione. L'attivazione dei PAS spettava al MIUR, che, di volta in volta, ne definiva anche i requisiti. Percorsi dunque temporalmente non standardizzati nelle università ma che in questi anni hanno rappresentato soluzioni estemporanee a cui il ministero ricorre per dare risposte ai docenti precari.

Con il dl 59 del 13 aprile 2017, attuativo della legge 107 del 13 luglio 2015 (la cosiddetta legge sulla «buona scuola») si sostituisce il TFA con i percorsi di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT) per il reclutamento di docenti per la scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre per la scuola dell'infanzia e primaria restano in vigore le disposizioni precedentemente stabilite. Per accedere al FIT bisognava superare un concorso per essere ammessi a un percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente a tempo indeterminato. Nel dettaglio, nel primo anno si prevedevano: attività di studio, tirocinio complessivo di quattrocento ore ed esame finale con diploma di specializzazione; al secondo anno continuavano il tirocinio e le attività di studio e i candidati svolgevano supplenze brevi fino a quindici giorni; al terzo anno il candidato otteneva un incarico di supplenza annuale. Veniva inoltre erogata una retribuzione di seicento euro lordi che aumenta nell'ultimo anno. Nel FIT l'università era coinvolta nel pri-

mo e nel secondo anno. La legge di bilancio 2019 ha riformato per l'ennesima volta il reclutamento del corpo docente per la scuola secondaria di primo e secondo grado con la riduzione del FIT a semplice percorso annuale di formazione iniziale da svolgersi nelle scuole secondarie, con una valutazione finale al termine dell'anno di prova. Il ruolo dell'università (a cui si sono aggiunte in questa ultima fase anche quelle telematiche) si riduce a fornire a laureandi e laureati corsi in quattro ambiti (pedagogia, psicologia, antropologia e metodologie didattiche disciplinari) per un totale di ventiquattro crediti formativi. Questi ultimi requisiti, che fanno parlare oggi di «For 24», attestano la forte riduzione quantitativa e qualitativa del ruolo degli atenei nella formazione dei futuri insegnanti.

Il rapido excursus storico qui ricostruito sul ruolo svolto dagli atenei italiani nella formazione dei docenti negli ultimi decenni ha delineato un quadro chiaroscurale: la necessità di fornire solide basi didattiche e disciplinari ai futuri docenti è stata spesso delineata e praticata in modo discontinuo, tanto che a spinte propulsive a sostegno di una nuova figura di docente al passo con l'evoluzione della società, dei territori e dei saperi, si sono alternati momenti di ripiegamento e di ridimensionamento qualitativo e quantitativo della suddetta formazione. Sono invece rimaste invariate le sfide che la formazione in ambito universitario dei docenti delle scuole primarie e secondarie deve quotidianamente affrontare e che riguardano la qualità dell'insegnamento, la reattività nell'indagare nuovi percorsi disciplinari, l'acquisizione di nuove competenze, il confronto con la varietà dei saperi e delle culture della contemporaneità e l'innovazione tecnologica e comunicativa.

Per innescare le competenze auspiccate per la figura professionale del docente di geografia in entrata, è dunque desiderabile immaginare un

percorso ad hoc, post-laurea magistrale, in grado di superare l'attuale sistema riduttivo del «For 24», che immagina come obbligatoria almeno l'acquisizione dei crediti formativi universitari in tre dei quattro ambiti delineati. Il passaggio a sessanta crediti garantisce un avanzamento qualitativo e quantitativo perché le articolate e diversificate competenze disciplinari maturate nel corso di laurea quinquennale, o tre più due, possono esser riprese, in chiave metodologica, secondo una marcata declinazione didattica e in un'ottica disciplinare e interdisciplinare. Allo scopo sarebbe utile un pacchetto minimo di dodici crediti per le classi di concorso A-11, A-12, A-13, A-22 con i quali il docente, non necessariamente specializzato in geografia, possa declinare didatticamente le tradizionali geografie razionaliste, regionali, descrittive e geo-economiche (che aprono alle scienze naturali, della terra e della vita e alle discipline socioeconomiche e giuridiche) e le più recenti geografie umanistiche, semiotiche, critiche e percettive (che aprono alla cooperazione con le discipline umanistiche dell'arte, della letteratura, della musica, degli studi interculturali, dello sviluppo e del turismo).

4.4. La formazione in servizio: problemi e buone ricerche

4.4.1. L'importanza e la necessità della formazione dei docenti in servizio

La scuola, in quanto agenzia educativa, ha il compito di rispondere ai bisogni complessi delle nuove generazioni, ricercando l'equilibrio tra salvaguardia dei valori disciplinari e della didattica e promozione di una ricerca innovativa. In quest'ottica, per garantire un'adeguata qualità dell'offerta formativa complessiva dei diversi

ordini di scuola, si dovrebbe poter contare su docenti in servizio in possesso di un'ampia serie di abilità e competenze. Una regolare e ciclica formazione del corpo docente consentirebbe di essere ben attrezzati per affrontare gli ambiti specifici della didattica disciplinare e interdisciplinare, così come quelli più generali attinenti alla dimensione umana e educativa. Per mantenere un simile livello qualitativo la formazione del docente deve tenere in considerazione alcuni obiettivi professionali che appaiono irrinunciabili: l'orientamento alla ricerca (quest'ultima, per sua natura, in continua evoluzione), l'abilità nel calibrare continuamente i diversi metodi didattici e la capacità di essere riflessivi rispetto al proprio agire professionale. La formazione in servizio consente in sostanza di alimentare quel «docente-ricercatore» che aggiorna periodicamente la sua preparazione di base e quella conseguita in itinere, dopo il suo inserimento in ruolo all'interno della scuola. Lo scopo ultimo del docente che persegue una formazione continua è quello di perfezionare il proprio status di insegnante, di mantenere uno sguardo vigile e critico nei confronti della propria professionalità e della propria disciplina. Per questo egli è attento ai processi di apprendimento e al dosaggio modulare dell'informazione, è aperto alla sperimentazione e all'uso di nuovi strumenti, utilizza anche la dimensione laboratoriale e, a partire dai risultati raggiunti sul piano didattico e pedagogico, sa mettere in atto strategie innovative e relazioni costruttive. Le necessità sopra rapidamente ricordate si applicano anche ai docenti di geografia e, forse, paradossalmente, questi – proprio perché hanno a che fare con una disciplina in costante evoluzione in termini di oggetti di studio, obiettivi, strumenti e posizione epistemologica – sono maggiormente chiamati a una continua formazione in servizio. La geografia (per sua natura olistica e frazionabile

nelle sue parti solo per convenienza didattica, in base ai dettami, agli spazi della programmazione o alle normative ministeriali) necessita di insegnanti che svolgano la loro attività trattandola come una disciplina circolare e non sempre lineare o consequenziale nelle sue relazioni e nei suoi contenuti (Adalberto Vallega, *La grammatica della geografia*, Bologna, Pàtron, 2014). All'identità profonda dell'insegnante appartiene poi la libertà con cui interpreta e trasmette la cultura geografica. Per questo la sua funzione non dovrebbe ridursi all'assolvimento di un solo ruolo burocratico o di essere strumento per una mera trasmissione di contenuti e metodi proposti da istanze superiori. È invece necessario, per la buona riuscita del percorso educativo e per la prevenzione di eventuali problemi, il coinvolgimento globale, attivo e consapevole dell'insegnante. Le competenze professionali del docente di geografia da perseguire attraverso la formazione in servizio sono su più livelli.

Un primo livello sul quale lavorare è quello delle competenze basilari che la formazione consente di rivedere in modo critico (competenze scientifiche e disciplinari; padronanza culturale e storico-epistemologica della materia d'insegnamento; capacità di immaginare percorsi didattici differenziati da affrontare con gli studenti; ricorso alle tecnologie dell'informazione nell'insegnamento della propria disciplina). Strettamente legato a questo primo livello, vi è poi quello delle competenze didattiche (conoscenza della didattica disciplinare; procedure di progettazione, innovazione, e controllo; strumenti di valutazione e autovalutazione; capacità di lettura e di analisi dei fattori che incidono sulla qualità complessiva dei percorsi didattici adottati e sull'esito scolastico dei propri allievi). Nella società contemporanea, fortemente esposta a una ridondanza mediatica, anche un terzo livello di intervento si presta ad esser in-

serito tra le maglie della formazione del docente in servizio: quello che riguarda le competenze comunicativo-relazionali, la conoscenza delle dinamiche della comunicazione e della socializzazione, il perfezionamento delle relazioni socioaffettive con gli studenti, il controllo delle dinamiche psicologiche. Questi tre livelli portano poi la formazione del docente a lavorare anche sulle competenze deontologiche. La consapevolezza della propria efficacia pedagogica si esplica nell'incontro con lo studente e col quadro istituzionale dell'insegnamento, in una prospettiva che richiede capacità costanti di rilettura critica del proprio mandato professionale e che porta ad un atteggiamento riflessivo e propositivo, rispetto allo sviluppo della propria professionalità.

4.4.2. Quale formazione per quale idea di scuola?

Discutere di quale formazione in servizio toccherà almeno tre livelli di problemi. Essi svelano il forte intreccio tra scuola e società. Il primo livello è quello che potremmo riassumere nella domanda: «Di cosa ha bisogno un docente quando sceglie un corso di formazione in servizio sulla materia che insegna da anni?». Ha bisogno di aggiornamenti disciplinari, ad esempio di sapere di quali temi discutono oggi maggiormente i geografi e in quali ricerche sono più impegnati, e con quali esiti? O ha bisogno di metodologie didattiche, e quindi, ad esempio, di sapere come insegnare geografia con l'*online learning* e le nuove tecnologie, come sviluppare approcci *outdoor* per l'educazione al paesaggio, oppure come impostare un *curriculum* con il metodo della *flipped classroom*? Ha bisogno di riflettere sul processo di apprendimento o sulla valutazione? Si chiede come rinnovare la

struttura delle conoscenze o su come tradurla in competenze?

Il secondo livello è politico e sociale: guarda alla scuola nel suo ruolo all'interno del progetto della nazione. Potremmo riassumerlo nella domanda: «Quale ruolo si assegna alla geografia nel progetto culturale della scuola italiana?».

La geografia serve a pensare, ha un ruolo pratico o dovrebbe soddisfare entrambe queste esigenze? Serve a «fare gli italiani» e a costruire un'idea (quale?) della nazione? È utile a realizzare obiettivi educativi e quindi di cittadinanza, relativi, ad esempio, allo sviluppo sostenibile e alla transizione ecologica, ad apprezzare le diversità culturali e quindi all'abitare ambienti, società e territori multiculturali, a comprendere la differenza tra diversità e disuguaglianza e quindi a formare sugli obiettivi dell'Agenda 2030? Se il primo livello dovrebbe essere definito soprattutto da docenti e formatori disciplinari, il secondo livello dovrebbe rispondere a una progettualità condivisa da un ampio numero di *stakeholders* le cui istanze siano poi sistematizzate da un livello politico inteso come l'espressione formale e normativa di un processo di valorizzazione del ruolo scolastico nella società e nel territorio. Diciamo subito che questo livello è oggi finalizzato in modo molto debole. Da un lato, la scuola è oggetto di aspettative, pressioni e richieste molto diversificate, a volte poco definite se non contraddittorie, avanzate da un gruppo molto ampio di attori politici, economici e sociali. Dall'altro, i documenti ministeriali sono relativamente generici: pur dilungandosi nel delineare gli obiettivi formativi della scuola, in particolare nell'area della cittadinanza, lasciano molto generica l'idea di società e di territorio nella quale la cittadinanza andrà esercitata e perfino il rapporto fra le discipline e il progetto formativo di ciascun ordine di scuola.

4.4.3. Formazione in servizio: chi, come e con quali risorse

Vi è infine la questione di quali possano essere i referenti della formazione in servizio, di quali strumenti e metodologie possano avvalersi e di quali risorse finanziarie debba disporre questo processo. Il Ministero dell'Istruzione, la cui centralità resta fondamentale, è collegato oggi a una miriade di enti e soggetti riconosciuti che operano legittimamente nella formazione in servizio. Istituzione di riferimento nazionale è l'Indire, che raccoglie l'esperienza degli Istituti Regionali per la Ricerca Educativa (IRRE) e della Biblioteca di documentazione pedagogica, raccordandosi con l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione e il corpo ispettivo del MIUR.

Un ruolo territoriale centrale lo continuano a rivestire le singole istituzioni scolastiche, anche attraverso l'esperienza di scuole polo e di reti di istituti capaci di organizzare e proporre formazione in servizio rivolta principalmente ai docenti dell'istituto o della rete di istituti coinvolti. Ma per l'anno scolastico 2021-2022 il Ministero dell'Istruzione riconosce come soggetti accreditati o qualificati per la formazione degli insegnanti ben 522 tra enti e associazioni: un panorama davvero vasto e solo parzialmente soggetto ad adeguata verifica e validazione dei risultati. La loro offerta formativa è stata al centro dello sviluppo della piattaforma web SOFIA e della messa a disposizione degli insegnanti in servizio a tempo indeterminato di un budget annuale, il bonus docente, spendibile anche nell'acquisto di formazione o aggiornamento.

Tra essi ambiscono ad assumere un ruolo maggiore le istituzioni universitarie, che dopo essersi progressivamente appropriate di un ruolo centrale nella formazione iniziale dei futuri insegnanti, in particolare attraverso l'esperienza dei corsi di

laurea abilitanti in Scienze della formazione primaria e con le varie esperienze delle scuole di specializzazione per insegnanti di scuola secondaria, di volta in volta denominate come Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SISS), Tirocinio Formativo Attivo TFA, Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), 24 crediti formativi, sembrano ora indirizzate verso lo sviluppo di centri di ateneo specifici per la formazione degli insegnanti. Si tratta di un contesto per certi aspetti molto fluido, sia negli aspetti giuridici sia in quelli culturali, che risente della difficoltà di portare davvero la scuola al centro del dibattito culturale del Paese, in particolare nella definizione del percorso formativo iniziale e del reclutamento per chi insegnerà nella scuola secondaria (Massimo Baldacci, Nigris Elisabetta e Riva Maria Grazia, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020).

Ad esso si aggiunge poi, con il PNRR, l'attuazione di una riforma del reclutamento e la nascita di una scuola di alta formazione e formazione continua per dirigenti scolastici, insegnanti e personale ATA (Amministrativo, Tecnico e Ausiliario) che coinvolgerà Indire, Invalsi e università italiane e straniere. Su questo obiettivo sono stati stanziati 34 milioni di euro: la scuola di alta formazione e formazione continua, la cui istituzione è prevista nel 2022, sarà impegnata principalmente sul fronte delle competenze metodologiche, digitali e culturali.

Il ruolo e il valore di tutta questa costellazione formativa dovrebbe misurarsi sulla sua capacità di rispondere non solo ai bisogni di formazione permanente degli insegnanti, ma anche agli obiettivi strategici di cui il Paese investe oggi le istituzioni scolastiche: dalla capacità di migliorare le performance scolastiche in linea con quelle dei Paesi più sviluppati a quella di favorire l'inclusione socio-territoriale e il conseguimento degli obiettivi di cittadinanza sanciti dalla Costituzione.

4.4.4. Il fabbisogno di formazione geografica

Quando si affronta il tema della conoscenza geografica bisognerebbe distinguere due piani: quello del sapere territoriale nella formazione di base di tutti gli insegnanti e quello del sapere geografico disciplinare nella formazione degli insegnanti di geografia.

Il primo piano, solo parzialmente riconosciuto, riguarda, come per la storia, la sociologia, la psicologia e l'antropologia, l'insieme delle scienze sociali che concorrono, insieme a quelle pedagogiche, alla formazione professionale di base dell'insegnante. Insegnare in una scuola significa mettersi in relazione con un territorio, con i suoi *stakeholder*, coi suoi bisogni, le sue ambizioni, con le sue identità e le sue criticità. La scuola è un ente territorializzato a scale diverse: dialoga col sistema-mondo in senso generale, in quanto la scuola forma cittadini che dovranno confrontarsi con i processi di globalizzazione e le interazioni sociali e culturali che attraversano il mondo contemporaneo; forma cittadini dell'Unione Europea e si uniforma a molte sue direttive – si pensi alla programmazione per competenze legata alla strategia di Lisbona o ai programmi Erasmus per la mobilità studentesca – ma è ancora soprattutto un soggetto transcalare che opera a scala nazionale, regionale e locale, affrontando a queste due ultime scale le sfide più complesse. Se la condizione nazionale del sistema di istruzione, dalle indicazioni per il curriculum alle linee guida su quadri orari e materie, uniforma rigidamente gli ordinamenti scolastici, il territorio su cui si attua l'azione formativa delle scuole è definito dal sistema territoriale regionale e locale cui fanno riferimento i suoi docenti, i suoi studenti e le loro famiglie. Un progetto educativo pertinente non può prescindere dalla conoscenza degli aspetti sociali, economici e ambientali di questo spazio vissuto, in cui la scuola personalizza la

propria offerta formativa. La conoscenza del sistema territoriale di prossimità dovrebbe essere considerata fondamentale in ogni progettualità educativa, in particolare quando questa riguarda una ricognizione delle risorse, delle criticità, delle aspettative, delle risorse e dei valori umani e ambientali del territorio.

Accanto a questo bisogno di sapere geografico, c'è la necessità di aggiornamento disciplinare e didattico per gli insegnanti di geografia. La loro formazione è frequentemente debole o incompleta, soprattutto per quanto concerne la scuola primaria e la secondaria di primo grado, in quanto basata su una formazione accademica limitata quasi sempre ad un solo esame di geografia. La formazione in servizio deve quindi sopperire sia alla carenza di basi disciplinari, in un campo dove i cambiamenti negli approcci e nei metodi sono oggi molto rapidi (a cura di Butt Graham, *Masterclasses in Geography Education. Transforming Teaching and Learning*, Londra, Bloomsbury, 2020), sia alla condivisione di conoscenza di aspetti concernenti la didattica e l'educazione geografica.

Il punto di intersezione fra il primo e il secondo piano formativo qui presentati, cioè la conoscenza dell'Italia e dei suoi territori, dei suoi paesaggi e dei loro valori ambientali e culturali, andrebbe oggi ripensato interamente come sapere strategico per lo sviluppo del Paese e la sua partita nella competizione internazionale. Basta sfogliare un manuale scolastico per osservare quanto questa parte regionale del sapere geografico sia rimasta cristallizzata in modalità di organizzazione del sapere e del suo apprendimento superate sia nei contenuti che nella loro presentazione didattica. La ripartenza del Paese dovrebbe passare anche da un cambiamento nei modi di indagarlo, descriverlo, comunicarlo e rappresentarlo, cioè dalla costruzione di una nuova immagine degli ambienti e dei territori italiani e delle loro risorse.

Capitolo quinto

La scuola crea territorio

5.1. Scuola, territorio e famiglie. Analisi di contesto per la coesione e l'inclusione

5.1.1. L'identità culturale/territoriale delle istituzioni scolastiche

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è un documento strategico introdotto nella scuola con la legge 107 del 13 luglio 2015. Si tratta di un'attestazione che riporta, nel dettaglio, gli scopi educativi e formativi di ogni singolo istituto e le attività che ogni istituzione scolastica intende mettere in campo in funzione delle disponibilità in termini di risorse umane, territoriali ed economiche. Dunque, è a tutti gli effetti un documento operativo, utile alla pianificazione e alla realizzazione di attività da attuare per il raggiungimento degli obiettivi che i singoli istituti intendono perseguire (comma 14: «il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche»). Il PTOF è utile per le famiglie che vogliono affrontare una scelta consapevole e strutturata rivolgendosi a un'istituzione che offre con chiarezza opportunità di apprendimento e prassi di integrazione e di potenziamento delle competenze chiave di cittadinanza in modo trasparente.

Nello specifico, e in riferimento ai temi e agli ambiti geografici, si sottolinea la necessità, molto dibattuta negli ultimi vent'anni, di strutturare un rapporto consolidato tra scuola e territorio, recuperando, così, le istanze sociali e culturali delle cittadine e dei cittadini e invitando le realtà scolastiche di ogni ordine e grado a relazionarsi con attori, servizi, enti, istituzioni ecc., gravitanti intorno alla scuola e fornendo gli strumenti ne-

cessari per consentire alle alunne e agli alunni di poter sviluppare la propria personalità anche in relazione al contesto sociale esterno.

La scuola, nel suo ruolo di servizio sociale di cittadinanza attiva, deve provvedere a fornire i mezzi utili per la comprensione e l'interpretazione della realtà, riferendosi ai concetti di territorialità alle diverse scale, da quella locale alla globale e con l'obiettivo di accrescere e *cum-prendere* il concetto stesso di territorio che, anche pedagogicamente, viene inteso «come un'area storicamente contrassegnata da un insieme di fenomeni economici, sociali e culturali che, in quanto prodotti dall'uomo, esprimeva un insieme di bisogni correlati a cui le strutture e i servizi del territorio erano chiamati a provvedere» (Giuseppe Trebisacce, *Il sistema formativo integrato*, in «Studi sulla formazione», 2, pp. 51-56, 2010).

In particolare, nella legge 107/2015 si fa riferimento al contesto locale in più commi dell'articolo 1, sottolineando l'importanza dell'apertura verso il territorio, al territorio, per il territorio al fine di potenziare saperi, competenze, attitudini e conoscenze

l'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali [Gazzetta Ufficiale, 2016]

L'interesse della geografia verso l'attuazione e la corretta declinazione dei PTOF è fondamentale per educare alla territorialità (Cristiano Giorda e Giacomo Zanolin, *Idee geografiche per Cambia-*

re il mondo, Milano, FrancoAngeli, 2019) soprattutto laddove, come auspicato e incoraggiato, è possibile ogni forma di collaborazione, progettazione e interazione con le famiglie e il territorio, ribadendo così quanto già previsto dal decreto 275 del presidente della Repubblica, 8 marzo 1999. Nel documento il riferimento alle risorse territoriali locali è rimarcato anche in relazione

alla prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014 [Gazzetta Ufficiale, 2016].

Inoltre, il documento, mediante le azioni che auspica, ha come fine anche quello di valorizzare:

la scuola come comunità attiva aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese. E ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio [Gazzetta Ufficiale, 2016].

Il rapporto con le realtà locali è costante e non prevede interruzioni, infatti

nei periodi di sospensione dell'attività didattica, le istituzioni scolastiche e gli enti locali, anche in collaborazione con le famiglie interessate e con le realtà associative del territorio e del terzo settore, possono promuovere, nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione

vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, attività educative, ricreative, culturali, artistiche e sportive da svolgere presso gli edifici scolastici [Gazzetta Ufficiale, 2016]

Entrando nel merito della elaborazione del PTOF, ogni istituzione dovrebbe tener conto anche di quelli che sono definiti nel documento stesso laboratori territoriali per l'occupabilità (*Made in Italy*); riqualificazione giovani non occupati; apertura degli spazi scolastici oltre l'orario delle lezioni). Il tutto maggiormente esplicitato nella priorità politica due del PTOF (inclusione scolastica):

sviluppare una politica organica per studenti e fabbisogni dei territori, finalizzata a garantire il pieno diritto allo studio anche degli studenti disabili e aprendo la scuola al territorio». A questo presupposto va aggiunta anche una riflessione ancor più calzante: la «centralità del discente nel processo formativo non può non richiamare in causa il contesto territoriale, ambientale e sociale entro cui l'individuo è collocato. Infatti, è nel territorio che la persona può scoprire e valorizzare la propria dimensione storica e culturale [Gazzetta Ufficiale, 2016]

Inoltre, nel PTOF il territorio è inteso non solo in relazione ai temi geografici più tradizionalmente conosciuti e riconoscibili, ma anche in riferimento agli obiettivi dello sviluppo sostenibile e alle attività per la promozione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio e sviluppo della creatività (dlgs 60/2017) in stretto legame con gli indicatori del benessere equo solidale. Più specificatamente, all'interno del PTOF, il contesto territoriale può essere declinato secondo tre linee di approfondimento:

- a) collaborazione tra la scuola, la famiglia, la comunità locale e le imprese tramite alcune esperienze svolte da alcune scuole;
- b) collaborazione tra la scuola e territorio

- in merito alla dispersione scolastica;
c) inclusione.

5.1.2. La scuola in chiaro: strumento di analisi

Al fine di procedere con l'analisi dei PTOF, la prima fase di questo elaborato si è concentrata sullo studio dei documenti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione – Sistema nazionale di istruzione mediante la piattaforma Scuola in chiaro su cui sono pubblicati, tra gli altri, i Rapporti di Autovalutazione (RAV) che, come strumento generale, raccolgono i traguardi riportati nei PTOF delle singole scuole. Sono state visionate ed esaminate le sezioni relative alle risposte che i singoli istituti hanno fornito mediante la

compilazione di una scheda, che al suo interno riporta la descrizione della scuola e del suo contesto, e, quindi, di una relazione in cui si procede con l'analisi e con i bisogni del territorio.

Sono stati vagliati anche i bilanci sociali – che consistono in strumenti di lavoro utile per la verifica dei dati nel contesto di riferimento messo in relazione con le risorse economiche e professionali – che prevedono tre livelli di analisi dell'impatto sociale che, come indicato, si riferiscono a tre possibili scale: macro (società e governo); meso (comunità/organizzazione); micro (persone/programmi).

Lo studio dell'impatto sociale è fondamentale poiché costituisce il contributo che l'organizzazione scolastica «fornisce attraverso le proprie attività al cambiamento, in un certo contesto,



Fig. 44. La struttura del PTOF

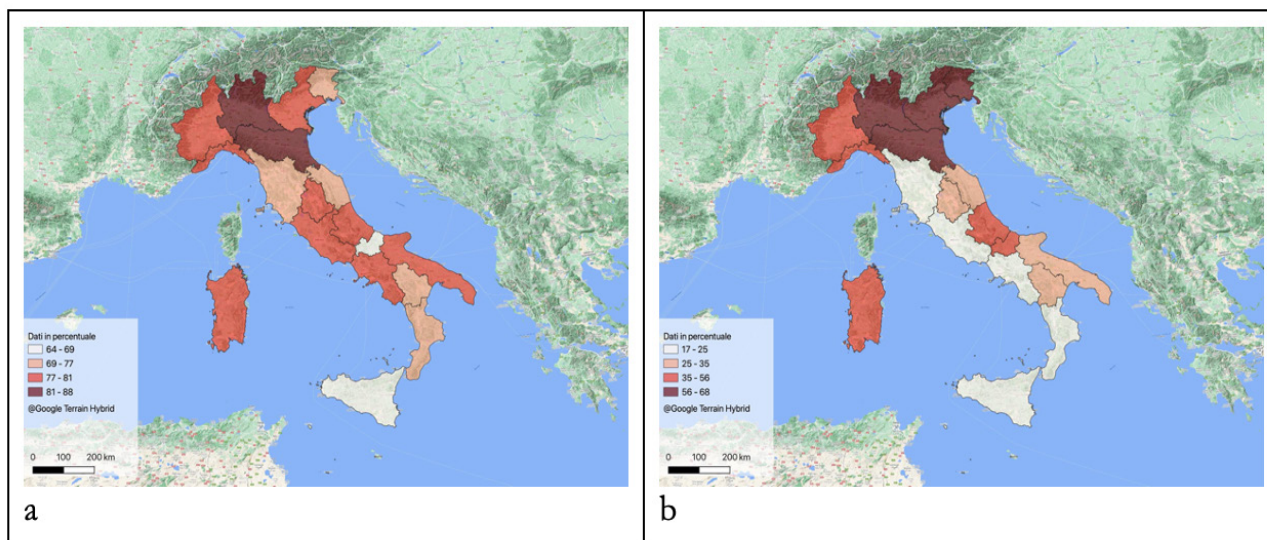


Fig. 45. Distribuzione della pubblicazione del PTOF su *Scuola in chiaro*

Nel cartogramma (a) i dati si riferiscono alle scuole statali, nel cartogramma (b) si tratta dei dati delle scuole paritarie che hanno compilato il RAV.

Fonte: MIUR, elaborazione cartografica di Sandra Leonardi

delle condizioni di una persona, di una comunità o dell'ambiente destinatari dell'attività» Damiano (Previtali, *Il piano triennale dell'offerta formativa e la rendicontazione sociale*, MIUR, 2018).

Per rispondere alla domanda rispetto a quale sia il rapporto tra la scuola e il suo territorio è importante fare un'ulteriore premessa rispetto alla modalità di analisi empirica messa in campo per arrivare a definire i risultati.

L'unità d'analisi è rappresentata dalle scuole per l'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado, individuate nelle macroregioni secondo le ripartizioni territoriali europee (NUTS 1) in relazione agli indicatori proposti dal MIUR e consultabili al link: https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf – riportati nel Rapporto di Autovalutazione (RAV), strumento che accompagna e documenta il primo processo di valutazione previsto dal

Sistema nazionale di valutazione: l'autovalutazione. Tra tutti gli indicatori nazionali messi a disposizione delle scuole per la compilazione del RAV sono risultati più conformi alla verifica quelli che rilevano l'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie: 1.2 Territorio e capitale sociale; 3.3 Inclusione e differenziazione (limitatamente all'indicatore 3.3); 3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

5.1.3. Istituzione, famiglia e contesto territoriale

Un primo dato di partenza della presente analisi può essere certamente quello relativo alla partecipazione delle istituzioni scolastiche che hanno inserito i loro dati nel portale *Scuola in chiaro*. I cartogrammi riportati nella figura 45 mettono a fronte la distribuzione su base regionale della compilazione dei PTOF in riferimen-

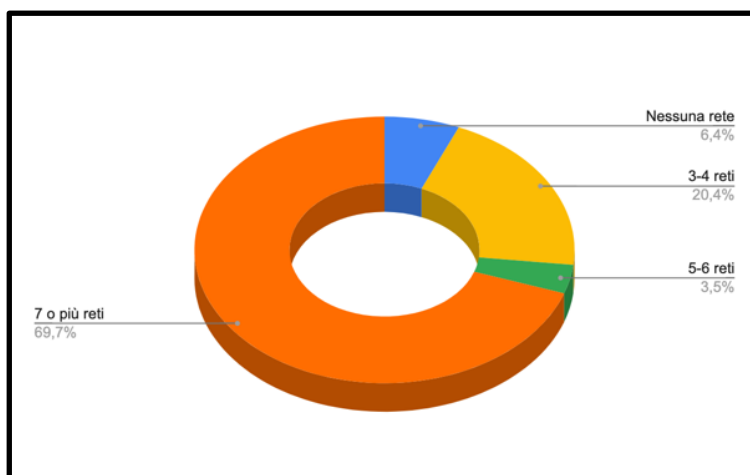


Fig. 46. Partecipazione a reti di scuole a livello nazionale (indicatore 3.7.a.1)

Fonte: La scuola in chiaro, elaborazione Sandra Leonardi

to alle scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie.

A livello nazionale, le scuole statali hanno risposto per il 79% e le paritarie (in riferimento alle sole scuole che hanno pubblicato il RAV) per il 38%. Si segnala che Trentino-Alto Adige e Val d’Aosta non riportano informazioni relative al RAV e dunque ai PTOF.

Per meglio verificare i legami che la scuola mette in campo mediante la progettazione, che da

molti anni ormai si sostituisce alla programmazione e per verificare l’effettiva circolarità della sua ricaduta, si riportano i risultati dell’analisi riferita all’indicatore 3.7 evidenziando le differenze tra la scala regionale e quella nazionale, con possibili declinazioni a livello socioeconomico che possono influenzare la programmazione stessa.

Questo indicatore offre la possibilità di verificare la capacità della scuola di proporsi come

Gennaio 2015 – luglio 2020, valori assoluti in milioni, dati destagionalizzati

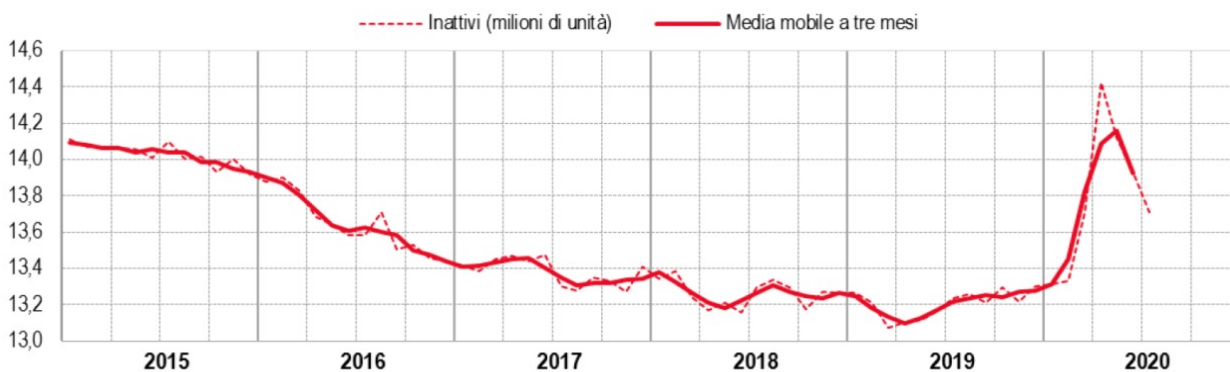


Fig. 47. Livelli di apertura delle reti a enti e altri soggetti, scuole secondarie di secondo grado, statali

Fonte: MIUR, elaborazione cartografica di Sandra Leonardi

partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che rivestono un ruolo di responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio e la capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo (Rosanna Tammaro, Marika Calenda, Ciro Clemente De Falco e Concetta Ferrantino, *School and Territory: Some Feedback from the Self Evaluation*, in «Form@re Open Journal per la formazione in rete», Firenze, 17, 3, p. 235, 2017).

Quasi il 70% delle scuole superiori di secondo grado statali si relazionano con sette o più reti, dettagliatamente descritte nei singoli PTOF, quale forma indispensabile di collaborazione. Rispetto all'indicatore 3.7.a «Reti di scuole» e all'indicatore 3.7.a.1 «Partecipazione a reti di scuole a livello nazionale», la media nazionale di aperture ad altre reti è di 78,6%, pertanto gran parte delle regioni, come evidenziato nel cartogramma della figura 48, si attesta su dati maggiori.

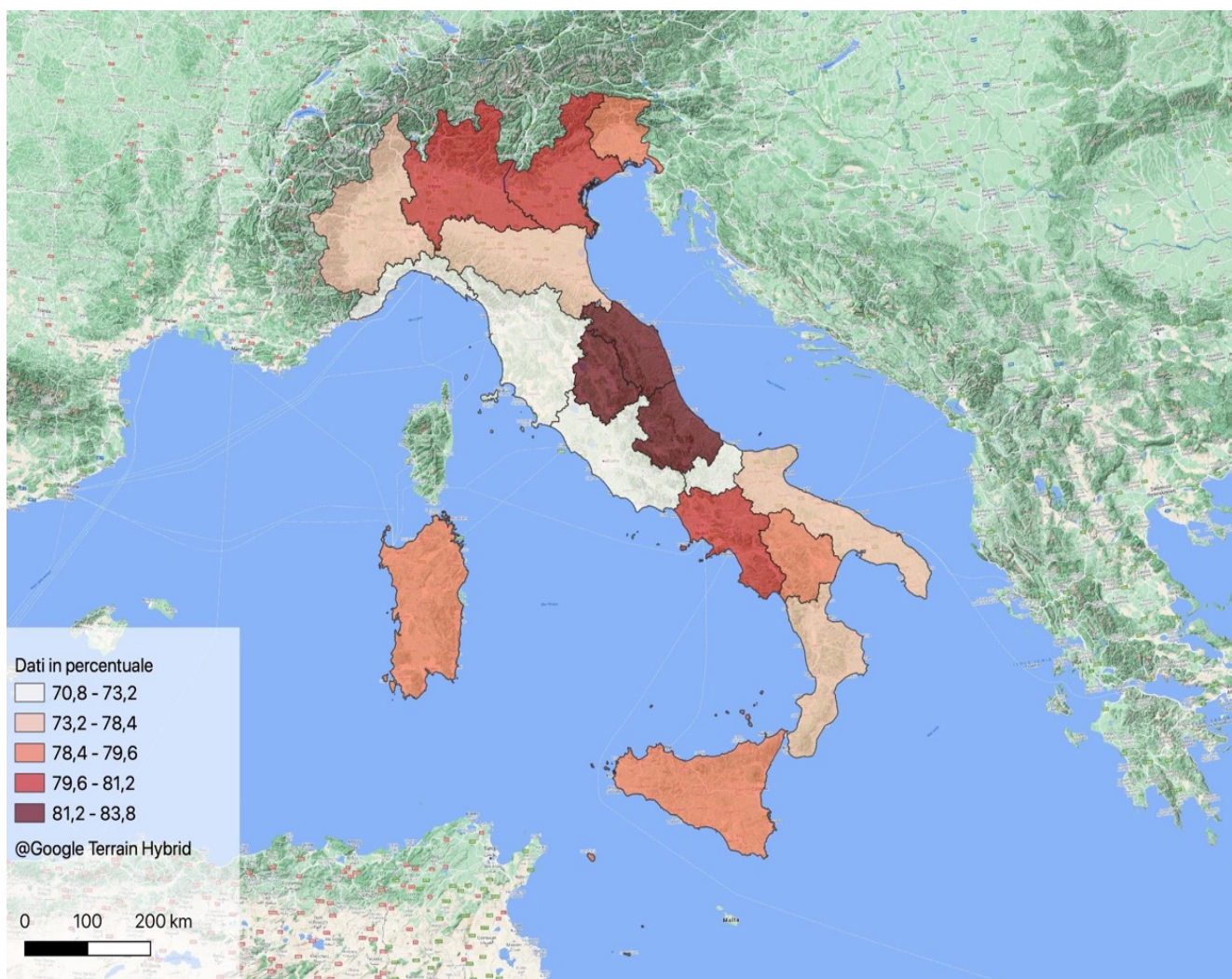


Fig. 48. Livelli di apertura delle reti a enti e altri soggetti, scuole secondarie di secondo grado, statali

Fonte: MIUR, elaborazione cartografica di Sandra Leonardi

5.1.4. Conclusioni

Il PTOF, quando ben strutturato, organizzato e calato sul territorio può certamente contribuire a costruire rapporti di fiducia e collaborazione con studenti, personale, famiglie e comunità, attraverso un dialogo rispettoso e reattivo:

L'ambiente e il territorio contribuiscono alla formazione, ponendosi come aule didattiche decentrate da accreditare nella programmazione didattica e da apprezzare nella valutazione formativa e sommativa della scuola. In altre parole, si può assumere come punto di partenza che ogni processo educativo va strutturato e pensato all'interno di un sistema educativo locale, regionale, nazionale ed internazionale [Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2000), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, p. 446].

Da quanto si evince dagli indicatori e dai dati, allo stato attuale, la scuola si propone come «partner strategico di reti territoriali» ed è in grado di «coordinare i diversi soggetti che rivestono un ruolo di responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio e la capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo». Dal risultato che si ottiene rispetto al successo formativo delle studentesse e degli studenti si può arrivare alla misurazione della *performance*, tenendo sempre presente che non si può prescindere dal contesto territoriale, ambientale e sociale in cui le/i discenti vivono la loro quotidianità e interagiscono con la società.

5.2. Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)

5.2.1. Il rapporto scuola-lavoro come processo formativo

Il rapporto fra scuola e mondo del lavoro costi-

tuisce uno degli aspetti caratterizzanti il processo di formazione, rappresentando il presupposto di un sapere centrato non solo sulle conoscenze, ma anche sulle esperienze e le competenze. Tale percorso trova attuazione nella stretta collaborazione fra la scuola e gli altri attori del territorio, in una continuità verticale e orizzontale (*lifelong e widelong learning*) finalizzata ad accompagnare gli studenti nel loro inserimento attivo nel mondo del lavoro. In questa prospettiva di allargamento del sistema dell'istruzione si riconosce l'importanza dell'imprenditoria, degli enti locali, dell'università, della comunità, del volontariato, dell'associazionismo ecc., all'interno di un complesso processo pedagogico che trova la sua matrice nello *scaffolding* (termine utilizzato per la prima volta in ambito psicologico nel testo *The Role of Tutoring in Problem Solving*, scritto da Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross e pubblicato in «Journal of Child Psychology and Psychiatry» nel 1976 secondo quel processo che, metaforicamente, indica l'aiuto che dà una persona esperta a una meno esperta nel risolvere un problema o effettuare un compito, allo stesso modo di come le impalcature sorreggono i lavori edili).

La collaborazione organica fra i vari soggetti, tuttavia, non è sempre semplice.

L'Italia registra la terza quota più elevata di giovani che non lavorano, non studiano e non frequentano un corso di formazione (NEET) tra i Paesi dell'OCSE (dopo Grecia e Turchia): il 26% dei giovani di età compresa tra 18 e 24 anni è NEET, rispetto alla media OCSE del 14%. Circa l'11% dei 15-19enni sono NEET, ma questa quota si triplica per la fascia d'età venti-ventiquattro, raggiungendo il 28,5% per gli anni in cui inizia la transizione verso l'istruzione terziaria e il mercato del lavoro.

Nel 2020, l'ISTAT segnala che nel nostro Paese l'incidenza dei NEET (compresi fra i 15 e i 29

anni) è del 26,5% tra i giovani con un titolo secondario superiore, del 22% tra chi ha raggiunto al massimo un titolo secondario inferiore e del 23,9% tra coloro che possiedono un titolo terziario. Se, poi, consideriamo il tasso di inattività generale sulla popolazione in età di lavoro (15-64 anni), completiamo un quadro assolutamente non incoraggiante sulle effettive prospettive di transizione dal percorso scolastico al mondo del lavoro. Il grafico della figura 47 riassume la situazione dell'ultimo quinquennio che, seppure condizionata per il 2020 dall'emergenza sanitaria, evidenzia una tendenza congiunturale piuttosto stabile. Per l'opinione pubblica, tuttavia, il dibattito risente talvolta di rappresentazioni filtrate dai media e dai politici che scaricano la responsabilità sociale su una figura stereotipata del «giovane». Molti sociologi, al contrario, spesso enfatizzano l'intraprendenza dei giovani e la loro capacità di navigare in situazioni avverse (si vedano, ad esempio, Sonia Bertolini, *Pre-carious and Creative: Youth Facing Uncertainty in the Labour Market*; Moiso Valentina e Marge Unt (2019), *Youth and the Politics of the Present: Coping with Complexity and Ambivalence*, in Enzo Colombo e Paola Rebughini, Londra, Routledge, pp. 75-87). In ogni caso, diverse sono le espressioni utilizzate per caratterizzare il «ritardo della transizione», che in Italia avviene sempre più spesso all'interno della famiglia, come ad esempio *adultescente*, *kidadult*, o *famiglia lunga*, che si riferiscono alla convivenza prolungata di bambini-adulti con i loro genitori. Vari altri studi (come quelli condotti ogni quattro anni dall'Istituto IARD, dal titolo *Rapporto sulle condizioni della gioventù italiana*) analizzano le caratteristiche della gioventù italiana anche in relazione ad altri giovani europei. Recentemente, la comparazione si è concentrata anche sul modo in cui i giovani vivono il mondo attraverso i social media. Christian Scholz e Anne Rennig, ad

esempio, nel loro libro *Generation Z in Europe* (2019, Bingley, Emerald Publishg) confrontano i giovani appartenenti alla cosiddetta generazione Z in Europa (i nati tra il 1997 e il 2012), concludendo che nei vari Paesi europei godono di differenti condizioni strutturali della vita e raggiungono l'età adulta a ritmi diversi e con mezzi differenti.

È pur vero che le opportunità per i giovani in Italia sono variate negli ultimi anni in conseguenza di alcune riforme, come la cosiddetta Buona Scuola (legge 107/2015) o il *Jobs Act* (legge 183/2014). Per colmare il disallineamento fra studenti formati dal sistema educativo e le politiche innovative promosse dal mercato del lavoro, l'Unione Europea ha lanciato, nel giugno 2013, il programma Garanzia Giovani (*Youth Guarantee*) che tenta di colmare il divario tra istruzione ed esperienza lavorativa. Il programma è stato riconfermato, con nuovi fondi per il periodo 2017-2020, per dare vita ad azioni volte ad incentivare l'inserimento lavorativo dei giovani al di sotto dei trent'anni. Alcune fra le azioni previste dal programma, peraltro, sono strettamente riconducibili ai percorsi di Alternanza scuola-lavoro o ai PCTO, come: l'orientamento, l'intercettazione di NEET svantaggiati, la formazione, l'accompagnamento al lavoro, l'apprendistato, i tirocini, i tirocini extracurricolari in mobilità geografica, il servizio civile, il sostegno all'autoimprenditorialità, la mobilità professionale all'interno del territorio nazionale o in Paesi dell'Unione Europea. Tra gli ultimi provvedimenti legislativi approvati in Italia, aggiungiamo il Reddito di Cittadinanza (legge 26 del 28 marzo 2019) che mira a integrare le persone socialmente escluse dal mercato del lavoro attraverso misure di attivazione. Il bilancio a lungo termine dell'UE prevede, poi, l'adozione di uno strumento temporaneo pensato per stimolare la ripresa, denominato NextGenerationEU, che costituirà il più ingente pacchetto

to di misure di stimolo per ricostruire l'Europa dopo la pandemia di Covid-19.

Questo, in sintesi, è il quadro di riforme che delimita il perimetro storico all'interno del quale stanno crescendo le nuove generazioni di giovani, in una situazione sociale fortemente condizionata dalla flessibilità e dalla precarietà. Nel caso in cui tale situazione dovesse peggiorare ulteriormente si potrebbe rafforzare la preoccupazione secondo cui i giovani non si sentirebbero più padroni del proprio futuro, rimanendo prigionieri della teoria della cosiddetta rana bollita. La metafora, utilizzata dal filosofo statunitense Noam Chomsky, troverebbe fondamento poiché il peggioramento delle condizioni avverse del mercato del lavoro e dell'ambiente socioeconomico associato potrebbe gradualmente apparire come normale nella percezione dei giovani. Tra le misure di accompagnamento, l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), come pure i nuovi Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), fanno risaltare la funzione formativa in contesti di apprendimento non formale, ponendo il sistema scolastico come fulcro della relazione strutturale con le altre agenzie educative del territorio, in un ruolo di *territorial development player*. In questo processo, la scuola rafforza la sua centralità nel coltivare, secondo i termini di Martha C. Nussbaum in *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* (Roma, Carocci, 2006), persone competenti, in grado di programmare il futuro a lungo termine e di essere flessibili ai cambiamenti del breve periodo. Un aspetto fondamentale nella progettazione di tali percorsi è il legame tra le esperienze proposte agli studenti, in relazione al proprio corso di studi, e le competenze da sviluppare. Da questo punto di vista, le scuole e l'amministrazione scolastica, nel tempo, hanno compreso la necessità di spostare l'attenzione dall'acquisi-

zione delle abilità necessarie all'inserimento immediato nel mondo del lavoro, allo sviluppo di competenze trasversali valide per l'orientamento alle scelte di vita post-scolastiche.

L'introduzione dei PCTO, almeno nella sua fase iniziale, non ha incontrato solo pareri favorevoli. Specie da alcuni ambienti imprenditoriali, infatti, si è lamentata una riduzione nell'assegnazione dei fondi per i progetti e, soprattutto, minori opportunità per i giovani di entrare in un'azienda nel loro percorso scolastico. Independentemente dalle posizioni, non si può non concordare sulle difficoltà organizzative e logistiche che hanno caratterizzato i PCTO nella prima fase di applicazione, rispetto alla formazione dei tutor e la difficoltà di accettare un approccio centrato sui compiti di realtà.

Tuttavia, è emersa da subito la disponibilità al cambiamento e alla creatività, specie in funzione dell'obiettivo generale di passare dalle competenze per il lavoro alle competenze per i lavori, in un orizzonte di apprendimento permanente. Questa trasformazione culturale si rispecchia anche nell'evoluzione del quadro normativo che regola la materia.

5.2.2. I dati sulle iniziative di PCTO

Il MIUR, nel maggio 2018, ha pubblicato il documento *Focus Alternanza scuola-lavoro* che riporta il monitoraggio su questa iniziativa, condotto a partire dall'anno scolastico 2014-2015. Nell'anno 2016-2017 circa 6.000 scuole hanno svolto progetti di ASL, con una percentuale di scuole statali superiore, in quasi tutte le regioni, al 94% (si tenga conto che una parte di scuole, alla data di pubblicazione del *report*, non avevano ancora inserito i dati nel sistema) e un totale di percorsi in alternanza, attivati a partire dal terzo anno di corso,

BOX. Il quadro normativo

La centralità, nella vita politica e sociale del nostro Paese, del tema che si sta trattando è ampiamente dimostrata dal corposo excursus normativo che ha accompagnato il processo.

1. La legge 53 del 28 marzo 2003, con cui l'Alternanza Scuola-Lavoro entra nel sistema educativo italiano e che introduce all'articolo 4 la possibilità (non l'obbligo) di svolgere in «alternanza di periodi di studio e lavoro i corsi del secondo ciclo di istruzione per i giovani dai 15 ai 18 anni».

2. Il dl 77 del 15 aprile 2005 stabilisce (all'art. 1, comma 2) che «I percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro».

3. La legge 107 del 13 luglio 2015 (la «Buona Scuola»), riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, incrementa e rafforza la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, dai commi 33 a 43, definendone l'obbligatorietà e le modalità di realizzazione, con particolare riguardo al: comma 33 e al comma 41.

4. La legge 145 del 30 dicembre 2018 che prevede: la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro in Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) con la seguente rimodulazione della loro durata minima ed effetto dall'esercizio finanziario 2019:

- non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali;
- non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici;
- non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

Tra le novità previste dai nuovi PCTO si segnalano: l'assenza del vincolo di svolgere le attività al di fuori della scuola; il supporto formativo e orientativo allo studente; un controllo congiunto del percorso, secondo modalità condivise di rilevazione e valutazione dei livelli di competenza raggiunti.

Il MIUR, con decreto ministeriale 774 del 4 settembre 2019 ha pubblicato le Linee guida dei PCTO, in applicazione alla legge 145 del 30 dicembre 2018: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.

Tale documento, a differenza della Guida operativa sull'Alternanza scuola-lavoro dell'ottobre 2015, punta alla dimensione orientativa dei percorsi e allo sviluppo delle competenze trasversali e trasferibili (*soft skills*), ritenute centrali dai più recenti orientamenti europei ed essenziali per affrontare le sfide future della società della conoscenza e intervenire adeguatamente nei processi di globalizzazione e di innovazione, attraverso la dimensione articolata e proattiva del «saper essere in situazione», come combinazione del sapere e del fare in uno specifico contesto. Questa rilettura culturale delle esperienze di alternanza formativa si pone anche l'obiettivo di trasformare le modalità e gli ambienti di apprendimento nella direzione di una didattica attiva aperta all'innovazione metodologica.

Lo scenario generale cui fanno riferimento le linee guida è quello delle politiche attive e dei programmi d'azione dell'Unione Europea, così come declinate anche nella comunicazione di una nuova agenda di competenze per l'Europa (*New Skills Agenda for Europe*), alla base della revisione delle Raccomandazioni che la Commissione e il Consiglio d'Europa hanno promosso per rafforzare la centralità di un'istruzione di qualità basata sulle competenze.

In particolare, la raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (2018/C189/01) ha aggiornato la versione del 2006 (2006/962/EC) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente,

definendo le otto nuove competenze-chiave come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in grado di fornire gli strumenti per fronteggiare ogni evenienza. Delle otto competenze, le linee guida individuano le quattro fondamentali al processo di apprendimento basato sulle *soft skills*:

- la «competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare», come presupposto per gestire efficacemente il proprio apprendimento, il tempo e le informazioni, per lavorare con gli altri in maniera costruttiva.
- La «competenza in materia di cittadinanza», in una dimensione responsabile e partecipata alla vita civica e sociale, anche in funzione della loro sostenibilità.
- La «competenza imprenditoriale», che si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri.
- La «competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale», che implica la comprensione e il rispetto di come i significati e le idee vengano espressi e comunicati in diverse culture.

La cornice tracciata dall'Agenda si arricchisce di numerosi riferimenti atti a comporre il cosiddetto *Spazio europeo dell'istruzione*, in funzione dell'obiettivo principale di fornire a tutti i cittadini le competenze necessarie per lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione.

Da questo punto di vista, si ritiene di dover evidenziare:

- il documento *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies* pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2016 (richiamato anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* e nel *Documento del Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento*) con il quale si individuano le competenze, le abilità e le conoscenze che gli apprendenti dovrebbero acquisire nella formazione di base, per favorire una convivenza democratica;
- la raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01);
- la raccomandazione del Consiglio del 26 novembre 2018 sulla promozione del riconoscimento reciproco automatico dei titoli dell'istruzione superiore e dell'istruzione e della formazione secondaria superiore e dei risultati dei periodi di studio all'estero (2018/C 444/01).

Nelle linee guida assumono, comunque, centralità i *framework* europei di riferimento per le competenze digitali e per le competenze imprenditoriali e di spirito d'iniziativa. Ci si riferisce al *DigComp2.1-Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, del 2017 e all'*EntreComp-Quadro europeo delle competenze imprenditoriali*, proposto dalla Commissione europea nel 2016.

Anche nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, pubblicato dal MIUR nel 2018, si definiscono gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza, fra cui:

la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile ecc.

Come si vede, dunque, la cura per l'ambiente in cui viviamo è considerata – sin dalla più tenera età – come il cardine dell'educazione alla cittadinanza, che si fonde inestricabilmente con l'educazione ambientale e con i principi della geografia.

pari a 76.246. La maggior concentrazione dei corsi si è registrata in Lombardia, Piemonte e Lazio, mentre la più bassa in Molise e Umbria. In base alla tipologia del percorso formativo, il 55% sono attivati nei licei, il 30% nei tecnici e il restante 15% nei professionali. Gli studenti del secondo biennio del percorso di studi che hanno svolto progetti di ASL sono stati 873.470, che salgono a 937.976 se si considerano anche quelli nell'ultimo anno di corso.

Relativamente alla tipologia di struttura, il maggior numero di studenti ha seguito percorsi di alternanza presso le imprese (43%), specialmente gli studenti degli istituti professionali (60%) e tecnici (49,9%).

Per gli studenti del liceo, inoltre, è risultato rilevante anche il ricorso a scuole con attività

simulate, biblioteche, ministeri ed enti pubblici o privati *no-profit*.

I primi dati diramati dal MIUR, attualmente disponibili, relativi ai nuovi percorsi PCTO sono ricavabili dalla risposta fornita dal sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca in occasione di un'interrogazione parlamentare, nel corso della seduta 209 della Camera dei deputati del 16 luglio 2019.

Così come emergeva dal monitoraggio realizzato nell'anno scolastico 2017-2018, presso le scuole statali e paritarie che hanno inserito le informazioni sulla piattaforma dedicata, risultava che gli alunni partecipanti ai percorsi erano complessivamente 754.135.

In particolare, gli studenti delle classi terze risultavano circa 277.000, gli studenti delle clas-

Tab. 17. Le strutture ospitanti in alternanza prevalenti divise per tipologia e regione (valori assoluti e percentuali sul totale delle strutture ospitanti coinvolte nei percorsi) per l'anno scolastico 2016-2017

Regione	Imprese		Altro		Professionista		Scuola		Enti Pubblici/Privati Terzo Settore (anche Volontariato)		Enti Pubblici/Privati non economici (no profit)		Enti locali		Enti Pubblici/Privati economici (profit)	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Piemonte	12.954	63,9	2.942	14,5	1.516	7,5	563	2,8	311	1,5	463	2,3	345	1,7	194	1,0
Lombardia	29.078	65,3	4.892	11,0	3.969	8,9	1.746	3,9	590	1,3	667	1,5	611	1,4	556	1,2
Veneto	14.044	52,1	8.465	31,4	1.699	6,3	760	2,8	238	0,9	254	0,9	210	0,8	120	0,4
Friuli V.G.	2.948	53,4	1.554	28,2	377	6,8	118	2,1	72	1,3	85	1,5	78	1,4	28	0,5
Liguria	3.815	66,0	501	8,7	591	10,2	102	1,8	112	1,9	95	1,6	84	1,5	47	0,8
Emilia Romagna	12.394	69,2	2.406	13,4	1.062	5,9	380	2,1	241	1,3	196	1,1	173	1,0	98	0,5
Toscana	10.091	65,9	1.713	11,2	1.475	9,6	361	2,4	276	1,8	188	1,2	123	0,8	118	0,8
Umbria	3.098	67,0	570	12,3	475	10,3	56	1,2	50	1,1	41	0,9	42	0,9	60	1,3
Marche	6.331	60,9	1.842	17,7	1.225	11,8	208	2,0	86	0,8	59	0,6	92	0,9	51	0,5
Lazio	7.767	64,3	1.329	11,0	1.026	8,5	376	3,1	296	2,5	198	1,6	117	1,0	119	1,0
Abruzzo	2.679	65,0	388	9,4	386	9,4	99	2,4	35	0,8	56	1,4	121	2,9	162	3,9
Molise	589	55,0	176	16,4	133	12,4	22	2,1	15	1,4	21	2,0	39	3,6	16	1,5
Campania	4.056	69,6	561	9,6	176	3,0	114	2,0	110	1,9	138	2,4	52	0,9	99	1,7
Puglia	8.226	68,6	1.166	9,7	1.355	11,3	243	2,0	155	1,3	126	1,1	109	0,9	53	0,4
Basilicata	1.439	69,0	189	9,1	142	6,8	48	2,3	40	1,9	33	1,6	49	2,4	37	1,8
Calabria	2.926	67,0	541	12,4	361	8,3	84	1,9	49	1,1	36	0,8	113	2,6	32	0,7
Sicilia	7.619	69,2	1.098	10,0	788	7,2	179	1,6	178	1,6	200	1,8	113	1,0	118	1,1
Sardegna	2.819	63,2	396	8,9	310	6,9	150	3,4	102	2,3	83	1,9	172	3,9	30	0,7
Totale	132.873	63,8	30.729	14,8	17.066	8,2	5.609	2,7	2.956	1,4	2.939	1,4	2.643	1,3	1.938	0,9

si quarte risultano essere stati 272.000 e quelli delle classi quinte 204.000. Inoltre, 4.676 scuole avevano attivato dei percorsi (pari al 70% delle sedi scolastiche). Dall'indagine risultava, poi, che le strutture ospitanti erano circa 190mila (anche in questo caso, i dati potrebbero risentire dei ritardi da parte degli istituti nell'inserire le informazioni all'interno della piattaforma dedicata). Un altro strumento in grado di fornirci informazioni sulle caratteristiche dei percorsi di orientamento e sulle esperienze di alternanza è l'Indagine sul profilo dei diplomati pubblicata da AlmaDiploma. Il rapporto del 2019, frutto di specifiche elaborazioni sui diplomati di 274 istituti di scuola secondaria di secondo grado aderenti ad AlmaDiploma, è stato presentato a Firenze il 30 gennaio 2020.

Dall'indagine emerge che il 99% dei diplomati nel 2019 ha svolto attività di Alternanza scuola-lavoro, distribuite nelle seguenti tipologie, anche combinate fra loro: stage (77,4%); attività di formazione sulla salute e la sicurezza nei luoghi di lavoro (47,2%); impresa formativa simulata (24,8%); altre attività di alternanza scuola lavoro (21,2%). Le informazioni raccolte sullo *stage* sono molteplici: il ramo di attività economica, la durata dell'esperienza e alcuni aspetti di valutazione. Gli studenti hanno svolto lo stage in diversi settori: i liceali prevalentemente nei settori istruzione, formazione, ricerca e sviluppo (24,5%), servizi ricreativi, culturali e sportivi (16,4%) e altri servizi sociali e personali (10,3%); i tecnici in misura maggiore nei settori attività manifatturiere e costruzioni (20,8%), consulenza professionale (16,5%) e commercio, alberghi e pubblici esercizi (12,1%); i professionali nei settori commercio, alberghi e pubblici esercizi (31,9%), altri servizi sociali e personali (20,6%) e attività manifatturiere e costruzioni (10,5%). Sia pure in assenza di un maggior dettaglio qualitativo, che possa rivelarci l'attinenza

delle iniziative con i contenuti geografici, non è trascurabile disporre di un quadro dei vari settori economici all'interno dei quali far confluire progetti di PCTO con taglio geografico.

5.2.3. L'azione di raccordo del Ministero dell'Istruzione

Il Ministero dell'Istruzione, attraverso il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, svolge un ruolo di coordinamento, supporto e monitoraggio, in accordo con gli Uffici scolastici territoriali, anche al fine di valorizzare e diffondere le migliori pratiche realizzate dalle scuole, favorendo contestualmente l'applicazione delle linee guida per i PCTO, definite con dm 774 del 4 settembre 2019. Alcune delle attività di Alternanza e PCTO, effettuate negli ultimi anni dalle scuole, hanno meritato dei riconoscimenti o un'attenzione particolare da parte degli Uffici centrali e territoriali del Ministero dell'Istruzione, nonché da parte di soggetti esterni quali istituzioni, imprese, enti coinvolti e associazioni. Indicheremo una selezione di quelli che, negli ultimi tre anni scolastici, si sono caratterizzati per una significativa matrice geografica. In Liguria appare degna di una menzione particolare la programmazione dei PCTO che fa capo al Liceo scientifico Pacinotti di La Spezia, denominata Festival delle geografie che si svolge, dal 2017, a Levanto, coinvolgendo studenti delle classi terze, quarte e quinte del liceo. Il festival presenta un ricco programma di conferenze, concerti, mostre ed eventi ed è intitolato alla figura del cartografo Matteo Vinzoni. Si tratta dell'unica manifestazione in Italia dedicata alle geografie, declinate per escursioni, incontri, dibattiti, degustazioni, itinerari e spettacoli, impreziositi dalle

speciali lezioni di geografia per bimbi, a cura della biblioteca civica di Levanto, organizzate anche studenti e docenti della scuola.

Oltre a interessanti proposte divulgative e didattiche presentate ai bambini, sui cambiamenti climatici, le aree interne, la prevenzione del rischio idrogeologico, la cartografia ecc., il festival promuove i campionati italiani e interregionali della geografia. Il concorso è organizzato, dall'anno scolastico 2014-2015 da SOS Geografia e dall'Associazione italiana insegnanti di geografia di Toscana e Liguria in collaborazione con l'istituto di istruzione superiore D. Zaccagna di Carrara e l'associazione «Zaccagna, ieri e oggi» ed è riservato agli studenti degli istituti secondari di primo e secondo grado.

Davvero un raro esempio di valorizzazione delle competenze tecniche e trasversali a sfondo geografico, nonché di proficua integrazione fra scuola, enti, associazioni e società civile, condotto nell'intento di far appassionare gli studenti alla geografia e nella prospettiva di attirare l'attenzione dei decisori e dei mezzi di informazione sull'importanza della disciplina.

Ottima anche la diffusa programmazione dei PCTO del Liceo Giordano Bruno di Albenga (Savona), all'interno della quale si distinguono le collaborazioni con il Fondo Ambiente Italiano (FAI) per l'apertura di siti di interesse culturale, ambientale e artistico; con l'azienda Acam ambiente attraverso la partecipazione alle attività di gestione del ciclo dei rifiuti; con la Pro Loco di Bonassola (La Spezia), per attività di valorizzazione e promozione del territorio; con il Comune di Levanto (La Spezia), con attività degli studenti presso gli uffici del turismo e del settore ambiente.

L'Istituto per l'agricoltura Bernardo Marsano di Genova, inoltre, ha avviato valide collaborazioni con alcune associazioni, come l'Associazione italiana agricoltura biologica, la Coldiretti e la

Confederazione italiana agricoltori con le quali è impegnato sul fronte della sostenibilità, oltre ad accordi con ordini professionali di agronomi, agrotecnici e periti agrari con i quali organizzano sistematicamente *stage* su tematiche ambientali. Con la partecipazione del Comune di Genova, l'istituto ha peraltro contribuito al recupero dei parchi di Nervi, vincendo il premio Storie di Alternanza 2018 (promosso da Unioncamere con la collaborazione delle Camere di Commercio), con il progetto *Dalla devastazione alla bellezza*. Fra tutti i percorsi avviati dagli istituti della regione Lombardia, i seguenti sono meritevoli di essere evidenziati.

L'Istituto tecnico statale Giacomo Quarenghi di Bergamo ha avviato dal 2018 una collaborazione, all'interno della convenzione sottoscritta fra la Provincia di Bergamo, Comunità dell'Isola Bergamasca e Hidrogest spa (società di capitale pubblico che si occupa della gestione della raccolta dei rifiuti, dell'approvvigionamento dell'acqua potabile, della depurazione delle acque dei comuni dell'Isola bergamasca e della Val San Martino). Hidrogest ha attivato un osservatorio ambientale per il monitoraggio delle fonti inquinanti presenti nel territorio. Gli studenti del Quarenghi, nell'ambito delle esperienze di PCTO, partecipano alla raccolta e all'inserimento dei dati, contribuendo alla mappatura delle fonti inquinanti, sia idriche sia atmosferiche, per fornire alle amministrazioni comunali, ai cittadini e alle scuole del territorio bergamasco servizi e strumenti innovativi di *smart city* volti al miglioramento dei livelli di sostenibilità del comparto ambientale e territoriale, con il coinvolgimento dei soggetti operativi del territorio. Il progetto intende attuare misure volte al miglioramento del livello di sostenibilità ambientale e socio-ambientale delle comunità locali, attivando nelle scuole percorsi di cittadinanza attiva diretti a incentivare la creazione di valori condivisi.

L'Istituto Oscar Romero di Albino (Bergamo) è promotore del progetto di PCTO *Conosci la tua storia, consegnala al tuo futuro* in collaborazione con il museo etnografico della Torre di Comenduno di Albino, presentato in occasione del premio Storie di alternanza e caratterizzato da un forte approccio interdisciplinare (geologico, storico, artistico e geografico). La città di Albino si trova in una fase di difficile transizione da area industriale tessile a un'economia in evoluzione, in una direzione in cui la valorizzazione degli aspetti naturalistici e il recupero della cultura agricola preindustriale potrebbero fornire interessanti prospettive di sviluppo. La realizzazione delle diverse fasi del progetto ha reso possibile lo sviluppo di competenze comunicative e progettuali importanti, applicabili a un'ampia serie di attività sia lavorative sia civili nei luoghi in cui gli studenti vivono.

Negli ultimi due anni, inoltre, la scuola ha realizzato diversi *project work* e percorsi di Alternanza che hanno coinvolto numerose classi, sia del liceo sia dell'istituto professionale. In particolare, segnaliamo il progetto Apprendisti Ciceroni®, promosso dal FAI, che ha contribuito alla realizzazione di due cicli di visite guidate aperte al pubblico.

Nella città di Lecco, si sottolinea l'attività dell'Istituto Maria Ausiliatrice, scuola paritaria salesiana, con due interessanti esperienze PCTO di indagine sul campo che hanno coinvolto gli studenti del liceo economico-sociale: - mappatura dei servizi per il tempo libero accessibili ai disabili in collaborazione con il Comune di Lecco (denominato *Una Lecco accessibile a tutti*), tramite l'utilizzo di un'app progettata dal Dipartimento di elettronica, informazione e bioingegneria del Politecnico di Milano-Lecco, in grado di favorire un'analisi conoscitiva e diagnostica sui livelli di accessibilità dello spazio urbano; - mappatura, in col-

laborazione con l'associazione Libera, dei beni confiscati alla mafia nel territorio di Lecco e del loro nuovo utilizzo in favore della società. Entrambi i progetti sono nati con l'obiettivo di rispondere ai bisogni del territorio e di promuovere un dialogo attivo e costruttivo con i vari attori, sviluppando la responsabilità e la crescita personale e sociale. Gli studenti hanno potuto, così, potenziare competenze geografiche e digitali, applicabili anche a prospettive di indagine di livello regionale e nazionale.

L'Istituto di Istruzione Superiore (IIS) Balilla Pinchetti di Tirano (Sondrio), negli ultimi due anni, ha aderito – nell'ambito dei propri PCTO – al progetto *Conservazione e valorizzazione del paesaggio culturale della Media Valtellina*, in collaborazione con la Comunità Montana Valtellina di Tirano e la fondazione Cariplo. Il progetto, condiviso con numerosi soggetti del territorio, ha visto l'istituto impegnato nella realizzazione di una guida, di una struttura *web-based* e di materiale informativo, diretti a sensibilizzare gli studenti sul tema dell'abbandono del territorio, attraverso azioni innovative in campo ambientale, culturale e tecnologico. Tali interventi intendono anche costituire esempio e stimolo di riflessione sulle dinamiche di trasformazione del territorio, dell'ambiente e del paesaggio e sulla necessità che ne sia garantita la sostenibilità e la manutenibilità nel tempo, anche nella prospettiva di sviluppare un rapporto più sinergico con le culture alpine italiane ed estere.

L'Istituto tecnico per il turismo Enrico Mattei di Sondrio organizza da anni progetti basati su dati geografici e inseriti nell'attività di alternanza. La tematica prescelta per il progetto attualmente in corso è quella della montagna digitale. L'idea alla base di questi PCTO denominati *Conosci la tua montagna* è quella di presentare la montagna, sotto il profilo natu-

realistico, turistico e scientifico, attraverso modelli di vario tipo come: plastici realizzati dagli studenti con stampanti 3D, visori VR, applicazioni supportate anche dal nuovo standard 5G. I punti di interesse possono anche evidenziare le criticità del territorio oggetto di studio e di monitoraggio. Si prevede, infatti, una possibile applicazione dello strumento sviluppato dagli studenti al censimento degli alberi pluricenteneri dei boschi montani, con il contributo dell'Università degli Studi di Sondrio e della Regione Lombardia. Il Liceo scientifico Carlo Donegani di Sondrio, avvalendosi di un consistente patrimonio documentario comprendente planimetrie, sezioni e profili originali relativi alla progettazione e costruzione della strada dello Stelvio, dello Spluga e dell'Aprica, nell'ambito dei PCTO organizza articolati progetti di ricerca in collaborazione con altri istituti secondari di secondo grado (il Leonardo da Vinci di Chiavenna e l'Alberti di Bormio), condotti con il supporto delle amministrazioni locali, del Parco dello Stelvio, di storici, di studiosi, di ordini professionali, di soggetti esperti, di aziende e sostenitori finanziari. Gli esiti delle ricerche – denominate *Lo Stelvio di Donegani* e *Lo Spluga di Donegani* e condotte dai ragazzi sulle caratteristiche geomorfologiche e idrografiche del territorio su cui la strada si sviluppa, sulle scelte progettuali per le emergenze idrogeologiche, sulle analisi del contesto territoriale e degli aspetti antropici (strada e infrastrutture, case cantoniere, casini) e sui modi di percorrere il territorio delle Alpi – hanno come destinatari non la sola comunità scolastica ma l'intera collettività locale.

Questi esempi di buone pratiche si chiudono con alcune attività realizzate dalle scuole della regione Veneto. L'IIS Pietro Scalcerle di Padova nell'anno scolastico 2019-2020 ha aderito al progetto Guardiani della Costa, promosso da Costa Crociere Foundation. L'iniziativa di *citizen*

science, per la tutela di tutto il litorale italiano, è stata inserita nei PCTO delle classi terze, i cui studenti hanno adottato il tratto di costa fra Isola Verde e Chioggia, dove effettuano monitoraggi e rilevamenti. Obiettivo prioritario del percorso è accrescere la consapevolezza degli studenti sui problemi derivanti dall'aumento dei rifiuti lungo le coste, sulle spiagge e in mare, anche al fine di sensibilizzare la comunità alla difesa del patrimonio naturalistico delle coste, utilizzando approcci e metodi scientifici.

L'Istituto tecnico commerciale statale Einaudi-Gramsci di Padova partecipa, assieme all'Istituto A. Valle e al Liceo Marchesi di Padova, al progetto di formazione Apprendisti Ciceroni® promosso dal FAI, anch'esso inserito nei PCTO. Con il contributo attivo dei docenti di geografia turistica, gli studenti sviluppano competenze di cittadinanza attiva e consapevolezza del valore dei beni paesaggistici e artistici nel sistema territoriale, che imparano a difendere e promuovere responsabilmente.

L'IIS A. Pacinotti di Mestre, dal 2019 ha introdotto un'attività di PCTO (collegata anche al concorso nazionale Gewiss «Un progetto di classe») dal titolo *Un parco cittadino smart: il Parco Alfredo Albanese*. Grazie anche alla collaborazione attivata con gli assessorati all'Urbanistica, Edilizia privata, Edilizia convenzionata, Ambiente e Città sostenibile del Comune di Venezia, oltre che con il Sistema informativo territoriale del Comune di Venezia, con l'istituzione Boschi e Grandi Parchi e con il locale comitato dei cittadini, gli studenti elaborano delle analisi territoriali di aree cittadine da riqualificare, inserendole in un contesto di *smart city* e progettando modalità di interconnessione energetica eco-sostenibile fra le varie zone di Venezia.

Infine, si sintetizzano tre progetti significativi di PCTO dell'Istituto tecnico industriale statale Max Planck di Lancenigo di Villorba (Treviso),

finalizzati alla tutela del paesaggio e alla sostenibilità ambientale:

- A scuola di sentieri: il progetto (il cui inizio è stato rinviato al 2021 per l'emergenza sanitaria) prevede il coinvolgimento delle classi terze del liceo delle scienze applicate. L'intervento di ripristino e manutenzione di alcuni sentieri del CAI nella zona di Agordo (Belluno) è diretto a restituire tratti di sentiero, anche tra quelli danneggiati dalla tempesta Vaia del 2018. Oltre alla mera fruizione turistica, la finalità principale è far considerare la montagna come un bene comune condiviso, al quale avvicinarsi con rispetto e senso civico.

- CNR-Plank: questi PCTO si basano su una cooperazione tra l'istituto Planck e l'istituto di scienze polari del CNR di Venezia. L'attività di collaborazione prevede la progettazione e l'allestimento di un sistema di sensori di ozono e altri gas atmosferici da posizionare in ambiente dolomitico (nell'area di Falcade e Col Margherita, sulle Dolomiti bellunesi). I ragazzi, delle classi quarte, svolgono un ruolo centrale nella realizzazione del sistema, che in futuro potrà essere utilizzato per il monitoraggio dei gas atmosferici in aree remote (Artide e Antartide).

- North Exploring Treviso, svoltosi nel biennio scolastico 2017-2018 e 2018-2019, è un esempio emblematico di quanto i temi geografici riescano ancora a costruire un tessuto connettivo di valore all'interno della comunità. Il progetto ha permesso a una decina di ragazzi delle classi quarte dell'istituto tecnico e del liceo delle scienze applicate di vivere un'esperienza di ricerca sul campo, presso le isole Svalbard a stretto contatto con un team internazionale di scienziati e ricercatori italiani, in attività di campionamento dei gas, delle temperature e delle masse glaciali.

Il coinvolgimento, a vario titolo, di realtà istituzionali e imprenditoriali, anche extra-territoriali, è stato eccellente.

Fra tutte, citiamo l'istituto di scienze polari del CNR di Venezia, il Dipartimento di scienze ambientali dell'Università di Perugia, otto Comuni della provincia di Treviso, il CAI di Treviso, oltre a numerose imprese del territorio che hanno contribuito a vario titolo alla realizzazione del progetto.

Con convenzioni specifiche, il CAI Treviso ha offerto un corso di cartografia sulle Dolomiti friulane e i tecnici dell'Università Ca' Foscari e dell'Istituto di Dinamica dei processi ambientali del CNR di Venezia hanno tenuto corsi propedeutici di oceanografia e di dinamica dell'atmosfera. Una volta rientrati in Italia, gli studenti hanno tenuto una lunga serie di conferenze e presentazioni (oltre quaranta) aperte alla cittadinanza del territorio trevigiano, sotto forma di racconto di viaggio e reportage scientifico, sui temi della sostenibilità e dei cambiamenti climatici.

La partecipazione è stata massiccia, con più di tremila persone. È interessante notare come questa validissima modalità, peraltro, coincida con lo strumento del dibattito pubblico (previsto anche dal dlgs 50/2016, Codice degli Appalti), che viene considerato dalla legge come il mezzo attraverso cui coinvolgere e informare i cittadini sugli impatti ambientali e gli effetti significativi, diretti e indiretti, di un piano, di un programma o di un progetto. La condivisione sugli obiettivi del progetto, inoltre, è costantemente aggiornata grazie ai contenuti social curati dagli studenti, tra i quali si segnala un interessante canale *Youtube*.

5.2.4. Il ruolo della geografia nella progettazione dei PCTO

Nell'elaborazione di percorsi formativi così articolati e integrati, bisognerà privilegiare un insegnamento centrato sulle competenze e l'esperienza che, come afferma Francesca Del Re:

non significa abbandonare i contenuti, giacché essi rappresentano proprio il campo di esperienza in cui esercitare abilità e competenze. Essi, però, vanno accuratamente vagliati e selezionati, poiché non tutto è ugualmente rilevante e non tutto si può imparare; vanno proposti i contenuti irrinunciabili e fondamentali e la didattica deve fare il possibile perché essi si trasformino in conoscenze, ovvero in patrimonio permanente dell'allievo.

Lavorare sulle competenze richiede un nuovo paradigma che non tenga conto solo delle più avanzate tecnologie ma coinvolga l'intera azione didattica, finalizzandola all'applicazione di metodologie attive che rendano lo studente protagonista del suo sapere, procedendo con un approccio basato su problemi da risolvere, su compiti di realtà e – da non trascurare – su una forte motivazione personale dell'alunno.

I PCTO rappresentano, quindi, il laboratorio all'interno del quale si dovrà porre particolare attenzione ai diversi stili cognitivi, alla contestualizzazione delle conoscenze nella realtà e nelle esperienze, all'enunciazione dei contenuti in chiave problematica e, non ultimo, all'apprendimento collaborativo costruttivo e cooperativo. Quindi, saranno pienamente funzionali al processo tutti quei modelli di insegnamento-apprendimento che sono orientati al *project-based learning*, come: *cooperative learning*, *learning by doing*, *peer teaching*, *peer tutoring*, *mentoring*, *peer observation* ecc.

Le stesse metodologie, peraltro, sono strettamente connesse con una didattica delle competenze geografiche. Ancor più vicino agli obiettivi formativi della geografia appare, da questo punto di vista, il modello della *Capability Approach*, postulato dall'economista Amartya Sen e dalla filosofa Martha Nussbaum, secondo il quale l'individuo è al centro di uno sviluppo umano non strettamente collegato al PIL, quanto piuttosto al benessere collettivo. Tale approccio

non potrà che contribuire a rafforzare quell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza attiva che sono alla base dei documenti internazionali e nazionali di riferimento, cui si è fatto già cenno, a partire dall'Agenda Onu 2030. Se si tengono presenti gli obiettivi di apprendimento della geografia, così come sono stati definiti nel documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, non si può che avvalorare la centralità della disciplina nel percorso formativo di ciascun individuo. Basti citare questo passaggio:

la presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti e le competenze necessarie per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro.

Non si può ignorare, tuttavia, che – specialmente nelle scuole secondarie di secondo grado – la materia è ormai relegata a uno spazio limitatissimo, come attesta il seguente quadro orario (tab. 18).

In effetti, l'assenza della geografia fra le materie professionalizzanti – fatta eccezione per l'Istituto tecnico economico a indirizzo turistico – limita fortemente la presenza della disciplina nelle iniziative di PCTO realizzate dalle scuole. Ciò nonostante, la trasversalità dei suoi contenuti, messa in risalto dalla capacità progettuale dei docenti, caratterizza numerosissimi esempi di buone pratiche che hanno una prospettiva di indagine geografica. La distribuzione di tali progetti sul territorio nazionale è di difficile catalogazione. Gli esempi che seguiranno, comunque, aiuteranno a comprendere il ruolo centrale che potrebbe svolgere una visione geografica nella progettazione delle attività. Un approccio senz'altro positivo è quello adottato dagli istituti che programmano in modo trasversale le proprie

Tab. 18. La presenza della geografia nell'orario degli istituti secondari di secondo grado

	1° biennio		2° biennio		5° anno	% sul totale delle ore
	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta	
Liceo artistico	3* [2+0]	3* [2+0]				1%
Liceo classico	3* [2+2]	3* [2+2]				1%
Liceo linguistico	3* [2+2]	3* [2+2]				1%
Liceo musicale e coreutico	3*	3*				1%
Liceo scientifico	3* [3+2]	3* [2+0]				1%
Liceo scientifico - opzione scienze applicate	3* [3+2]	3* [2+0]				1%
Liceo delle scienze umane	3* [2+2]	3* [2+2]				1%
Liceo delle scienze umane- opzione economico-sociale	3* [3+0]	3* [3+0]				1%
Istituto tecnico economico	3 [0] (0)	3 [0] (0)	0-2**	0-2**	0-2**	4-8%

* Nel biennio iniziale dei licei, la disciplina è Storia e geografia. La percentuale ipotizzata sul totale tiene conto di una ripartizione ipotetica di un'ora in prima e una in seconda.

[2+0] = Le ore settimanali prima della riforma Gelmini erano 2 e, dopo la riforma, sono passate a 0.

** Due ore a settimana sono presenti solo nell'indirizzo turismo, con geografia turistica.

attività di PCTO, interessando classi dello stesso livello e i vari indirizzi di studio presenti nel loro curriculum. Ne è un ottimo esempio l'Istituto tecnico economico Paolo Savi di Viterbo che, dall'anno scolastico 2019-2020, ha adottato una programmazione denominata «Fare impresa», che impegna tutte le classi terze delle diverse articolazioni in un percorso di studio e valorizzazione della ricchezza naturalistica e storico-artistica della provincia viterbese (anche attraverso una piattaforma online), in collaborazione con enti pubblici e privati, associazioni e liberi professionisti, in accordo anche con l'Università della Tuscia che, agli studenti del triennio conclusivo rilascia crediti riconosciuti nel percorso universitario. Nel progetto, la geografia garantisce il necessario presupposto teorico e d'indagine, fondamentale per una corretta analisi del territorio.

Altro orientamento da perseguire con determinazione è la capacità di stabilire reti di partenariato territoriale efficaci e organiche.

Anche in questo caso, gli esempi potrebbero essere innumerevoli. Tuttavia, nella presente indagine si è preferito individuare la presenza di PCTO a indirizzo geografico in progetti previsti da piani, strategie, progetti o accordi in grado di garantire organicità sul territorio, ripetibilità nella realizzazione, sostenibilità finanziaria e impatto positivo sul sistema.

Tale criterio aiuterà, nondimeno, a identificare una gamma di ambiti privilegiati verso cui dirigere l'attenzione nella fase di progettazione delle attività e in quella di proposta di partenariato.

5.2.5. La Strategia Nazionale per le Aree Interne

Sembra opportuno iniziare questa schematica classificazione individuando alcuni progetti inseriti nella Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI), anche in considerazione dei richiami contenuti nella legge di riforma, detta «Buona Scuola», 107/2015.

La SNAI è una politica strategica d'intervento, coordinata dall'Agenzia per la coesione territoriale e definita nell'ambito dell'Accordo di partenariato trasmesso alla Commissione Europea il 9 dicembre 2013, che punta a favorire la competitività territoriale sostenibile e a contrastare, nel medio periodo, il declino demografico che caratterizza talune aree del Paese più lontane dai poli di servizio essenziale primario e avanzato, corrispondenti al 60% della superficie territoriale, al 52% dei Comuni e al 22% della popolazione italiana.

Considerando la forte incidenza delle aree interne sull'intero territorio nazionale, lo sviluppo dell'intero Paese dipende anche dal potenziamento di queste aree, le cui caratteristiche presentano forti analogie: grandi ricchezze naturali, distanza dai grandi agglomerati urbani e dai centri di servizi, policentrismo.

La strategia agisce, dal 2014, su settantadue aree selezionate per rendere possibile l'inversione delle attuali dinamiche demografiche con un approccio territoriale e nuove modalità di governance a vario livello, mediante interventi migliorativi dei servizi essenziali finanziati con risorse nazionali (leggi di stabilità) e progetti di sviluppo cui le Regioni destinano i fondi europei (FESR, FSE, FEASR, FEAMP). Il ruolo delle scuole all'interno di tale disegno è tutt'altro che marginale, come si desume già dal documento tecnico contenuto nell'accordo citato e nel quale si legge:

funzione della scuola dovrebbe essere, poi, quella di fornire ai ragazzi gli strumenti per dare un senso, anche produttivo, a rimanere nella loro terra di nascita. Si tratta di una formazione mirata alle particolari attitudini e competenze che sono necessarie ai lavori a forte identità locale. La terza funzione della scuola dovrebbe, infine essere, quella di centro civico. Nelle Aree interne questo triplice ruolo della scuola è ancora più importante di quanto non lo sia nelle grandi città,

in particolare per gli aspetti che concorrono ad intensificare i rapporti tra individui e territorio, tra comunità e luoghi di appartenenza e che possono creare un circolo virtuoso e produttivo tra potenzialità umane e ambientali.

Tali intenzioni sono state accolte nelle *Linee guida della Buona Scuola per le aree interne*, elaborate dal MIUR nel rispetto delle indicazioni contenute nella legge 107/2015 e intendono delineare i possibili interventi da attuare nell'ambito della strategia di sviluppo delle aree interne. Nel manuale vengono evidenziate le criticità de

Il sistema educativo in questi territori e le azioni per migliorare la qualità dell'offerta formativa, con l'intento di innescare vantaggi cooperativi tra luoghi della formazione e contesti produttivi, in una sinergia capace di generare nuove economie e di dare slancio a quelle presenti, ai bisogni degli studenti e alle loro vocazioni.

L'Alternanza scuola-lavoro e i PCTO all'interno dei progetti d'area, in tal modo, risultano rafforzati dalle potenzialità di contatto tra scuola e territorio in ambito produttivo, culturale e turistico, attraverso le collaborazioni con università, enti locali, associazioni ecc. (cfr. comma 7, lett. o, della legge 107/2017).

A titolo esemplificativo, dei settantadue progetti d'area finanziati a livello nazionale, citiamo alcuni interventi in corso di realizzazione in regioni rappresentative, che prevedono il coinvolgimento delle scuole e che potrebbero essere proficuamente curvati su specifici PCTO a sfondo geografico. Tra le esperienze più avanzate si segnalano le aree pilota presenti in Emilia-Romagna, Basilicata, Abruzzo e Campania.

Fra i progetti SNAI finanziati con fondi di sviluppo europei in Emilia-Romagna, alla fine del 2019 ha preso l'avvio il laboratorio «Appennino-miglioramento rapporti con il mondo del lavoro» che, con l'azione «La scuola fuori dalla

scuola» prevede interventi di accompagnamento ai PCTO significativi dal punto di vista delle competenze utili per la sostenibilità territoriale. L'area progetto, ubicata interamente in territorio reggiano, comprende sette comuni: Castelnovo ne' Monti, Carpineti, Casina, Toano, Vetto, Villa Minozzo e Ventasso. In fase attuativa, sono stati coinvolti gli Istituti di istruzione superiore Cattaneo-Dall'Aglio e Nelson Mandela di Castelnovo ne' Monti, che hanno promosso, in collaborazione con l'Unione Montana dei comuni dell'Appennino reggiano, percorsi di avvicinamento al mondo produttivo locale attraverso laboratori specifici per gli studenti. L'obiettivo è allineare domanda e offerta nel mercato del lavoro per contrastare la dispersione scolastica e valorizzare i profili professionali presenti, anche in vista di future opportunità lavorative negli ambiti agro-alimentare, del turismo e della valorizzazione del patrimonio culturale, per favorire il presidio e la manutenzione del territorio.

Nell'area del basso ferrarese, si segnala il progetto «Fare ponti» (svolto tra gli anni 2014-2020 con fondi europei), che riguarda i comuni di Goro, Mesola, Codigoro, Formignana, Jolanda di Savoia, Tresigallo, Berra e Copparo. L'azione specifica «Cittadini di domani» va proprio nella direzione del miglioramento delle competenze chiave e prevede, tra l'altro: supporto pomeridiano agli studenti più deboli, anche utilizzando insegnanti in pensione (come ponte generazionale), unitamente a percorsi di Alternanza scuola-lavoro per gli studenti del Liceo delle scienze umane e dell'IIS Guido Monaco a Codigoro. Quest'azione prevede PCTO orientati alla formazione di cittadini attivi che siano in grado di conoscere e amare il proprio territorio, a partire dallo straordinario patrimonio ambientale del Parco del Delta del Po che, dal 2015, ha ottenuto il riconoscimento di riserva di biosfera nell'ambito del programma MaB UNESCO.

Nell'area dell'Alta Val Marecchia è attivo il progetto «Paesaggi da vivere» (svolto tra gli anni 2014-2020 con fondi europei), che interessa sette Comuni (Casteldelci, Maiolo, Novafeltria, Pennabilli, San Leo, Sant'Agata Feltria, e Talamello) entrati a far parte della Regione Emilia-Romagna, a seguito di un *referendum* popolare del 2009. Si prevede di realizzare percorsi di educazione al paesaggio, al patrimonio geologico-ambientale, all'eredità storico-culturale, nel quadro di un progetto che coinvolge tutte le discipline scolastiche, con azioni di mappatura e messa in rete dei luoghi, di formazione dei docenti, di attività pratiche per gli studenti, con il coinvolgimento attivo della collettività. Si punta, in particolare, a migliorare gli standard di gestione e di offerta del patrimonio naturalistico e culturale, valorizzando economicamente l'agro-biodiversità, mettendo a valore le filiere delle bio-risorse e quelle primarie legate alla cerealicoltura dei grani antichi, organizzando il patrimonio geo-ambientale attraverso un geo-parco e mettendo in rete i siti protetti.

In Basilicata, il progetto della «Montagna Matera» (2017-2020) attribuisce alle scuole un ruolo centrale. L'area, particolarmente ricca di bellezze naturalistiche, si sviluppa attorno ai Comuni di Accettura, Aliano, Cirigliano, Craco, Gorgoglione, Oliveto Lucano, San Mauro Forte e Stigliano, con bassa densità di popolazione e prevalenza di pluriclassi sul totale delle classi (una percentuale del 35,5%, rispetto alla media delle aree interne nazionali del 5,79%).

Primo obiettivo, quindi, è motivare gli studenti a non considerarsi marginali e a valorizzare le opportunità presenti – come agricoltura, turismo e servizi per la cittadinanza – per irrobustire la propria economia puntando sulle notevoli risorse ambientali. Fra le azioni fondamentali, riconducibili a esperienze di PCTO, si sottolineano la realizzazione di: progetti extra curricolari per le

scuole del secondo ciclo, laboratori territoriali per l'occupabilità nella montagna materana, diretti al recupero di conoscenze legate alla trasformazione di prodotti tipici propri della filiera agro-silvo-pastorale e di quella artigianale, percorsi di didattica *outdoor*, educazione ambientale e interpretazione della natura, tecniche di recupero/riuso materiali di scarto che mettano a sistema la ricchezza ambientale del territorio come strumento di educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva. Tale disegno coinvolge i docenti che hanno partecipato alle attività formative previste dall'azione «potenziamento della qualità didattica e dell'offerta formativa: formazione docenti».

Anche la Regione Abruzzo ha attuato, dal 2015, una strategia per le aree interne diretta a promuovere il benessere, l'inclusione sociale e l'utilizzo del capitale territoriale. Sono state individuate inizialmente quattro aree interne: area Basso Sangro-Trigno; area Val Fino-Vestina; area Gran Sasso-Subequana; area Valle del Giovenco-Valle Roveto, alle quali è stata aggiunta (con dgr 613/2016), in seguito al sisma del 2016, l'area Alto Aterno-Gran Sasso-Laga, per un totale di 103 comuni coinvolti.

L'obiettivo prioritario è quello di valorizzare il patrimonio naturale come motore di sviluppo locale, specialmente attraverso il ruolo che dovrà giocare il Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga.

Gli interventi che si intende attuare nel settore dell'istruzione, specie con percorsi di PCTO contribuiranno al raggiungimento dei seguenti obiettivi specifici: potenziamento delle competenze di base, tecnologiche, linguistiche e trasversali della popolazione studentesca (RA1); ampliamento e riqualificazione dell'offerta formativa (RA2). Fra gli indicatori di risultato associati, appare coerente con una formazione geografica quello relativo a «Partecipazione de-

gli studenti ad attività di valorizzazione del territorio (codice 6045)».

In Campania, l'area pilota Alta Irpinia (2014-2020, fondi europei, statali e regionali) appartiene interamente alla provincia di Avellino ed è la più interna e periferica delle quattro aree selezionate dalla Regione nell'ambito della SNAI. Qui l'offerta formativa della scuola secondaria di secondo grado registra una scarsa connessione con le identità e le potenzialità locali di sviluppo. Pertanto, l'avvio dei previsti percorsi di PCTO (al momento quasi assenti sul territorio), collegati alle realtà produttive, del turismo e dell'agro-alimentare, rappresenterebbe un passaggio indispensabile per contrastare l'abbandono del territorio.

Allo stesso modo, la strategia d'area del Vallo di Diano «Città montana della biodiversità e dell'innovazione» (2014-2020, fondi europei, statali e regionali) che si compone di quindici comuni, punta sulle scuole e sulle esperienze PCTO per trasferire innovazione nel territorio nei settori dell'agricoltura, dell'ambiente e dei beni culturali, nonché per aumentare la competitività del tessuto imprenditoriale esistente, grazie alla nascita di *start up*.

Molti altri progetti della strategia vanno nella direzione del coinvolgimento delle scuole secondarie di secondo grado e degli studenti in PCTO orientati alle competenze geografiche.

Per un eventuale approfondimento, si citano i seguenti:

- in Friuli-Venezia Giulia: area prototipale Alta Carnia, strategia «futuro Alta Carnia»; area interna Canal del Ferro Val Canale, strategia «terra di confine» come terra di nuove occasioni»; Area Dolomiti friulane, strategia «la montagna, nuova opportunità, l'innovazione come contaminazione»;
- in Lazio: area prototipale Valle di Comino, strategia «Buona per passione, sapiente per tra-

dizione, ospitale per natura»; area Monti reatini, strategia «Colpiti nella storia, nell'ambiente, nella cultura ma territori capaci di futuro»;

- in Liguria: area prototipale Valli dell'Antola e del Tigullio;

- in Lombardia: area Alta Valtellina; area Alto Lago di Como e Valli del Lario; area Appennino lombardo-Alto Oltrepò pavese; area della Valchiavenna;

- nelle Marche: area Alto Maceratese; Unione Montana Marca di Camerino; area interna Ascoli Piceno, strategia «Ri-significare, ri-appropriarsi; ri-attivare per Ben-essere!»; area Appennino Basso Pesarese e Anconetano, strategia «asili d'Appennino»;

- in Piemonte: area Valli Maira e Grana;

- in Puglia: area dei Monti Dauni;

- in Toscana: area Casentino e Valtiberina, strategia Toscana d'Appennino Monti dello spirito; area Garfagnana-Lunigiana-Media Valle del Serchio-Appennino Pistoiese;

- in Umbria: area Nord-est Umbria;

- in Valle d'Aosta: area della Bassa Valle;

- in Veneto: area Contratto di foce delta del Po; area della spettacolare reggenza dei Sette Comuni.

La SNAI, in definitiva, è un validissimo strumento di politica innovativa che, agendo sul potenziamento del rapporto tra periferie e azione pubblica, coinvolge attivamente il sistema dell'istruzione nel favorire una crescente attenzione alla valorizzazione delle specificità dei luoghi. Questo lavoro d'integrazione fra i livelli istituzionali deve tener conto di 'come fare scuola' nelle aree più lontane dai centri urbani, per generare innovazione ed energie sociali.

Da questo punto di vista, qualsiasi progetto scolastico (compresi quelli di PCTO), non potrà prescindere dagli studi specifici. A livello istituzionale, l'INDIRE (Istituto Nazionale per la Documentazione, l'Innovazione e la Ricerca educativa) dedica parte delle sue attività di

ricerca proprio all'analisi delle scuole poste in territori isolati (principalmente montani e isolani), promuovendo l'adozione di modelli sperimentali di didattica innovativa (<http://www.indire.it/2019/07/29/scuola-e-innovazione-culturale-nelle-aree-interne-il-contributo-della-ricerca-indire-alla-pubblicazione-di-loescher/>). Un interessante approfondimento sul tema è rappresentato anche dalla ricerca Scuola e innovazione culturale nelle aree interne, pubblicata nel 2019 in «Quaderni della Ricerca», a cura di Daniela Luisi e Filippo Tantillo, nella quale si evidenziano progettualità sperimentate con successo nelle aree interne.

5.2.6. I PCTO promossi dall'ISPRA

Il programma di iniziative di educazione ambientale per la sostenibilità è uno fra i più significativi laboratori di idee sul fronte dei PCTO. Fa capo all'Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (ISPRA), Ente pubblico di ricerca istituito con la legge 133/2008, sottoposto alla vigilanza del Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare.

Con tale programma, l'ISPRA contribuisce sensibilmente a diffondere fra i giovani comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali, unitamente all'implementazione degli obiettivi di apprendimento delineati dall'UNESCO in relazione all'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Ispirandosi a tali principi, negli anni scolastici 2017-18, 2018-19 e 2019-20, l'ISPRA ha offerto agli istituti di secondo grado del territorio nazionale circa trenta percorsi formativi di Alternanza scuola-lavoro e PCTO (anche pluriennali) attinenti ai temi geografici:

- Il mare, un laboratorio di biodiversità. Lo studio delle collezioni zoologiche, IIS Largo Brodolini, Pomezia (RM);
 - Report Ambientale: produzione e diffusione dell'informazione ambientale, Liceo ginnasio statale T. Tasso (RM) e IIS. Pacinotti Archimede (RM);
 - A lezione di EMAS: gestisci l'ambiente per migliorare il tuo futuro, IIS L. A. Seneca (RM);
 - I rifiuti marini: la plastica in mare e gli effetti sull'ecosistema, ITS Vincenzo Arangio Riuz (RM);
 - La voce dei treni. Il rumore ambientale da sorgente ferroviaria, Liceo scientifico statale Aristotele (RM) e Liceo scientifico Stanislao Cannizzaro (RM);
 - ISP(i)R@zione-Agisci con noi nel/per l'ambiente, Liceo statale classico e scientifico Socrate (RM);
 - La qualità ambientale delle città. Ambasciatori *junior* dell'ambiente in città, Liceo scientifico statale Plinio Seniore (RM);
 - Come organizzare e gestire eventi istituzionali in ambito ambientale. Ideare e realizzare singoli eventi per la ricerca ambientale, IIS Luigi Einaudi (RM);
 - Cambiamenti climatici e specie aliene, IISS. nautico Gioeni Trabia, Trabia (PA);
 - Il ruolo delle api per l'uomo e l'ambiente, IIS J.F. Kennedy (RM);
 - Il mare, un laboratorio di biodiversità. Lo studio delle collezioni zoologiche, Liceo statale A. Meucci, Aprilia (RM) e IIS Virgilio Redi di Lecce (LE);
 - Il suolo: una risorsa da tutelare, Liceo classico scientifico Giuseppe Peano (RM);
 - ISP(i)R@zione, Citizen science e cambiamenti climatici, Liceo classico e linguistico statale Aristofane (RM) e IIS Ettore Majorana (RM);
 - Plastic Marine Litter: dalla raccolta alla caratterizzazione chimica mediante isotopi stabili, IIS Ettore Majorana-Corner di Mirano (VE) e IIS. G. Veronese-G. Marconi di Chioggia (VE);
 - Analisi di matrici ambientali, IIS Largo Brodolini di Pomezia (RM) e Liceo classico scientifico Socrate (RM);
 - Lo studio dei materiali geologici, IIS Cartesio (RM) e IIS L. Pirelli (RM);
 - Studio della biodiversità marina mediterranea, Liceo classico scientifico Socrate (RM);
 - Il consumo e la copertura di suolo, ITS. G. Garibaldi (RM);
 - Metodologia di gestione e analisi di una banca dati: il Repertorio Nazionale degli interventi per la Difesa del Suolo (ReNDiS), IIS Pacinotti-Archimede (RM);
 - Il Marine Litter: dall'esplorazione dei fondali alle microplastiche spiaggiate, Liceo classico e linguistico Virgilio-Redi (LE);
 - Studenti scienziati e scienziati studenti. Applicazioni di Citizen Science, IIS Ettore Majorana (RM);
 - Valutazione della qualità ambientale di ambienti marino costieri e di transazione, IIS G. Veronese-G. Marconi di Chioggia (VE);
 - Cenni teorici, best practices, criticità e applicazione pratica di un Sistema di Gestione per la Qualità (SGQ) in una biblioteca ambientale di ricerca, la Biblioteca ISPRA, certificata UNI-EN ISO 9001, Liceo classico sperimentale statale Bertrand Russel (RM).
- In generale, la durata degli interventi è stata compresa tra le sedici e le novanta ore (superando in alcuni casi anche le cento ore), si è rivolta a gruppi classe variabili tra uno e venticinque studenti; i docenti tutor si sono avvalsi di metodologie formative efficaci ed aggiornate, anche attraverso l'uso di Geographical Information System (GIS). Le attività dell'anno scolastico 2019-2020, in particolare, hanno subito una necessaria rimodulazione a seguito dell'emergenza Covid-19 e si sono svolte anche in modalità

online. Gli studenti acquisiscono, in tal modo, conoscenze teoriche e operative per realizzare un report ambientale e prodotti di *reporting*, diversificati attraverso la partecipazione attiva alle diverse fasi di lavoro, operando in team ed in coerenza con le specifiche inclinazioni individuali. Gli alunni apprendono, inoltre, l'importanza di fare e divulgare informazione ambientale in modo corretto e di rappresentarla con strumenti idonei a raggiungere un ampio pubblico; ciò anche al fine di aumentare la consapevolezza nei cittadini e di orientare i loro comportamenti verso scelte più sostenibili. Il modello di PCTO appena descritto appare certamente in grado di favorire il raggiungimento di tutte le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, come pure tutte le competenze previste dall'*Entrepreneurship Competence Framework* (Entrecomp), che comprende: riconoscere le opportunità; creatività; vision; idee di valore; pensiero etico e sostenibile; autoconsapevolezza e auto-efficacia; motivazione e perseveranza; mobilitare le risorse; conoscenze economico-finanziarie; mobilitare gli altri; prendere le iniziative; pianificazione e gestione; fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio; lavorare con gli altri; imparare dall'esperienza. Appare, quindi, evidente come, nella programmazione dei PCTO, l'utilizzo di temi geografici (per la loro stessa peculiarità trasversali) unito a un rigoroso approccio scientifico e metodologico possa rappresentare lo strumento più efficace per favorire il raggiungimento delle *soft skills*.

5.2.7. Il ruolo delle Università e delle Associazioni geografiche

Soprattutto negli ultimi anni, alcune università italiane hanno messo a disposizione le proprie strutture e il personale docente per interessan-

ti progetti di PCTO con precisa connotazione geografica. Il Dipartimento di lettere e culture moderne dell'Università Sapienza di Roma, nell'anno accademico 2019-2020, ha promosso – sotto la responsabilità del professore Riccardo Morri – il percorso «Partecipazione e beni territoriali comuni: patrimonializzazione dei beni dell'istituendo museo di Geografia» che si distingue come un modello di efficace interazione fra mondo universitario e scolastico, incentrata sulla cittadinanza attiva.

Gli studenti delle classi quarte di varie tipologie di istituti secondari di secondo grado, per cicli di attività di quarantacinque ore a classe, avranno il compito di studiare, catalogare e promuovere l'ingente patrimonio scientifico-didattico (carte geografiche, plastici, globi, lastre fotografiche e strumenti per la misurazione), databile tra il Seicento e la metà del Novecento, raccolto in oltre centoquaranta anni di insegnamento della geografia alla Sapienza Università di Roma e che sarà contenuto nell'istituendo museo di geografia. Docenti e dottorandi esperti in tematiche geografiche e risorse culturali guideranno i ragazzi nel riconoscimento e nello studio di tali beni, avviandoli alla loro descrizione e catalogazione, anche al fine di ideare e progettare una narrazione su temi geografici, come: le migrazioni, la colonizzazione, la progettazione urbana, il consumo di suolo, il dissesto idrogeologico, i mutamenti del paesaggio nel tempo, le minoranze etniche ecc. Grazie alla metodologia dello *storytelling*, quindi, gli studenti – assieme ai loro tutor – costruiranno il filo conduttore del percorso tematico della mostra, ideata, allestita e gestita da loro stessi.

Oltre alle competenze tecniche relative alla lettura della carta geografica e alla gestione dei dati cartografici, si punterà a far maturare il rispetto nei confronti del patrimonio scientifico, storico e culturale come pure nei confronti dell'atten-

zione al contesto territoriale in cui si vive (anche in adesione ai principi della Carta internazionale sull'educazione geografica del 2016).

L'attività, inoltre, è sicuramente funzionale allo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza e delle *soft skills*, caratterizzandosi per il forte richiamo all'autonomia, alle capacità relazionali, all'attitudine al lavoro di gruppo, alla capacità di adattamento a diversi ambienti, al *problem solving*, allo spirito di iniziativa. Gli obiettivi, inoltre, appaiono fortemente connessi anche con molte competenze imprenditoriali previste dal modello Entrecomp, come: creatività; *vision*; idee di valore; pensiero etico e sostenibile; autoconsapevolezza e autoefficacia; motivazione e perseveranza; mobilitare le risorse; mobilitare gli altri; prendere iniziative; pianificazione e gestione; lavorare con gli altri; imparare dall'esperienza.

Analoghe finalità si propongono altri progetti di questo tipo, come quelli promossi dal Dipartimento di scienze storiche geografiche e dell'antichità dell'Università degli Studi di Padova. Ne segnaliamo due, svoltisi tra il 2017 e il 2018, con moduli formativi di cinquanta ore per gli studenti dei licei.

Il progetto «La collezione di carte murali del costituendo museo di geografia dell'Università di Padova: azioni di valorizzazione» prevede il supporto ad alcune operazioni museografiche necessarie alla corretta gestione, conservazione e accessibilità del ricco patrimonio di carte murali della collezione geografica della sezione di geografia del dipartimento. La formazione specifica è finalizzata a trasmettere agli studenti la consapevolezza del valore della collezione, grazie anche alla corretta catalogazione delle carte nei database e alla loro sistemazione ragionata. Il percorso «Esperienze di *storytelling* al Museo di Geografia» mira ad utilizzare questa metodologia comunicativa per costruire storie

attraverso i vari significati che caratterizzano la collezione di strumenti, globi, plastici, carte libri e fotografie, frutto della ricerca geografica patavina. Le proposte di *storytelling* museale realizzate dai ragazzi, in piccoli gruppi di lavoro e secondo le loro inclinazioni, possono essere presentate al pubblico nel percorso museale, sul sito *web* o nel corso di eventi particolari.

Si potrebbero citare altri esempi, ma riteniamo altrettanto utile riflettere sull'effettiva possibilità di instaurare collaborazioni strutturali fra le università italiane e gli organi dell'amministrazione centrale, specie in relazione al programma quadro europeo per la ricerca e l'innovazione 2021-2027 Horizon Europe. In tale ambito, il Ministero dell'università e della ricerca, il 7 agosto 2020, attraverso un documento di lavoro al quale hanno contribuito circa duecentoquaranta esperti provenienti dal mondo dell'università e degli enti pubblici di ricerca, ha lanciato una consultazione pubblica per la definizione del programma nazionale per la ricerca 2021-2027, individuando allo scopo sei grandi ambiti di ricerca e innovazione, declinato a loro volta in ambiti tematici e in articolazioni di ricerca coerenti con il contesto nazionale.

Appare praticabile e coerente con il programma nazionale ipotizzare un programma di iniziative di PCTO che tenga conto dei potenziali sviluppi nei grandi ambiti di ricerca e negli ambiti tematici attinenti il campo di studio della geografia e sia in grado di collegare strutturalmente e in modo circolare le scuole, le università e l'amministrazione scolastica, con apposite convenzioni (fra il Ministero dell'università e della ricerca, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, le associazioni, il sodalizio dei geografi ecc.). Attorno ai diversi ambiti tematici, quindi, si attiverebbero forme innovative di PCTO, coerenti con l'attuale scenario europeo per la ricerca e l'innovazione, orientate preferibilmente

al *service learning* e che si servano sistematicamente delle attività di tutorato e tirocinio dirette a dottorandi e laureandi.

Naturalmente, esistono già modelli ispirati a questa logica di partenariato, anche se non sempre formalizzati da protocolli istituzionali a livello centrale.

Merita, senz'altro, una citazione particolare il progetto di Alternanza scuola-lavoro/PCTO «La geografia nella Costituzione italiana: ambiente, paesaggio e territorio», ideato dalla Società geografica italiana e realizzato grazie al contributo del Ministero della Difesa, è stato inserito nel contesto delle celebrazioni per il settantesimo anniversario della Costituzione della repubblica italiana.

L'iniziativa, oltre ad una serie di *workshop* destinati agli studenti per l'approfondimento degli articoli della Carta Costituzionale inerenti alle tematiche del settore geografico, durante l'anno scolastico 2018-2019 ha coinvolto gli alunni del Liceo Aristofane e del Liceo Cavour di Roma in alcuni gruppi di lavoro per l'utilizzo dei più moderni strumenti della cartografia, sotto la supervisione di ricercatori e dottorandi dell'Università degli studi di Roma Tre.

I gruppi hanno affrontato tre temi geografici molto attuali: la geografia culturale delle migrazioni, la pianificazione paesaggistica e la microgeografia identitaria. I ragazzi hanno, così, ricostruito le migrazioni avvenute tra i loro avi e le motivazioni di tali spostamenti, rielaborando il materiale in una mappa personale. Ancora, si è lavorato sulla consapevolezza dell'identità territoriale attraverso il confronto delle percezioni che ogni ragazzo aveva dello spazio attorno a sé. Con i dati raccolti è stata, inoltre, realizzata la «mappa del mio quartiere» e i materiali iconografici selezionati sono stati georiferiti su immagini satellitari per essere, infine, suddivisi in schede sulla base della tipologia di documento

e della datazione (<https://socgeografica.maps.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=-744df2f9050543a58ddb42d9fc2d1f47>). Il progetto si è concluso con la realizzazione di una mostra e l'organizzazione di un evento che ha riunito gli studenti partecipanti, i loro docenti, lo *staff* e il presidente della Società Geografica Italiana (SGI), alla presenza di un rappresentante del Ministero della Difesa.

Anche nell'anno scolastico 2019-2020, la SGI ha realizzato un interessante programma di PCTO nell'ambito del progetto «Officine Geografiche», con il coinvolgimento degli studenti del Liceo scientifico Cavour, del Liceo di scienze applicate Vittoria Colonna e del Liceo classico Aristofane, di Roma, per cicli formativi di quaranta ore.

Oltre alla partecipazione a *workshop* e tavole rotonde coordinate da esperti, gli studenti sono stati impegnati in vere e proprie «officine geografiche» che hanno permesso loro – con il supporto dei ricercatori che collaborano con la SGI – di misurarsi nella georeferenziazione di documenti fotografici e cartografici provenienti dagli archivi della SGI, tramite l'utilizzo dei software di cartografia digitale (ArcGisPro, Google MyMaps). Fra gli obiettivi previsti che gli studenti dovrebbero acquisire attraverso lo studio delle fonti, la ricerca storica e l'approccio geografico alla conoscenza dei fatti, emerge la consapevolezza dell'essere cittadini italiani ed europei.

5.2.8. Conclusioni

Concludendo, si ritiene essenziale far leva sulla capacità che hanno le scuole, le Associazioni dei geografi e le Università di intercettare le risorse che si muovono sul territorio, per avviare solide collaborazioni finalizzate alla promozione di PCTO strutturati. Allo stesso tempo, sarà

necessario lavorare alla creazione di un archivio nazionale dei PCTO a carattere geografico, nel quale siano catalogate le ipotesi progettuali e le esperienze realizzate nel tempo, da mettere a disposizione delle scuole e dell'amministrazione scolastica.

Una riflessione, che coinvolga anche il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'università e ricerca, potrà essere incentrata attorno ai punti seguenti:

- Offrire disponibilità a rivedere curricoli, traguardi, obiettivi di apprendimento, contenuti e metodologie didattiche, in funzione di una più incisiva e trasversale diffusione di temi geografici nei percorsi scolastici;
- Proporre nelle scuole (già dal ciclo primario) attività didattiche di ricerca sul territorio, per rendere gli studenti protagonisti consapevoli del loro ambiente di vita;
- Fornire *tutor* didattici (scelti fra i dottorandi e i laureandi in geografia) da affiancare ai docenti delle scuole che avviano percorsi di PCTO a contenuto geografico;
- Fornire tutor esterni (scelti fra i dottorandi e i laureandi in geografia) per i percorsi di PCTO promossi dalle università aderenti, con possibilità di riconoscere crediti formativi universitari agli stessi *tutor*;
- Strutturare modelli di PCTO che attivino collaborazioni istituzionali (università, enti locali, enti di ricerca, terzo settore ecc.), con curvature specifiche per i diversi indirizzi di studio ed orientate prevalentemente al *Service Learning*, per realizzare analisi territoriali e proposte di valorizzazione del territorio, anche con lo scopo di progettare modelli di imprenditorialità diffusa fra gli studenti e creare le condizioni per limitare la dispersione scolastica.

Anche agli studenti, infatti, bisognerà dare più voce, per capire da loro come migliorare l'apprendimento, come intercettare le nuove esigen-

ze della società e favorire la nascita di una nuova economia, in linea anche con le prospettive internazionali (*green economy*, comunicazione ecc.). Il punto d'incontro fra scuola, istituzioni, mondo produttivo e parti sociali sta proprio nel costruire insieme le «competenze per la vita».

5.3. I viaggi di istruzione: terreno comune per docenti e geografi

5.3.1. Un terreno comune

I viaggi di istruzione costituiscono per eccellenza sia un'occasione di indagine specifica sia un momento trasversale a tutte le discipline per approfondire concretamente, localmente e criticamente diversi aspetti legati all'educazione civica, alla vita civile, sociale e culturale delle comunità e alla conoscenza del patrimonio, dei beni comuni e del territorio. Tutto ciò in un'ottica il più possibile di responsabilità, sostenibilità e inclusività, e con la possibilità di sfruttare gli strumenti digitali di comunicazione e rappresentazione.

Tradizionalmente i viaggi di studio e di istruzione e le gite scolastiche rappresentano dei momenti emblematici nella vita scolastica e studentesca: un'esperienza speciale che connota un periodo storico e un gruppo di compagni. Nel tempo i cambiamenti sociali, economici e normativi hanno influenzato e trasformato tale pratica didattica; di conseguenza sono mutate le modalità di svolgimento, i mezzi di trasporto utilizzati, le mete prescelte e la durata del viaggio.

Oggi la valenza di questo momento formativo risulta in parte appannata per via del carico e dalle limitazioni burocratiche, tanto che, secondo l'Osservatorio sulle gite scolastiche di Skuola.net, dati del 2019, effettua una gita scolastica il 50% circa degli studenti. Questo nonostante i temi dell'educazione civica, della cittadinanza

e della sostenibilità necessitano di essere compresi prima di tutto attraverso esempi specifici sul territorio e comparazioni: in tal senso, un viaggio di istruzione rappresenta, al contempo, un'eccellente occasione per «allontanarsi dal consueto» (Duccio Demetrio, *Per una pedagogia del viaggiare. Educare ad allontanarsi dal consueto: da dove iniziare*, in Luciana Bellatala ed Elena Marescotti, a cura di, *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in memoria di Giovanni Genovesi*, Milano, Franco Angeli, 2011) e un ottimo modo di «fare scuola».

La protratta e inedita emergenza pandemica che ha caratterizzato il 2020 e il 2021 ci ha peraltro indotto a sperimentare nuove esperienze virtuali, anche orientate alla scoperta del patrimonio, del territorio e alla visita di luoghi lontani, aprendo una riflessione sulla loro valenza e sugli strumenti necessari per animare esperienze di questo tipo.

5.3.2. L'approccio del docente

L'uscita dalle aule per imparare in spazi senza banchi, senza libri di testo e, magari, sporcandosi le mani, in senso letterale o figurato, è il senso profondo del viaggio di istruzione e dell'uscita didattica. Questo costituisce un profondo cambiamento dell'ambiente di apprendimento degli studenti, dunque non una semplice scelta di destinazione, che risponde alla sola domanda «cosa andiamo a vedere quest'anno?», o una esclusiva valutazione di opportunità economica. Proprio la ricerca delle migliori condizioni di apprendimento da offrire ai propri studenti, con particolare attenzione alla possibilità di accesso all'esperienza da parte di tutti, ha fatto registrare in tutta Italia sempre maggiori uscite didattiche di prossimità. Inoltre, la prossimità delle mete individuate permetterebbe una maggiore

frequenza dell'esperienza, trasformando il carattere eccezionale dell'uscita di fine anno in un metodo didattico come altri, ma molto più potente, addirittura professionalizzante (come, per esempio, nel caso degli istituti turistici). Infatti, in questo modo, boschi e parchi pubblici, centri storici, musei, cascate, laboratori e aziende, e più in generale il paesaggio, diventano luoghi di apprendimento quotidiano, non più solo luoghi di visita eccezionale. In tutta la Penisola, da Nord a Sud, dirigenti scolastici, insegnanti e genitori sono sempre più convinti dei benefici psicofisici per gli alunni derivanti dalle lezioni fuori dalla classe. Tali convinzioni trovano riscontri anche nella bibliografia scientifica sull'argomento, (ad esempio in Roberta Farnè, Alessandro Borolotti e Marcella Terrusi, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018), che ha provato come lo studio all'aria aperta migliori effettivamente il rendimento scolastico degli studenti.

Ripensare alla gita in termini di viaggio di studio e di istruzione presuppone, tuttavia, di avere degli obiettivi di apprendimento che nella maggior parte dei casi sono difficilmente programmabili e verificabili. Le condizioni più favorevoli riguardano la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, quando la frequenza di brevi passeggiate all'aperto è seguita da un'esplosione di restituzioni orali, produzioni scritte e pittoriche, in cui l'insegnante può riconoscere l'elaborazione dell'apprendimento. Le condizioni sono molto più complesse nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, quando la prassi della valutazione è tradizionalmente legata a compiti e verifiche strutturate. Tuttavia, quando si riesce a ripensare l'uscita didattica anche in termini di apprendimenti e prestazioni valutabili si restituisce agli studenti la possibilità di vivere appieno il rapporto con la realtà, sperimentando le potenzialità di ciò che hanno appreso a scuola

ed esercitando le principali pratiche osservative direttamente sul campo. Tutto ciò permette anche di far riconoscere nuovamente il valore del proprio territorio e delle comunità in cui gli studenti vivono (Thomas Gilardi e Paolo Molinari, *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, Milano, EDUCatt, 2012). Il panorama è tanto diversificato al punto da affermare che non esistono requisiti specifici per poter valutare gli apprendimenti nelle uscite didattiche, ma è certo che una condizione necessaria è costituita dal riconoscimento dell'utilità didattica delle esperienze proposte da parte di dirigenti, insegnanti e genitori, al fine di consolidare negli studenti l'idea che la lezione fuori dalle aule non significa semplicemente giocare o fare ciò che si vuole, ma è, invece, un modo applicato e integrato di studiare e imparare (anche quando è divertente).

5.3.3. L'approccio del geografo

Se la destinazione può essere scelta per questioni contingenti, o per le ragioni più disparate, di sicuro in ottica geografica le finalità e le valenze di un viaggio di istruzione vengono individuate con cura, per rendere l'esperienza la più significativa possibile in termini formativi ed educativi. L'attivazione e l'esercizio dell'intelligenza spaziale, una riflessione sull'impatto transcalare delle scelte effettuate sul territorio, una valutazione sulle dinamiche socio-territoriali osservate, l'interazione con il paesaggio e il confronto con attori locali, per esempio, sono momenti di grande significato per l'esercizio e la maturazione dello spirito critico e della cittadinanza attiva. In senso geografico il viaggio di istruzione rappresenta un'occasione molto preziosa per incontrare e confrontarsi con i due elementi alla base delle dinamiche e dei fenomeni territoriali, vale

a dire l'*alterità* (individui, gruppi sociali) e l'*esteriorità* (ambiente naturale, ecosistemi, patrimonio territoriale). Le interazioni, gli scambi, le demarcazioni spaziali, le disuguaglianze, le tensioni, le resistenze e i conflitti che derivano da un mondo in rapida trasformazione interrogano in modo vivo e appassionante le conoscenze, le convinzioni e i valori degli studenti coinvolti, e spesso richiedono una riorganizzazione dei propri saperi, dei propri modelli di analisi e delle proprie rappresentazioni, per infine giungere a riconoscere la complessità della realtà, la necessità di uno sguardo interdisciplinare, transculturale e sintetico, la possibilità di sperimentare stili di vita, modelli di sviluppo, di cittadinanza e di sostenibilità differenti. Al di là della tipologia di viaggio di istruzione prescelta (esperienza volta alla realizzazione di un compito autentico, coronamento di un percorso didattico interdisciplinare annuale, conquista maturata attraverso concorsi o progetti, approfondimento tematico, approfondimento linguistico ecc.), è importante che l'esperienza si apra e si chiuda in aula: nel primo caso attraverso la scelta, la preparazione e l'organizzazione di tale esperienza; nel secondo caso con la restituzione dei vari momenti salienti del viaggio e la sintesi finale, volta a evidenziare nel contesto territoriale studiato le relazioni, le interdipendenze, i punti di vista e le possibili azioni e pratiche virtuose. Obiettivo fondamentale è evitare che il viaggio, o l'escursione, si trasformi in un'occasione mancata di comprendere il mondo in modo attivo e coinvolgente.

5.3.4. Didattica della geografia fuori dalla classe

Il metodo pedagogico del viaggio di istruzione e del lavoro sul campo sta smarrendo la sua ritualità per via degli aggravi burocratici e normativi e dell'assottigliamento dei fondi di istituto.

L'emergenza pandemica ha poi cancellato la possibilità di organizzare viaggi di gruppo, sia domestici sia esteri, per due anni scolastici. Se con i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado il coinvolgimento intellettuale ed emotivo in esperienze virtuali sostitutive può riuscire a compensare la mancata immersione sensoriale, quest'ultimo aspetto risulta difficilmente surrogabile con i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, e forse solo in parte con i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado. Il viaggio è infatti, e in modo insostituibile, anche stare con sé stessi e con gli altri; come ci ricorda Duccio Demetrio: «ogni viaggio, sia esso breve o impegnativo, verso il lontano o nei dintorni, evidenzia il nostro essere individui, mette alla prova le nostre qualità personali più intime» (2012, p. 11).

Un contesto collettivo meno formalizzato come quello di un viaggio o di un'escursione, oltre a mostrare un diverso modo di fare scuola direttamente sul territorio, come detto, si dimostra particolarmente efficace nella costruzione di conoscenze ancorate a specifici luoghi, quotidiani, sconosciuti o insoliti poco importa.

È auspicabile che anche per quanto riguarda l'insegnamento dell'educazione civica, e non solo di quello geografico, si consideri l'opportunità di legare in modo concreto e autentico le proprie riflessioni a specifici contesti attraverso esperienze sul campo, escursioni e viaggi di studio e di istruzione, fin dalla scuola dell'infanzia.

Lo scopo finale è sempre quello di portare una prospettiva complementare alla tradizionale formazione in aula, trasversale e ispirata alla cittadinanza attiva e responsabile, come segnalato anche nelle linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (decreto 35 del 22 giugno 2020).

5.4. L'ambiente scolastico come spazio di realizzazione dei diritti dell'infanzia: è urgente una riforma

Le evidenze scientifiche dimostrano che negli ultimi dieci anni, con l'aggravarsi della crisi climatica, stiamo assistendo a un aumento dei disastri, che hanno colpito diversi Paesi causando la perdita di numerose vite umane e la distruzione di abitazioni e scuole. Un recente rapporto dello United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR), *Human Cost of Disasters 2000-2019*, riporta che tra il 2000 e il 2019 sono stati registrati 7.348 disastri di origine naturale, un aumento rispetto al periodo precedente, soprattutto dovuto al numero elevato di eventi legati al clima (da 3.656 del 1980-1999 a 6.681 nel periodo 2000-2019) come alluvioni e temporali.

In uno scenario simile, anche alla luce della situazione attuale, che vede gli Stati impegnati nella risposta all'emergenza sanitaria Covid-19, è ancora più necessario guardare all'Italia chiedendosi, in base alle sue caratteristiche, se e fino a che punto siamo preparati a far fronte all'aumentare di questi fenomeni. L'Italia, infatti, è un Paese fortemente esposto al rischio meteo-idrico e, essendo un territorio geologicamente giovane, al rischio sismico e vulcanico, oltre che al rischio incendi.

Meno di un comune su dieci in Italia può dirsi completamente esente dal rischio di frane e alluvioni, mentre una porzione di territorio grande quanto il Lazio, il Trentino-Alto Adige e la Puglia messi insieme (50.117 chilometri quadrati, il 16,6% della superficie nazionale), popolata da oltre sette milioni di persone, è classificata a maggiore pericolosità, ovvero soggetta a frane e alluvioni più ricorrenti. L'Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia, in una mappa interattiva, consultabile al seguente

link: <https://ingv.maps.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=8f549431a8bf4cdab60429ba0b3d0352>, riporta i quindici fenomeni sismici più severi dal 1968 al 2018, che hanno causato un elevato numero di vittime, provocando danni e distruzione di edifici. Tra questi, basti ricordare quelli degli ultimi dieci anni: in Abruzzo (6 aprile 2009), in Emilia-Romagna (20 maggio 2012) e al confine tra Lazio, Umbria e Marche (24 agosto e 26 ottobre 2016). Secondo la definizione del Dipartimento di Protezione Civile, il rischio aumenta laddove oltre alla pericolosità, data dalla probabilità del veri-

ficarsi di un evento calamitoso in un dato luogo, si aggiungano anche un'elevata vulnerabilità (propensione a subire danneggiamenti di persone, edifici, infrastrutture, attività economiche ecc. in conseguenza delle sollecitazioni indotte da un evento di una certa intensità) e l'esposizione (o valore esposto, è il numero di unità o «valore» di ognuno degli elementi a rischio presenti in una data area, come le vite umane o gli insediamenti). È quindi evidente come la popolosità di un dato territorio e la qualità con cui sono costruiti gli edifici che ospitano la popolazione possano contribuire all'aumentare del

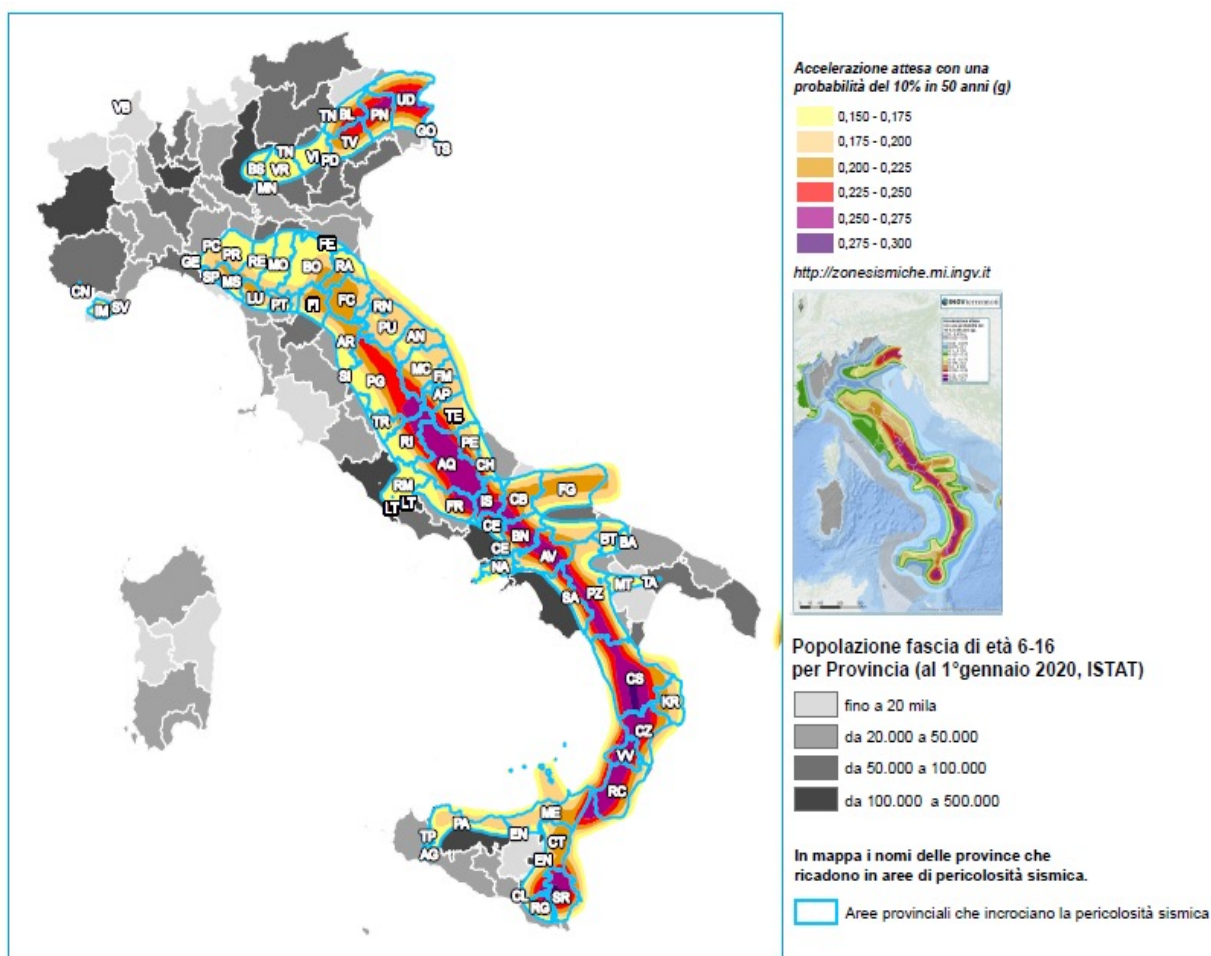


Fig. 49. *Pericolosità sismica e popolazione infantile*

Fonte: dati elaborati dall'INGV per Save the Children, *X Atlante Infanzia a Rischio: il tempo dei bambini*, 2019

rischio. L'ambiente scolastico, al centro dei dibattiti negli ultimi tempi rispetto alla disponibilità di luoghi sicuri per il rientro alla didattica in presenza, è il luogo dove bambini, bambine e adolescenti passano la maggior parte del loro tempo. Per questo motivo dovrebbe essere il luogo più sicuro. Invece, guardando i dati, da questo punto di vista la scuola non sembra essere sufficientemente preparata.

Secondo i dati del 2019, su un totale di 40.151 edifici censiti nell'anagrafe dell'edilizia scolastica, infatti, ben 7.000 sono classificati come vetusti, circa 22.000 risultano costruiti prima

degli anni Settanta e quindi prima delle norme che hanno introdotto l'obbligo del certificato di collaudo statico; un numero ancora maggiore prima del 1974, anno di entrata in vigore delle norme antisismiche. Anche per questa ragione, buona parte degli istituti risultano fuori norma: 15.550 sono privi del collaudo statico, 21.662 non hanno nemmeno il certificato di agibilità, 24.000 non posseggono il certificato di prevenzione incendi. Fatto ben più grave, dei 17.187 edifici scolastici compresi nelle aree con una pericolosità sismica alta (zona 1) o medio-alta (zona 2), ben 13.714 non sono stati progettati

Crescere in un paese fragile

Nell'Italia del dissesto idrogeologico, oltre 6 milioni di abitanti risiedono in aree ad elevato e medio rischio di alluvioni; oltre 1,2 milioni persone vivono in aree a rischio elevato o molto elevato di frane (mappa a sinistra). In un Paese geologicamente tra i più

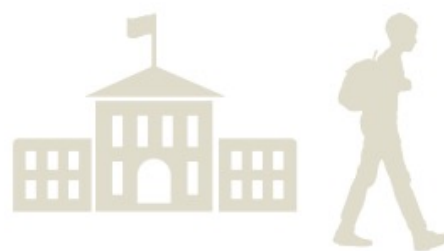
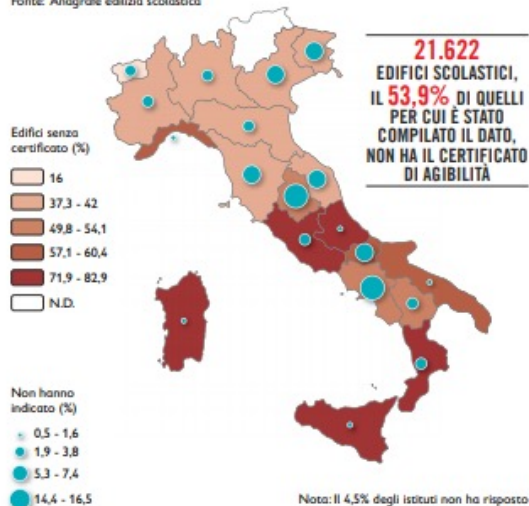
fragili d'Europa - dove nel 2017 è stato localizzato un terremoto ogni 12 minuti e sono state rilevate 172 frane importanti - più di 1 edificio scolastico su 2 non ha il certificato di agibilità, e quasi un terzo non ha fatto il collaudo statico.

Scuole senza certificato

Edifici censiti dall'Anagrafe dell'edilizia scolastica privi di certificato di agibilità sul totale per regione (%)

Anno scolastico: 2017-2018

Fonte: Anagrafe edilizia scolastica



Popolazione a rischio frane

Numero abitanti in aree a pericolosità elevata e molto elevata

Fonte: ISPRA, Dissesto idrogeologico in Italia: pericolosità e indicatori di rischio, Rapporto 2018.

Numero abitanti su base comunale

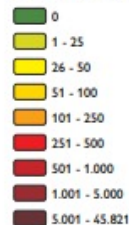


Fig. 50. Crescere in un paese fragile

Fonte: dati elaborati dall'INGV per Save the Children, *X Atlante Infanzia a Rischio: il tempo dei bambini*, 2019

per resistere a un terremoto (dati contenuti nel *X Atlante Infanzia a Rischio: il tempo dei bambini* di Save the Children del 2019, p. 60). Secondo i dati elaborati dall'Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia a ottobre 2020 (figura 50), questi edifici sarebbero frequentati ogni giorno da poco meno di 4 milioni e 300mila studenti tra i 6 e i 16 anni.

A questi dati allarmanti, si aggiungono i pericoli dati dalla scarsa manutenzione degli edifici nell'ordinario. Come recentemente sottolineato da Cittadinanzattiva, tra agosto 2019 e novembre 2020 sono stati registrati cinquanta episodi di crolli, distacchi di intonaco, caduta di finestre, muri di recinzione e alberi in prossimità delle scuole registrati che ammontano in tutto a 326 dal 2013, secondo i dati dell'Osservatorio civico sicurezza e scuola.

L'insicurezza delle scuole ha provocato, a partire dal 2001, trentanove giovanissime vittime (dati dal *XVI Rapporto Sicurezza, Qualità, Accessibilità degli edifici scolastici* del 2018 a cura di Cittadinanzattiva). Tra loro, i ventisette bambini della scuola Francesco Iovine di San Giuliano di Puglia che morirono il 31 ottobre 2002 durante il terremoto che colpì il Molise e la Puglia, e Vito Scafidi, morto il 22 novembre 2008 a seguito del crollo di un controsoffitto nel Liceo Darwin di Rivoli, vicino Torino.

L'inadeguatezza del patrimonio scolastico mette a rischio la vita di studenti, insegnanti e personale scolastico. Lo dimostra anche la storia dei recenti terremoti, dove sia all'Aquila (2009) che ad Amatrice (2016) sono crollate delle scuole, senza causare vittime solo perché il terremoto è avvenuto di notte.

Questo è allarmante soprattutto se si considera che andare a scuola è un diritto e un dovere degli studenti e che la scuola stessa svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo delle loro competenze e capacità sociali per il superamento delle

disuguaglianze educative, specialmente nei contesti più svantaggiati.

Su questo interviene anche l'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile, condivisa dalla comunità internazionale, che impegna gli Stati a «fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti», anche attraverso la costruzione e l'aggiornamento delle strutture scolastiche con un'attenzione particolare all'infanzia, alla disabilità e al genere, per fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, efficaci per tutti (obiettivo 4, 4.a) in linea anche con quanto previsto dal *Sendai Framework* per la riduzione dei rischi da disastri.

Tracciato questo quadro, è doveroso chiedersi cosa sia possibile fare per prepararsi ai rischi ricordati sopra, considerando tutte le carenze strutturali degli edifici. La sicurezza, infatti, non passa solo dagli investimenti per garantire scuole nuove e sicure: è necessario affrontare anche altri tipi di carenze, che guardano al sistema nel suo insieme e comprendono le lacune dell'impianto normativo di riferimento. L'ordinamento giuridico italiano attualmente non prevede una normativa completa e sistemica che individui in maniera chiara diritti, doveri e responsabilità di chi deve occuparsi della messa in sicurezza degli edifici per garantire l'effettivo godimento per i bambini, le bambine e gli adolescenti del diritto allo studio in un ambiente sicuro, confortevole, privo di barriere architettoniche e salubre, che tenga conto quindi del benessere generale di chi lo frequenta quotidianamente. Il tema della sicurezza scolastica è contenuto in normative di diverso ambito e livello, in una legislazione frammentata che lascia fuori alcuni aspetti fondamentali per assicurare la piena sicurezza di chi vive la scuola quotidianamente.

Tra i temi lasciati privi di una regolamentazione chiara vi è quello, cruciale, che riguarda le responsabilità e i compiti dei diversi soggetti

istituzionali coinvolti: dirigenti scolastici, Comuni e Città metropolitane, Province, Regioni, Governo. L'articolo 3 della legge 23/1996 assegna ai Comuni il compito di occuparsi della realizzazione e manutenzione ordinaria e straordinaria degli edifici scolastici per quanto riguarda scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, mentre le Province dovrebbero provvedere per gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado, convitti e istituzioni educative statali. Le competenze in materia di edilizia scolastica sono ricomprese anche tra le funzioni fondamentali di Comuni e Province come individuate ai sensi dell'art. 117, secondo comma, lett. p). Riguardo ai dirigenti scolastici, le norme applicabili non contengono un esplicito riferimento all'ambito dell'edilizia scolastica. Tuttavia, alcune responsabilità del dirigente scolastico derivano dalla legislazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro (dlgs 81/2008), che si applica a tutti i settori di attività e individua come principale destinatario di tali obblighi il datore di lavoro, che nelle pubbliche amministrazioni è rappresentato appunto dal dirigente con poteri di gestione. Va però anche considerato che l'articolo 18, comma 3, della stessa legge conferma che gli obblighi relativi agli interventi strutturali e di manutenzione necessari per assicurare la sicurezza dei locali e degli edifici assegnati in uso a pubbliche amministrazioni o a pubblici uffici, comprese le istituzioni scolastiche ed educative, restano a carico dell'amministrazione che risulta tenuta, per effetto di norme o convenzioni, alla loro fornitura e manutenzione. In tal caso, gli obblighi previsti dal decreto legislativo relativamente a tali interventi si intendono assolti, da parte dei dirigenti, con la richiesta del loro adempimento all'amministrazione competente, Comuni o Province, e non sono definite le conseguenze e i rimedi all'eventuale inattività di quest'ultima.

In tale assetto legislativo le questioni legate alle responsabilità davanti a un pericolo sono spesso lasciate all'interpretazione della giurisprudenza, chiamata a risolvere le questioni ex post. Un sistema di questo tipo non garantisce quindi la possibilità di agire tempestivamente in alcune situazioni che sono valutate solo successivamente, quando si è già di fronte alla violazione di un diritto.

Un altro vuoto normativo riguarda i parametri di sicurezza applicati in ambito antisismico agli edifici di vecchia costruzione, che, come abbiamo visto, formano la maggior parte del patrimonio scolastico. Le norme sulle costruzioni (norme tecniche sulle costruzioni, dm del 17 gennaio 2018) si applicano infatti quando si va a costruire un nuovo edificio oppure in caso di interventi quali sopraelevazioni e ampliamenti, mentre per i vecchi edifici non sono stabiliti chiaramente parametri antisismici minimi obbligatori, se per obbligatorio intendiamo un presupposto in mancanza del quale la scuola non può essere utilizzata.

Da ultimo, una volta garantita la sicurezza strutturale degli edifici, tra gli obiettivi formativi andrebbe inserita la diffusione della cultura della sicurezza attraverso i programmi scolastici, in modo che la popolazione scolastica sia pronta ad affrontare i diversi rischi presenti sul territorio di riferimento, attraverso l'adozione dei corretti comportamenti di autoprotezione. Al momento, tuttavia, malgrado i rischi che come citato contraddistinguono il nostro territorio non è previsto un obiettivo formativo in tal senso.

La situazione sinora descritta è stata aggravata dalla crisi legata alla pandemia Covid-19, durante la quale spesso il diritto alla salute e quello all'educazione si sono alternati nel dibattito pubblico. Al fine di garantirli entrambi è necessario puntare sulla prevenzione ed è quindi fondamentale prevedere una normativa organica, che

tenga in considerazione gli aspetti evidenziati. Sulla base di queste considerazioni, ad aprile 2019 Cittadinanzattiva e Save the Children hanno presentato un Manifesto per una proposta di legge sulla sicurezza scolastica per richiedere una legge organica che finalmente completi e riordini la materia. Tra le previsioni ritenute necessarie c'è l'individuazione del diritto alla sicurezza scolastica, definita come la combinazione di elementi di sicurezza strutturale e antisismica, urbanistici, architettonici, di abitabilità, salubrità, comfort, assenza di barriere architettoniche e complessiva accessibilità. Il manifesto richiedeva inoltre che venissero disposte: la piena informazione di famiglie, personale e studenti; una chiara definizione delle responsabilità delle istituzioni competenti che comprenda anche l'intervento del Governo quale *extrema ratio*; l'istituzione di una struttura di supporto tecnico permanente dedicata agli enti locali, il riordino dei fondi e la previsione della cultura della prevenzione come obiettivo formativo. Nel documento è stata sottolineata l'importanza della partecipazione degli studenti, oltre che del personale scolastico, a tutti i processi legati al tema della sicurezza: gli alunni devono essere informati in maniera comprensibile sulle condizioni degli edifici; devono poter partecipare

alle attività connesse alla sicurezza scolastica, inclusi i processi di progettazione degli edifici scolastici danneggiati da eventi calamitosi; devono essere sensibilizzati alla prevenzione, informati sui rischi che attengono al territorio di appartenenza, sulle misure di prevenzione e autoprotezione, sui piani di emergenza e di evacuazione della scuola e sul piano comunale di protezione civile.

A seguito di questa azione di sensibilizzazione, il 24 ottobre 2019 una proposta di legge ispirata al manifesto, presentata dall'onorevole Luigi Gallo e sottoscritta da parlamentari di tutti gli schieramenti politici è stata depositata presso la Camera dei deputati (atto Camera 2214) e, l'11 dicembre successivo, la Commissione Cultura ne ha avviato l'esame. Dopo circa un anno di interruzione dei lavori, dovuto anche agli effetti della pandemia da Covid-19 sui lavori parlamentari, l'11 novembre 2020 la Commissione ha ripreso l'esame e ora l'auspicio è che l'*iter* parlamentare possa procedere celermente, conducendo presto all'emanazione di una legge organica che tenga conto degli aspetti sinora evidenziati, affinché la scuola sia un luogo sicuro e centrale nella promozione della cultura di prevenzione e sicurezza dai rischi del nostro territorio.

Capitolo sesto

Laboratori: la didattica «al centro»

6.1. La didattica «al centro», esperienze sul campo e laboratori geo didattici

Cultura non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri [...]. Cosicché essere colto, essere filosofo lo può chiunque voglia.

Questa frase di Antonio Gramsci *Quaderni del Carcere*, 1935) è particolarmente appropriata per introdurre i contributi che seguono in questa sezione e che pongono al centro il tema della didattica laboratoriale nelle forme e applicazioni più diverse e innovative.

La citazione è particolarmente calzante se riferita alla didattica della geografia perché, come ormai noto, il sapere geografico ha fatto proprio, da qualche tempo, lo stesso presupposto e cioè che la cultura, sia essa riferita a qualsivoglia disciplina, non è un mero esercizio mnemonico di una quantità innumerevole di termini, concetti e toponimi (Gino De Vecchis, *Didattica della geografia*, Roma, UTET, 2020). Infatti, la definizione stessa del concetto di cultura che evidenzia la relazione tra tutti gli esseri umani è ripresa più volte dal punto di vista della geografia che punta sull'interazione tra fatti e fenomeni fisici e antropici e la loro ricaduta sul territorio e nella società. Il «voglia» gramsciano potrebbe essere sostituito, in relazione ai contributi che seguono, con un «possa», poiché, come sarà evidente, bisogna essere messi nella condizione di accedere ai servizi scolastici e culturali in ugual misura negli stessi luoghi per poter avere quella coscienza

che rende colti nel senso più ampio del termine. In questo ragionamento non è possibile sottacere, per completezza delle informazioni e per meglio contestualizzare alcuni dei concetti che le autrici e gli autori riportano nei loro contributi, alcune considerazioni riferite alla situazione globale che ha investito il mondo intero dal 2019 a causa del Covid-19.

La pandemia ha modificato le modalità di vita di ciascuno di noi e questo cambiamento è stato evidente, come sottolineato ampiamente in più occasioni, nella scuola, nelle modalità di erogazione dei servizi, nelle forme di apprendimento e nelle ricadute a breve e lungo termine. I processi messi in campo, tra cui la Didattica a Distanza (DAD), hanno provocato nelle studentesse e negli studenti di ogni ordine e grado effetti di cui non conosciamo ancora direttamente le conseguenze. La mancata produttività scolastica dovuta alla lunga sospensione didattica e l'assenza di un'organica e continuativa attività della DAD, secondo quello che ancora possiamo definire un sentore generale, potrebbe effettivamente provocare un abbassamento e un ritardo dei/nei livelli di apprendimento.

Come appena riportato non abbiamo evidenze certe, poiché storicamente c'è un unico caso di sospensione della didattica simile a quello del *lockdown* dovuto al Covid-19 occorso a seguito della pandemia a partire dal 2020: si tratta dall'epidemia di Ebola che ha avuto luogo tra il 2014 e il 2016 nei Paesi dell'Africa Occidentale. Le scuole dei tre stati più colpiti rimasero chiuse dopo il termine delle vacanze estive di luglio e agosto 2014, in Liberia per sette mesi e in Sierra Leone per nove mesi consecutivi e già allora si

dibatteva sull'incertezza delle eventuali ricadute: «le conseguenze socio-culturali ed economiche che i sierraleonesi dovranno affrontare nel corso del tempo sono ancora difficili da stabilire» (Viola Marcello, *La riapertura delle scuole in Sierra Leone*, Roma, Street Child Italia, 2015). A proposito della situazione attuale, secondo Robert Jenkins (Global Director of Education), a capo dei programmi dell'UNICEF, «nelle comunità più vulnerabili, l'impatto si ripercuoterà per generazioni. Sulla base della nostra esperienza con la chiusura delle scuole in risposta all'epidemia di Ebola, più a lungo i bambini sono lontani dalle scuole, meno probabilità hanno di ritornarvi. Offrire ai bambini modi alternativi per studiare e per ricostruire una quotidianità è parte cruciale della nostra azione» (Mark Hereward, Robert Jenkins, Priscilla Idele, *Remote Learning Amid a Global Pandemic: Insights from MICS6*, UNICEF Connect, 2020).

Al momento, gli articoli pubblicati in riferimento a questi temi esaminano le immediate conseguenze da un punto di vista medico e della salute (Lucia Mangiavacchi, Luca Piccoli e Luca Pieroni, *Fathers Matter: Intrahousehold Responsibilities and Children's Wellbeing During the COVID-19 Lockdown in Italy*, in «Economics & Human Biology», 4, 2021, p. 1; Guido Neidhöfer, Nora Lustig e Mariano Tommasi, *Intergenerational Transmission of Lockdown Consequences: Prognosis of the Longer-run Persistence of COVID-19, Latin America*, in «The Journal of Economic Inequality», 19, 2021, p. 571-598,) o sociale (Xavi Bona e Sheila González, *The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis*, in «International Review of Education», 66, 2020, p. 635-655) a eccezione di un ricerca del 2019 che analizza quanto accaduto alle studentesse e agli studenti argentini che negli anni Ottanta e Novanta persero fino a novanta giorni di scuola

a causa degli scioperi degli insegnanti. I risultati di quell'analisi hanno evidenziato che quella fascia di popolazione ha faticato di più a laurearsi e a trovare uno sbocco professionale rispetto alla generazione precedente e a quella successiva, evidenziando come tra le reali conseguenze sia riscontrabile una prospettiva di guadagno in media inferiore del 2-3% in meno rispetto ai coetanei cresciuti nelle aree meno interessate dalle proteste (David Jaume e Willén Alexander, *The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina*, *Journal of Labor Economics*, 37, 2019, p. 1097-1139).

In questo, il Covid-19 è stato più democratico perché ha interessato tutte/i le studentesse e gli studenti e di ogni età e grado di istruzione, in ogni Paese del mondo (Guida Marinelli, *Questo virus non è democratico per niente*, in «Left», 30 marzo 2020) e l'Italia doveva essere pronta ad affrontare una emergenza scolastica legata a eventi pandemici. Infatti, fin dal 2000 è stato varato il programma di digitalizzazione del sistema educativo, a cui ha fatto seguito il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) del 2015, «documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. È un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015)» (Miur, *Piano nazionale scuola digitale*, 2015), che in alcuni passaggi fa riferimento alla scuola 2.0 e alla sospensione della didattica in presenza fin dalla scuola dell'infanzia.

Le aspettative sono state disattese e le difficoltà incontrate dalla comunità scolastica e dalle famiglie sono state notevoli. Leggendo i dati e le analisi di Save the Children, la disparità di opportunità con conseguente disuguaglianza educativa è lampante non solo in tempi pandemici; le ricadute di un processo educativo difforme sono

evidenti e necessitano di una riflessione seria e urgente rispetto appunto al fatto che non si tratta più solamente di una mera questione di volontà quanto, invece, come appare evidente e decisamente, una questione di opportunità.

Le diverse occasioni, la mancanza o la carenza delle stesse, l'ineguaglianza nell'erogare servizi in modo omogeneo e puntuale in tutto il Paese, portano a una riflessione urgente soprattutto se riferita ai dati relativi alla dispersione scolastica, alla gestione del quotidiano culturale, conseguenza del deserto o della rarefazione di opportunità in termini di ricaduta rispetto alla fruizione, alla conoscenza e al legame che le/i singole/i cittadine e cittadini hanno con la cultura, così come leggiamo nei *report* annuali pubblicati da associazioni e enti che lavorano nel settore.

Nel nome delle pari opportunità per tutte/i, senza distinzione di reddito e in nome della condivisione sono le esperienze che il settore geografico mette in moto attraverso manifestazioni come la Notte europea della geografia (2017) prima e la Notte internazionale della geografia poi (2021) e come i Campionati italiani della geografia e attraverso le connessioni che i Maestri di strada attivano con le scuole sul territorio per promuovere progetti di rigenerazione urbana con un approccio dal basso. In queste manifestazioni e nelle pratiche attuate si genera una stretta e vicendevole relazione tra spazio fruito e spazio vissuto ove cittadine e cittadini utilizzano il «linguaggio interpretativo della geograficità affrontando argomenti di grande attualità, veicolando contenuti importanti e sviluppando sensibilità ambientale» (Carta internazionale sull'educazione geografica, 2016). Dunque, è importante attivare forme di didattica esperienziale, attività sul campo e metodologie di insegnamento fondate su tali approcci che consentano di avvicinarsi e valorizzare i territori in quanto ambienti di apprendimento di particolare interesse per l'educazione geografica.

Naturalmente in un processo che possa risultare efficace e apprezzabile è necessario prestare particolare attenzione alla formazione delle/dei docenti, poiché certamente è il perno attorno al quale e dal quale è possibile muovere l'ingranaggio e promuovere il possibile cambiamento e in questo è fondante il ruolo delle geotecnologie nell'ambito dell'educazione civica, la cui applicazione e utilizzo ha tra le sue finalità quella di rafforzare le competenze in ambito cartografico.

Il tutto porta con sé l'inconfutabile dell'esistenza di modi diversi di stare a scuola e di fare scuola, mettendo in luce che la sola presenza fisica che non tenga conto della reale accessibilità ai servizi scolastici rischia di produrre disparità oltre a disattendere le aspettative inerenti alle performance di risultati preventivati rispetto a temi come l'apprendimento e la cittadinanza attiva.

Pertanto, riprendendo la citazione iniziale «la cultura è organizzazione, disciplina del proprio io interiore; è presa di possesso della propria personalità, e conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti, i propri doveri» (Antonio Gramsci, *Socialismo e cultura*, in «Il grido del popolo», 29 gennaio, 1916).

6.2. I laboratori nelle scuole realizzati dall'AIIG: fare per formare

La validità formativa dell'approccio laboratoriale in ambito didattico è ampiamente riconosciuta. Le ricerche scientifiche sull'argomento e la pratica quotidiana di molti insegnanti di tutti gli ordini e gradi scolastici (si vedano i molti articoli pubblicati sulla rivista «Ambiente Società e Territorio» in cui insegnanti e ricercatori riferiscono sulle esperienze didattiche realizzate) hanno consolidato nel tempo tale metodo-

logia, fortemente raccomandata anche a livello istituzionale dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida. Tra le proposte di attività laboratoriali provenienti da enti e associazioni destinante alle scuole si ascrivono quelle dell'Associazione Italiani Insegnanti di Geografia (AIIG) che rispondono a una domanda di formazione geografica molto sentita di cui gli insegnanti si fanno protagonisti e interpreti. Infatti, la ridotta presenza della disciplina nei quadri orari scolastici e la consapevolezza di molti insegnanti rispetto ai limiti della propria formazione in ambito geografico, li spinge a ricercare esperienze significative di formazione e apprendimento per i propri alunni nell'ambito dell'offerta extrascolastica. In questo campo l'Ufficio sociale dell'AIIG, in collaborazione con i corsi di laurea in Scienze geografiche per l'ambiente e la salute e in Gestione e valorizzazione del territorio dell'università Sapienza di Roma, ha realizzato, a partire dall'anno scolastico 2018-2019, diversi laboratori didattici che hanno coinvolto più di 1.200 alunni di diverse scuole della Capitale. I

laboratori sono stati svolti prevalentemente nelle scuole e in piccola parte presso l'ex-Istituto di geografia (afferre al Dipartimento di lettere e culture moderne) dell'università Sapienza. In quest'ultimo caso hanno previsto anche una visita guidata nei locali dell'ex-Istituto di geografia dov'è conservato un ricco patrimonio costituito da strumenti scientifici, oggetti e materiali didattici oltre a una vasta collezione cartografica, oggi in corso di studio e valorizzazione.

I laboratori, tutt'ora in corso di svolgimento, hanno investito tutto il primo ciclo di istruzione oltre alla scuola dell'infanzia con una netta prevalenza di presenze della scuola primaria spiegabile anche con l'articolazione in un numero maggiore di classi, cinque rispetto alle tre della scuola dell'infanzia e della secondaria di primo grado (fig. 51). Per quanto riguarda l'articolazione interna alla scuola primaria, sono maggiormente rappresentate le classi quarta e quinta che complessivamente coprono il 56% delle presenze dei partecipanti nei tre anni scolastici (fig. 52). L'anno scolastico più rappresentativo è

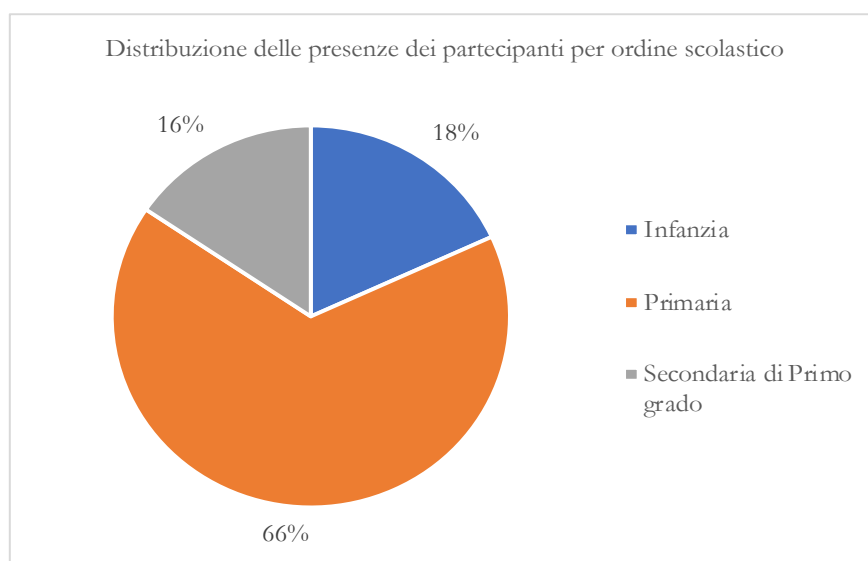


Fig. 51. *Distribuzione delle presenze dei partecipanti per ordine scolastico*

Fonte: Elaborazione dell'autrice di dati tratti dalle schede d'iscrizione ai laboratori

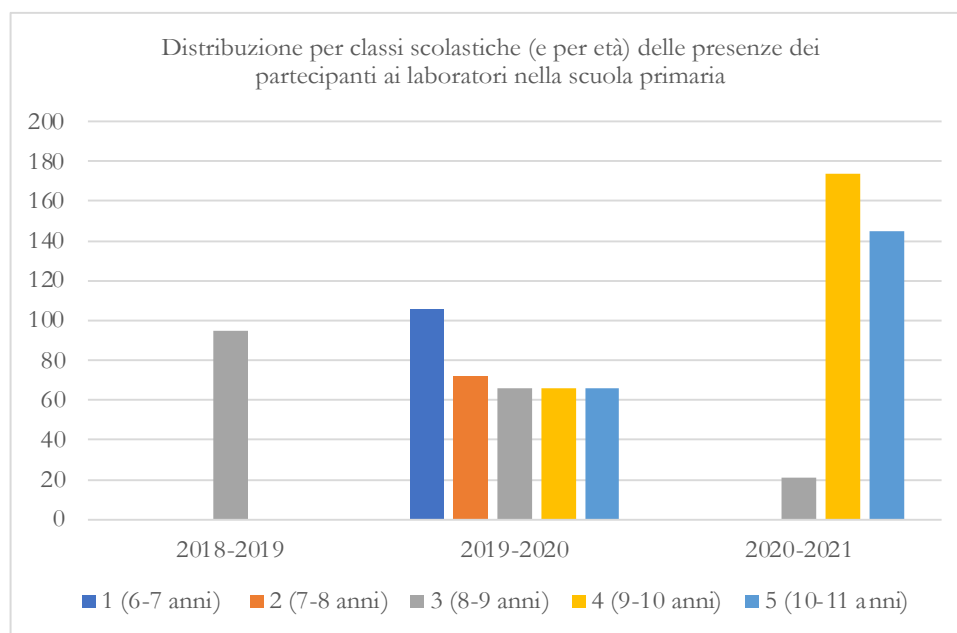


Fig. 52. Distribuzione per classi scolastiche (e per età) dei partecipanti ai laboratori nella scuola primaria

Fonte: Elaborazione dell'autrice di dati tratti dalle schede d'iscrizione ai laboratori

il 2019-2020 sia per il maggior numero di presenze (788) rispetto agli altri due anni scolastici, sia per la copertura totale di tutte le classi del primo ciclo di istruzione.

La maggior parte dei laboratori svolti e in corso di svolgimento fa parte di specifici progetti didattici proposti direttamente dall'AIIG o in *partnership* con altre realtà associative talvolta nell'ambito di iniziative di ampio respiro promosse dalle istituzioni del territorio. È il caso dei laboratori realizzati presso l'Istituto comprensivo Filippo Smaldone nell'ambito del progetto interno *Io figlio del mondo*, o di quelli realizzati in collaborazione con il *Forum del Libro* e inseriti nel programma dell'iniziativa *Tra terra e cielo* nell'ambito del progetto *Eureka! Roma 2020-2021-2022* promosso da Roma Capitale.

La pandemia ha avuto un forte impatto su tali attività costringendo ad annullare alcuni laboratori programmati nella seconda parte dell'anno

scolastico 2019-2020, mentre per altri si è reso necessario rimodularli per consentirne lo svolgimento a distanza nell'anno scolastico 2020-2021. L'incertezza e la difficoltà in cui si trovano a operare le scuole ormai da un anno hanno prodotto conseguenze anche sulla riduzione delle richieste pervenute per i singoli laboratori così che negli ultimi due anni scolastici (2019-2020; 2020-2021), segnati dall'emergenza pandemica, sono stati realizzati soprattutto laboratori inseriti in progetti didattici strutturati che vedono l'AIIG come *partner*. Rispetto ai temi trattati (fig. 54) la maggior parte dei laboratori svolti riguarda il paesaggio, tema molto presente in quelli destinati alla scuola dell'infanzia e alla primaria. L'avvicinamento alla disciplina nella scuola primaria comporta l'acquisizione di familiarità con i suoi concetti nodali, tra cui il paesaggio, spesso molto complessi per cui, verosimilmente, tale attività laboratoriale è molto richiesta rivelandosi

di grande supporto alla didattica. Il secondo tema per numero di laboratori realizzati ha riguardato i luoghi e gli stati del mondo, questa volta maggiormente presente tra le attività svolte nella scuola secondaria di primo grado. In questo caso i laboratori proposti hanno perseguito un duplice obiettivo: superare la frammentarietà dell'impostazione regionale su cui si basa spesso l'insegnamento della geografia nella scuola e far acquisire dimestichezza nell'uso della cartografia al fine di contribuire alla costruzione della propria mappa mentale del mondo. Sono stati realizzati anche laboratori interamente dedicati alla cartografia, specificamente alla rappresentazione della terza dimensione, e laboratori dedicati al cambiamento climatico. L'ottimo riscontro ricevuto, sia in termini di coinvolgimento e partecipazione sia rispetto ai materiali prodotti dagli alunni (figure 54, 55, 56, 57) confermano che il laboratorio, quando attentamente progettato e correttamente svolto,

rappresenta una sede eccellente per l'attivazione di processi di costruzione della conoscenza e di sviluppo delle competenze basati sulla dimensione sociale dell'apprendimento. I laboratori realizzati dall'Ufficio sociale dell'AIIG presso le scuole romane nel triennio che va dall'anno scolastico 2018-2019 al 2020-2021 presentano infine l'importante valore aggiunto di aver rappresentato momenti di formazione non solo per gli alunni cui erano destinati ma anche per gli insegnanti in servizio presso le scuole aderenti e per i tirocinanti dei corsi di laurea coinvolti. Gli insegnanti hanno potuto constatare la validità di metodologie e mediatori didattici spesso mai sperimentati e gli studenti tirocinanti hanno potuto fare la loro prima esperienza sul campo. Le ricadute sugli insegnanti in servizio e sui futuri insegnanti contribuiscono al miglioramento della qualità dell'insegnamento della geografia a cui l'AIIG si dedica da sempre instancabilmente.

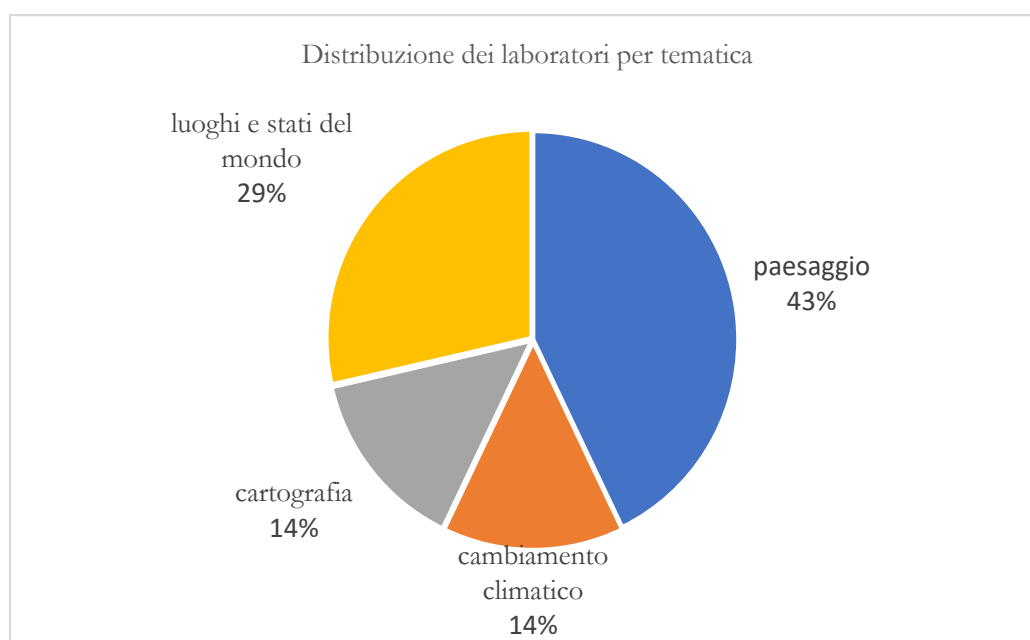


Fig. 53. *Distribuzione dei laboratori per tematica*

Fonte: Elaborazione dell'autrice di dati tratti dalle schede d'iscrizione ai laboratori



Fig. 54. Mappa del percorso casa-scuola realizzata da un alunno della classe terza primaria nell'ambito di un laboratorio didattico sulla rappresentazione dello spazio vissuto

Fonte: fotografia dell'autrice



Fig. 55. Svolgimento del laboratorio "Che caldo che fa!" in cui i partecipanti (classi seconda e terza della scuola primaria) attraverso una storia a fumetti si confrontano con i problemi del riscaldamento globale

Fonte: fotografia dell'autrice



Fig. 56. Momento di confronto e condivisione finale del laboratorio "Crea il tuo paesaggio" in cui i partecipanti (seconda classe della scuola dell'infanzia) osservano i lavori dei vari gruppi indicandone le peculiarità e le differenze

Fonte: fotografia dell'autrice



Fig. 57. Svolgimento di un laboratorio sulla rappresentazione cartografica del rilievo

Fonte: fotografia dell'autrice

6.3. Laboratori GIS per la formazione di una cittadinanza attiva e digitale

Citando l'articolo 3 della legge 92/2019 sull'insegnamento scolastico dell'educazione civica, lo «sviluppo eco-sostenibile», l'«educazione alla cittadinanza digitale» e la «formazione di base in materia di protezione civile» sono tra i temi di riferimento per la reintrodotta disciplina, il cui obiettivo è quello di formare una cittadinanza attiva e responsabile, sia verso il prossimo sia verso il bene comune. Come riconosciuto dalle relative linee guida, sono diversi i contenuti che «trovano una naturale interconnessione [...] con la Geografia» (MIUR, 2020), specie riguardo al nucleo tematico della sostenibilità. Infatti, la geografia s'interroga sul come «vivere in maniera sostenibile» nel mondo, educando le persone a convivere in armonia con la Terra e il resto delle sue specie viventi (IGU, *Carta internazionale dell'educazione geografica*). Tra le sue competenze, quella d'intendere e comunicare nel linguaggio della geo-graficità ha assunto ancora più importanza con la pandemia di Covid-19, dove la diffusione del contagio è stata raccontata spesso con i cartogrammi. Senza le conoscenze necessarie alla corretta decodifica di queste rappresentazioni, con cui si tenga conto delle fonti e dei criteri che le formano, si assimila l'informazione acriticamente (Riccardo Morri, *A Question of Geography Literacy: Geographical Studies on Covid Sars 2 and Lifelong Education*, in «J-Reading», 2, 2020, pp. 5-9), con il rischio di travisare il messaggio e di complicare gli sforzi di chi lotta il virus. In questo senso, l'AIIG si è dedicata di recente all'organizzazione di una serie di laboratori GIS finalizzati all'uso delle geotecnologie nell'ambito dei temi d'interesse dell'educazione civica, con l'obiettivo di rafforzare le competenze di cartografia digitale dei partecipanti (studenti delle scuole superiori e

universitari, docenti e professionisti) con casi di studio realistici.

Tra questi, il laboratorio intitolato Telerilevamento, fotointerpretazione e applicazioni per l'analisi dei cambiamenti territoriali (supervisore scientifico: Cristiano Pesaresi; responsabili: Davide Pavia e Diego Gallinelli), tenuto nel Laboratorio geocartografico di Sapienza Università di Roma nei giorni 3 e 10 aprile del 2017, ha avuto il fine di fornire ai corsisti delle nozioni di base sul funzionamento del remote sensing e della fotointerpretazione in ambiente GIS. Utilizzando le immagini satellitari della missione Copernicus Sentinel 2, i partecipanti hanno potuto confrontare in una mappa le caratteristiche visive delle singole bande spettrali, utilizzate successivamente per comporre un'immagine multibanda che rappresentasse l'area di studio in falsi colori, per esaltare la presenza di elementi come, in questo caso, la vegetazione. In tema di sviluppo eco-sostenibile, questi strumenti vengono sovente impiegati nell'agricoltura di precisione, dove la resa dei raccolti viene monitorata con il remote sensing per la pianificazione ottimale delle semine successive (Kass Green, Russell G. Congalton, Mark Tukman, *Imagery and GIS: Best Practices for Extracting Information from Imagery*, Redland (USA), ESRI Press, 2017). L'applicazione, agevolata di recente dalla diffusione di vettori come i droni, versatili e dai costi contenuti, permette di valorizzare le risorse disponibili sul campo, massimizzando la produzione e limitando gli sprechi. L'azione della protezione civile è stata, invece, al centro del Laboratorio GIS. Simulazioni per la gestione dei rischi svoltosi presso l'Istituto di Istruzione Superiore Domenico Zaccagna di Carrara il 23 marzo 2018, in occasione della tradizionale *GeoFesta* organizzata da AIIG sezione Toscana, LabGeo (Dipartimento SAGAS, Università di Firenze), *SOS Geografia*. Grazie

alla disponibilità di una mappa di scuotimento (un modello vettoriale dell'andamento e dell'intensità del terremoto presente nell'archivio dello United States Geological Survey) dell'evento sismico del 30 ottobre 2016, con epicentro nei pressi di Norcia, il corso ha avuto l'obiettivo di svolgere con i giovani partecipanti, appartenenti alle classi prime e seconde dell'Istituto, un'analisi d'idoneità di luogo, atta a individuare il miglior sito in cui localizzare una tendopoli per gli sfollati. A seguito di un'iniziale introduzione sul fenomeno dei terremoti e sulle attività della protezione civile italiana, il corso è proseguito con la realizzazione di una cartografia digitale dell'area di studio, composta da una serie di livelli informativi riferiti, ad esempio, all'uso del suolo, alla pendenza, ai servizi ecc. Tramite la correlazione spaziale tra questi elementi, la carta prodotta è stata interrogata alla ricerca di quei luoghi che soddisfacessero i criteri prestabiliti, coerentemente con le norme stabilite dai manuali ufficiali del Dipartimento. Ponendo l'attenzione sul rischio sismico e sulle contromisure esistenti, il corso ha messo in luce il potenziale analitico dei *software* GIS, aspetto che costituisce il core di questi strumenti assieme alle funzioni di mappatura e gestione dei *geodatabase*. Così come la geografia può essere considerata una materia «ponte», le geotecnologie sono applicabili a contesti differenti: nei due laboratori, questi strumenti hanno fornito il presupposto per approfondire alcuni temi d'interesse per l'educazione civica, focalizzando l'attenzione su specifici casi di studio. Grazie a un'introduzione di carattere teorico-dimostrativa sul funzionamento dei *software* GIS, i partecipanti hanno potuto svolgere gli esercizi in autonomia, mettendo in pratica e rafforzando le loro competenze digitali. Oltre ad offrire una formazione professionalizzante, questi laboratori hanno lo scopo di mostrare uno dei modi di tradurre in pratica il

sapere geografico, sfruttando i GIS per rappresentare, analizzare ed elaborare l'informazione spaziale al fine di trovare delle soluzioni alle criticità che avvengono nel mondo (Margherita Azzari, Paola Zamperlin e Fulvio Landi, *GIS in Geography Teaching*, in «J-Reading», 2013) in armonia con i principi della legge 92/2019.

6.4. *La montagna come ambiente di apprendimento esperienziale per una geografia critica*

Questo contributo presenta una riflessione sulla possibilità di valorizzare i territori di montagna come ambienti di apprendimento di particolare interesse per l'educazione geografica; propone perciò metodologie di insegnamento fondate sulla didattica esperienziale e sulle attività di campo, le quali favoriscono lo sviluppo di uno sguardo critico nei confronti del territorio, del paesaggio e delle loro trasformazioni.

Le caratteristiche del territorio montano offrono ottime occasioni per attività educative e didattiche volte a rafforzare competenze trasversali che incrementano negli studenti la consapevolezza del proprio ruolo e del proprio spazio nel mondo (Cristiano Giorda, *Il mio spazio nel mondo*, Roma, Carocci, 2014). Le montagne rappresentano per gli insegnanti e per gli studenti italiani al tempo stesso un altrove misterioso e uno spazio prossimo, spesso percepito e rappresentato come statico e banale. Si tratta, è evidente, di visioni riduttive, che però ben descrivono il punto di vista di chi osserva le terre alte dalla prospettiva della pianura, vedendo in esse un luogo remoto e vicino al tempo stesso, uno spazio di fuga (a disposizione per il tempo libero) e una regione da cui fuggire (nella quotidianità), un paesaggio al contempo affascinante e repulsivo.

Per questi motivi la montagna può essere, per gli insegnanti, il laboratorio ideale nel quale mettere alla prova i propri stereotipi e quelli dei loro studenti, offrendo un ottimo punto di partenza per eventuali riflessioni più ampie sulla percezione che gli italiani hanno rispetto alla natura, alle regioni rurali e, più in generale, agli spazi considerati marginali.

Come ci ha ricordato Sergio Reolon (*Kill Heidi*, 2016), «è indispensabile innanzitutto liberarsi degli stereotipi con cui (non) si conosce la montagna nel nostro paese [...] non è l'antitesi della città ma le differenze che la contraddistinguono vanno conosciute e valorizzate, non mitizzate banalizzate o ignorate». È indispensabile, pertanto, un approccio costruttivista come quello proposto da Bernard Debarbieux e Gilles Rudaz (*Les faiseurs de montagne*, 2010) per guardare criticamente alla montagna e confrontarsi con essa consapevoli della sua natura di costruzione sociale. È per questo motivo che un'attività laboratoriale sul campo volta a stimolare l'auto-riflessione sulle diverse possibili modalità di osservazione e di relazione con la montagna rappresenta un momento di grande importanza nel percorso di formazione degli insegnanti della scuola primaria, che potranno poi applicare le competenze acquisite in una pluralità di ambiti, stimolando i loro studenti a confrontarsi con le montagne con uno sguardo più consapevole e quindi (è auspicabile) più responsabile. Queste considerazioni generali trovano applicazione pratica in un'esperienza in corso dal 2011 all'Università di Torino in collaborazione con AIIG, nella quale gli studenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria hanno la possibilità di partecipare a laboratori esperienziali (i primi ideatori del laboratorio sono stati Cristiano Giorda e Matteo Puttilli, ai quali si è aggiunto in seguito Giacomo Pettenati. Tra i conduttori che si sono avvicendati

nel corso degli anni citiamo inoltre Elena Mason, Cristina Marchioro e Ferruccio Nano), della durata di due giorni e mezzo, che si svolgono nel comune di Prali, in Val Germanasca (Cristiano Giorda e Giacomo Pettenati, *Visual geographies and Mountain Psychogeographic Drift. The Geography Workshops of the Childhood and Primary Teachers Education Course of the University of Turin*, 2018).

L'obiettivo dei laboratori, che dalla loro istituzione hanno visto partecipare oltre 500 studenti, in gruppi di circa trenta alla volta, è di fornire in maniera creativa strumenti per analizzare e interpretare un territorio dai quali partire per sviluppare autonomamente metodi propri per l'insegnamento della geografia. A livello più specifico, l'attività ha l'obiettivo di decostruire l'idea di montagna dei futuri insegnanti, ricostruendola a partire da esperienze di osservazione, fruizione, analisi e rappresentazione del territorio favorite dal contesto in cui questo si svolge.

Il luogo fisico in cui si svolgono i laboratori rappresenta infatti un ambiente di apprendimento fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi, per ragioni che possono essere lette ad almeno tre scale: il contesto montano in generale; il territorio specifico in cui si svolgono i laboratori; gli spazi fisici in cui gli studenti alloggiano e svolgono le attività. In primo luogo, i territori di montagna sono relativamente facili da «leggere» dal punto di vista paesaggistico e geomorfologico e connotati da una specifica complessità socioculturale e ambientale, che consente di riflettere su diversi processi territoriali presenti e passati: lo spopolamento, il cambiamento climatico, gli impatti del turismo ecc. Inoltre, il contesto montano è al tempo stesso conosciuto ed estraneo ai partecipanti al laboratorio: molti lo frequentano come turisti, ma ignorano le sue microgeografie del

quotidiano e le caratteristiche reali del sistema produttivo, insediativo e sociale delle vallate. Alle potenzialità delle terre alte in generale, si aggiungono le specificità del territorio in cui ha luogo fisicamente l'esperienza didattica descritta: si tratta delle Valli Valdesi del Pinerolese, dove la presenza evidente dello spirito aperto e transnazionale della cultura protestante genera negli studenti e nelle studentesse una sensazione di spaesamento rispetto alle aspettative relative a quel luogo.

Lo stesso straniamento è dato dagli spazi in cui gli studenti vivono durante il laboratorio: il centro ecumenico Agape, gestito da alcuni giovanissimi volontari, coordinati dalla Tavola Valdese, dove gli studenti possono sperimentare alcuni aspetti di vita comunitaria che contribuiscono al percorso formativo.

Nel corso degli anni sono state sperimentate, innovate e combinate diverse attività e metodologie di interazione degli studenti con il territorio e i suoi abitanti, in base al periodo dell'anno e ai conduttori del laboratorio. Tra le attività ricorrenti si possono citare l'osservazione del paesaggio, il *transect walking*, la deriva psicogeografica, l'analisi di prodotti multimediali, l'orientering oltre a diverse declinazioni della cartografia partecipativa e dei metodi visuali.

Come emerge regolarmente dalle attività di restituzione che vengono svolte al termine dei laboratori, la maggior parte degli studenti inizia il laboratorio convinta di trovarsi in un luogo in cui – citando testualmente – «non c'è niente», al di là degli elementi naturali e delle infrastrutture turistiche immediatamente visibili nel paesaggio e «non si può fare niente» al di fuori delle attività associate in maniera stereotipata alla montagna. Molti di essi, però, tornano in città con il dubbio che la montagna sia un contesto geografico molto più complesso rispetto a quanto atteso in partenza, in cui si intrecciano,

a diverse scale spaziali e temporali, forze economiche, processi ambientali, sedimentazioni culturali e traiettorie di innovazione. Questo inatteso svelamento della complessità della montagna e della sua natura di costruzione sociale e politica costituisce l'elemento centrale dello sguardo critico nei confronti del territorio che il laboratorio contribuisce a sviluppare negli studenti e nelle studentesse.

6.5. *La Notte della geografia, resoconto di una manifestazione capace di valicare i confini*

La manifestazione scientifica *La Nuit de la géographie* nasce in seno al Comité national français de géographie, la cui prima edizione ha avuto luogo in diverse città francesi il 31 marzo 2017. L'edizione del 2018 si è svolta invece su scala europea sotto il coordinamento dell'Association of Geographical Societies in Europe (EUGEO) con il titolo *The European Geonight* (Antoine Le Blanc, Massimiliano Tabusi e Alexis Alamela, *The European Geonight: How to Reconcile Academic and Popular Geography*, in «J-Reading», 2018, pp. 137-144). In questa occasione, la manifestazione ha coinvolto sei paesi europei riscuotendo un discreto successo. Nel 2019, giunta alla terza edizione, la Notte europea della geografia è diventata una manifestazione diffusa su scala mondiale che ha coinvolto anche Paesi extra-europei, moltiplicando il numero e la tipologia di eventi proposti. Il successo dell'iniziativa ha purtroppo subito un arresto nel 2020 a causa dell'emergenza sanitaria che ha provocato l'annullamento dell'appuntamento in programma per il 3 aprile 2020.

Per quanto riguarda il contesto nazionale italiano, a partire dalla seconda edizione, i sodalizi geografici che hanno aderito alla manifestazione

ne sono stati coordinati dall'Associazione dei Geografi Italiani (AGeI), la quale ha svolto una funzione di raccordo tra le associazioni geografiche italiane e l'EUGEO. Tra queste, l'AIIG, con le sue sezioni regionali e provinciali che coprono quasi per intero il territorio nazionale, ha promosso numerosi eventi durante i quali si sono svolti, tra le altre cose, seminari, tavole rotonde, corsi di aggiornamento per insegnanti, presentazioni di libri, laboratori didattici, visite guidate, mostre ed escursioni. In particolare, le attività che hanno avuto luogo a Roma, presso la Facoltà di lettere e filosofia della Sapienza Università di Roma, si sono distinte per l'alta affluenza, facendo registrare nell'edizione del 2018 229 prenotazioni e in quella del 2019 ben 434 richieste di prenotazione gestite on line tramite *Google moduli*. In entrambe le occasioni lo spirito dell'iniziativa è stato il coinvolgimento del grande pubblico e la promozione della cultura geografica tra la società civile, in linea con gli obiettivi generali della manifestazione. I partecipanti hanno goduto di ampia scelta tra laboratori didattici, visite guidate, attività ludico-educative, *performances* e seminari, rivolgendosi soprattutto a un pubblico di bambini (a partire dai sei anni) e di ragazzi accompagnati dalle famiglie. Nell'edizione del 2018 sono state proposte, grazie alla collaborazione con enti *partner*, undici diverse attività, e nel 2019 il numero di attività è aumentato considerevolmente, arrivando a contare diciotto attività tra laboratori, visite guidate, contest e seminari, a testimonianza del fervore che si è andato a creare attorno alla manifestazione. L'attenzione rivolta verso la metodologia laboratoriale delle attività proposte è giustificata dalla volontà di sviluppare con efficacia alcune competenze e sensibilità, divenendo di fatto la tipologia principale tra le attività offerte. Il contesto di apprendimento laboratoriale, infatti,

basa la sua rilevanza sull'operatività e le competenze acquisite sono il risultato di un processo di apprendimento basato su pratica e riflessione. In questo modo le conoscenze vengono veicolate in un contesto favorevole, capace di avvicinare anche i non esperti ad argomenti altrimenti complessi.

Complessivamente, la manifestazione ha catturato non solo l'attenzione del pubblico coinvolto in prima persona, ma anche di numerosi media, da quelli tradizionali (televisione, stampa e radio) ai nuovi media digitali (*social network*, siti *web* e *newsletter*). La manifestazione sembra quindi aver raggiunto lo scopo di divulgare la ricerca e l'educazione geografica, nonché il mestiere del geografo e la cultura del territorio. Gli obiettivi della *Notte della geografia* vanno inoltre nella medesima direzione della cosiddetta Terza missione universitaria, entrambe mirano all'interazione con la società e il territorio di riferimento attraverso eventi culturali di divulgazione della scienza. In questo senso, se gli atenei vengono considerati «attori del proprio territorio», la geografia è regista delle pratiche territoriali, impegnata in prima linea nello sviluppo delle pratiche di cittadinanza.

6.6. *I Campionati italiani della Geografia*

Tutto è iniziato nel 2014 quando al sottoscritto, dopo aver creato insieme ad altri colleghi il Coordinamento SOS Geografia (e relativo sito), è scoccata l'idea di realizzare un evento di livello nazionale che richiamasse l'attenzione della politica e dei media sulla nostra negletta disciplina. Per coinvolgere e sensibilizzare i giovani quale migliore iniziativa di una competizione culturale su una materia che pur praticando poco molti di loro amano?

L'idea fu accolta con entusiasmo dalla presiden-

te di AIIG Toscana, professoressa Margherita Azzari, e dal presidente di AIIG Liguria, professor Giuseppe Rocca, nonché dalla dirigente del mio istituto che è lo Zaccagna di Carrara.

Siamo partiti, quindi, con la prima edizione allora chiamata Giochi della Geografia, che si svolgeva in due sessioni a cavallo tra gennaio e febbraio del 2015, aperta alle scuole secondarie di primo grado delle province della Spezia e Massa-Carrara con «il vivo compiacimento e il plauso» dell'allora neo-presidente della Repubblica, Sergio Mattarella.

I giochi, a squadre di quattro, consistevano nella realizzazione di *puzzles* sull'Italia, l'Europa e il mondo, esercizi informatici individuali e calcolo delle coordinate geografiche di importanti città. Negli anni si sono poi aggiunti altri tipi di prove. Alle due squadre prime classificate,

come premi, fu assegnato un soggiorno nel Parco nazionale dell'Appennino tosco-emiliano, ente che ci ha sempre sostenuto, insieme al Parco nazionale delle Cinque Terre, e che tuttora ospitano i nostri vincitori.

A parte la limitatezza delle risorse finanziarie, abbiamo sempre e comunque gratificato gli studenti con doni educativi (soggiorni nei parchi e prodotti didattici) e non materiali (denaro) come fanno altre manifestazioni. La prima edizione, seppur limitata alle due province «slunigianesi» ebbe un notevole successo con 245 partecipanti di undici differenti istituti, tanto è vero che ci fu chiesto di replicarla il 30 maggio successivo al Festival dei giochi e del fumetto *Carrara Show* e di partecipare il 22 febbraio 2015 alla trasmissione di Rai 3 *Alle falde del Kilimangiaro*.

Considerato l'interesse dimostrato in tutto il

Tab. 19. Totale delle città in cui si è svolto almeno un evento legato alla *Notte della geografia*

	31 marzo 2017	6 aprile 2018	5 aprile 2019
Francia	14	20	22
Italia	-	22	32
Ungheria	-	11	19
Portogallo	-	2	4
Grecia	-	2	2
Spagna	-	5	5
Croazia	-	-	1
Irlanda	-	-	2
Germania	-	-	1
Bulgaria	-	-	1
Lituania	-	-	8
Madagascar	-	-	1
Guyana francese	-	-	1
Rep. Dem. del Congo	-	-	1
Benin	-	-	1
Togo	-	-	1
Mali	-	-	1
Senegal	-	-	1



Fig. 58. Totale delle attività suddivise per target di riferimento che hanno avuto luogo a Roma in occasione della Notte della Geografia 2018 e 2019 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia (Sapienza Università di Roma)

Fonte: Elaborazione propria, programma *Notte della Geografia* in Sapienza 2018 e 2019

Paese, l'anno successivo allargammo la partecipazione a tutte le scuole italiane e la manifestazione si trasformò in Campionati italiani della geografia. Mantenemmo sempre una seconda sessione (Campionati interregionali) dedicata alle scuole dell'area ligure, emiliana e apuana. Imperia, Trento, Perugia, Pistoia, Salerno, Messina, La Spezia, Genova e Pordenone: queste le provenienze degli studenti partecipanti alla prima edizione che si allargheranno ulteriormente negli anni successivi a tutte le regioni e ci costringeranno, nostro malgrado, a rifiutare richieste di partecipazione per ovvi limiti di spazio.

Nel 2018, abbiamo deciso di aprire i Campionati alle scuole superiori e quindi le sessioni sono diventate tre: una interregionale, rivolta alle seconde e terze classi della secondaria di primo grado di Liguria, Toscana ed Emilia-Romagna, una nazionale rivolta alle terze classi della secondaria di primo grado e l'ultima rivolta a tutte le classi di tutti gli indirizzi delle superiori.

Negli ultimi tre anni sono aumentati anche i giochi. Abbiamo inserito il gioco delle foto (individuazione di un luogo in base alle immagini). Nell'edizione del 2019, nei giochi informatici abbiamo introdotto anche la realizzazione di un

itinerario e la produzione di un video da svolgere preventivamente sull'importanza della geografia da inviare poi al ministro di turno. In ultimo, a sorpresa, il gioco dei post-it affissi su una grande parete premiando il migliore slogan sulla geografia.

Nel 2019, per misurare le capacità di orientamento e la conoscenza dei loro luoghi quotidiani abbiamo chiesto ai partecipanti di realizzare una carta o un disegno che riguardasse i luoghi da loro frequentati abitualmente.

Quanto prodotto, al di là della valutazione prettamente geografica e artistica, è stato straordinario e meriterebbe un'analisi anche da un punto di vista psicologico che, con l'ausilio di esperti, ci promettiamo prima o poi di eseguire.

Nelle ultime due edizioni, come nuovo gioco, è stato introdotto un questionario a risposte multiple inerenti temi di stretta attualità geografica: nel 2019, migrazioni ed Unione Europea, nel 2020 (purtroppo non svolto per *lockdown*) i cambiamenti climatici.

Nel marzo 2018, tra l'altro i Campionati sono stati associati alla *GeoFesta* che ha visto la capitale delle Apuane protagonista della geografia con incontri, corsi, conferenze, mostre, esperi-



Fig. 59. Notte della geografia 2018. Laboratorio didattico Com'è il tempo? a cura dell'Associazione Bernacca

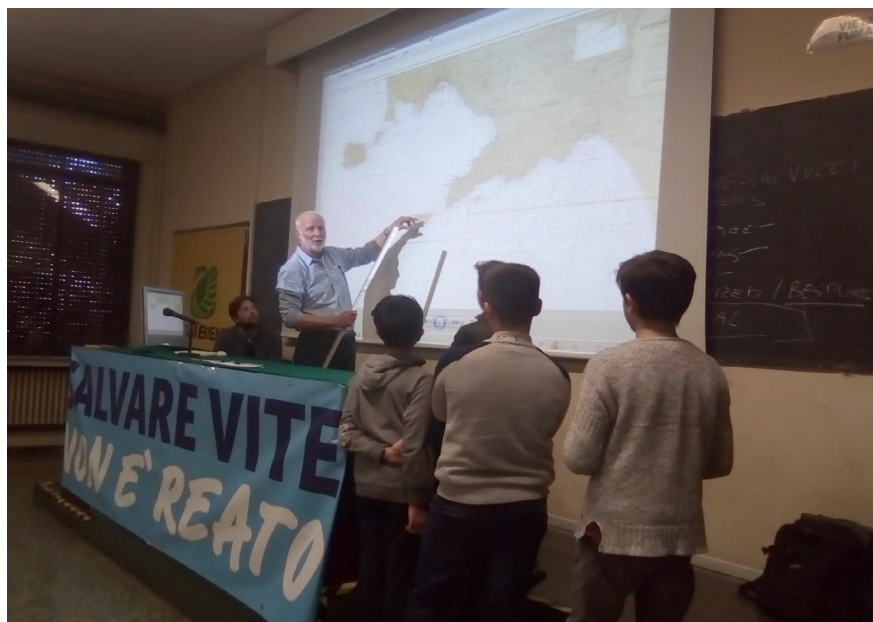


Fig. 60. Notte della geografia 2019. Laboratorio didattico Solidarietà e scienza navigano insieme a cura di Legambiente e Unione vela solidale

menti con palloni aerostatici, degustazioni, cacce al tesoro e visite sul campo. Il tutto con la collaborazione di AIIG sezioni Liguria e Toscana, LabGeo (Dipartimento SAGAS, Università di Firenze) e SOS Geografia.

Fino all'edizione 2019 (essendo purtroppo saltato il 2020) si calcola che abbiano partecipato circa 1.600 studenti. Le ricadute mediatiche a livello nazionale sono state discrete, sia sulla stampa sia nei telegiornali.

Ma soprattutto è stato positivo il riscontro da parte di studenti e docenti, preparatori e accompagnatori sia per la logistica che per l'organizzazione.

Che sia cresciuto l'interesse lo notiamo dal fatto che negli ultimi anni, fin da ottobre, la nostra segreteria è investita da numerose richieste da parte delle scuole di tutta Italia circa i temi dei giochi della prossima edizione, ai fini dell'allenamento.

Da sottolineare che i Campionati non sarebbero stati possibili senza l'apporto determinante dei volontari dell'Associazione «Zaccagna, ieri e oggi», composta da ex-studenti ed ex-docenti dello storico Istituto che, a loro volta, hanno saputo coinvolgere una quarantina di persone, tra genitori, alunni e amici, i quali per ogni sessione hanno contribuito alla migliore riuscita di questa manifestazione unica in Europa.

6.7. *Il Museo di Geografia*

Nel dicembre del 2019 l'Università degli Studi di Padova ha inaugurato il primo Museo di geografia d'Italia (Mauro Varotto, Giovanni Donadelli, Chiara Gallanti ed Elena Canadelli, *Esplora, Misura, Racconta. Alle origini del primo museo di geografia in Italia*, 2020). Questo inedito progetto è stato avviato con l'obiettivo di tutelare, valorizzare e rendere

pubblico e accessibile il patrimonio-eredità (*Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società*, trattato 199/2008) costituitosi in circa 150 anni di ricerca e insegnamento della geografia presso l'ateneo patavino. Tale patrimonio consiste nelle collezioni di strumenti di misurazione, globi, plastici, carte geografiche e murali, atlanti, pubblicazioni, fotografie e archivi personali dei docenti, ma allo stesso tempo include i valori distintivi di un certo modo di fare ricerca e di insegnare (Chiara Gallanti e Giovanni Donadelli, *Il patrimonio intangibile del Museo di Geografia dell'Università di Padova: una prima riflessione*, in «Ambiente Società Territorio», 2020, p. 41-44).

Il museo propone un percorso narrativo che ruota attorno a tre ambiti della ricerca geografica e al contempo a tre modi di conferire significato al mondo. I tre modi sono sintetizzati da altrettante parole chiave che danno vita al brand del «Museo di geografia: esplora, misura, racconta». Gli oggetti del patrimonio e della tradizione di ricerca patavina sono così inseriti in una cornice di senso più ampia che conduce il visitatore a comprendere l'utilità e l'attualità di una disciplina fondamentale per la sua capacità di interrogare la complessità del mondo. Le direzioni di lavoro del museo sono molteplici e possono essere ricondotte alle tre missioni comunemente associate al mondo accademico: la ricerca, la didattica e il coinvolgimento sociale. Rispetto a quest'ultimo punto si sottolinea in particolare la stretta relazione tra il Museo di geografia e il mondo della scuola, nata oltre dieci anni fa in seno all'insegnamento di geografia del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, e via via maturata nell'attuale partenariato caratterizzato dall'attenzione per

la sperimentazione, la ricerca e la valorizzazione dei processi di educazione geografica negli ambiti dell'educazione formale. La reale sinergia con il mondo della scuola ha reso il Museo di geografia, sin da prima della sua inaugurazione, un punto di riferimento per la didattica della geografia a livello regionale e nazionale e dato vita nel contesto territoriale locale ad un sistema formativo integrato in cui museo, scuole e territorio condividono i medesimi obiettivi (cittadinanza attiva, scientifica e globale) lavorando in una prospettiva di *place based education* (Lorena Rocca, Giovanni Donadelli, Chiara Gallanti e Mauro Varotto, *Place Based Education come approccio alla terza missione* (in pubblicazione). Insegnanti e studenti delle scuole rappresentano un pubblico importante per il museo non solo in termini numerici, ma soprattutto per la collaborazione competente, situata e appassionata che sanno offrire in fase di progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi educativi. Negli ultimi cinque anni, circa 11.000 studenti e studentesse delle scuole di ogni ordine e grado hanno partecipato alle attività del Museo. Queste sono organizzate in quattro categorie principali:

- a) visite guidate – percorsi che permettono di approfondire e apprezzare il progetto museale nella sua interezza attraverso narrazioni personalizzate a seconda del gruppo e delle esigenze;
- b) laboratori didattici – attività didattiche tematiche che hanno un chiaro riferimento ai *curricola* scolastici e prevedono l'utilizzo o il confronto diretto con le collezioni e gli spazi museali;
- c) avventure didattiche – esperienze educative tematiche, immersive e fortemente interdisciplinari che si svolgono

fuori dal Museo all'aria aperta (anche in caso di moderato maltempo e prevedono l'applicazione di conoscenze e competenze geografiche di base;

d) eventi – occasioni formative speciali connesse all'attività di ricerca e divulgazione del museo. Questo tipo di esperienze si svolgono in occasioni particolari e propongono modalità e attività didattiche originali e coinvolgenti. Grazie al solido rapporto di collaborazione esistente con svariate comunità scolastiche, locali e nazionali, e grazie soprattutto alla convenzione con l'Associazione italiana insegnanti di geografia, il Museo di geografia si candida ad essere ponte tra scuola e università, luogo di sperimentazione continua nell'ambito della didattica della geografia e «casa» per le geografe e i geografi di oggi e di domani.

6.8. *Sviluppare alleanze educative, sociali e ambientali sul territorio di riferimento della scuola*

Maestri di strada (MdS) è un'associazione impegnata nel contrasto della dispersione scolastica e per lo sviluppo di progetti educativi finalizzati a favorire la cittadinanza dei giovani.

Questi ultimi sono la «risorsa rinnovabile» più importante della città di Napoli, capoluogo di provincia con la percentuale più elevata di giovani in Italia, «risorsa» che viene però sprecata tra dispersione scolastica e altri fenomeni di emarginazione ben presenti nelle aree dove l'associazione opera, prevalentemente nella periferia Est della città.

Nel quartiere post-industriale di San Giovanni a Teduccio e in quelli, un tempo agricoli, di Ponticelli e Barra, MdS lavora sia in collabora-

zione con le scuole sia organizzando laboratori territoriali pomeridiani aperti alla partecipazione di bambini e adolescenti, ma anche con attività dedicate ai genitori, ai docenti e agli educatori stessi, prendendosi cura dei giovani e di chi ha il compito di assisterli.

Far emergere le risorse del territorio, spesso nascoste e invisibili agli occhi di chi è abituato al degrado delle periferie, è un primario obiettivo di MdS. Risorse in senso lato, non valorizzate e lasciate in abbandono sono quindi sia i numerosi giovani sia i luoghi di interesse delle aree di intervento.

In questo contributo ci concentreremo in particolare su Ponticelli, quartiere un tempo comune autonomo e percepito ancora da molti come estraneo alla città. Qui l'associazione Maestri di strada collabora storicamente con diversi istituti scolastici ed è presente sul territorio, dalla fine del 2019, in una nuova sede condivisa con altre associazioni, con un progetto di riutilizzo di un edificio scolastico abbandonato, attuando una rigenerazione urbana dal basso.

Gli obiettivi socioeducativi di riscoperta, cura e socializzazione delle risorse locali mettono in pratica alcune indicazioni della Carta internazionale sull'educazione geografica. «Imparare la geografia, a partire dalle proprie esperienze personali» – si legge nella Carta – «aiuta le persone a formulare domande, a sviluppare le proprie abilità intellettuali e ad affrontare le questioni che incontrano nel corso delle proprie vite». In luoghi con elevati problemi di disparità sociale ed educativa, di criminalità e di degrado ambientale studiare i problemi e le potenzialità del proprio territorio consente di comprendere le ragioni profonde della propria condizione e di intravedere anche possibili alternative a un destino che appare per molti giovani segnato da una «coazione a ripetere» errori e vite stentate dei genitori o di altri modelli di riferimento

del luogo. Ponticelli è, da sempre, un territorio a vocazione agricola e i suoi terreni, come altri della «Campania *felix*», sono storicamente tra i più fertili d'Italia, anche grazie all'azione del Vesuvio sui suoli, all'abbondanza di acqua e all'esposizione climatica. Il toponimo Ponticelli, infatti, deriva dall'unione degli originari Ponticelli minore e Ponticelli maggiore: la zona era percorsa dal fiume Sebeto, ormai interrato da anni. I primi mulini ad acqua per la macina del grano furono costruiti dai monaci che si insediarono nella zona prima dell'anno 1.000 e ne detennero la proprietà per molti anni. Nel tempo sono state portate alla luce svariate testimonianze di insediamenti umani fin dall'epoca del bronzo.

Negli anni recenti si è tentato di sostituire l'agricoltura con un'economia industriale che ha avuto alterne fortune (come mostra il recente caso della Whirpool).

Oggi però l'agricoltura sta ritornando importante almeno come attività sociale con il progetto degli orti sociali del Parco urbano «Fratelli De Filippo», nato con il centro Lilliput della ASL come attività di recupero delle dipendenze, sviluppatosi poi con associazioni, scuole, parrocchie e tanti cittadini che hanno recuperato un'area pubblica in abbandono, partecipando dal basso e creando un apposito comitato cittadino. Sono attualmente attivi, infatti, più di 140 orti in cui le persone del quartiere organizzano costantemente attività sociali.

Anche Maestri di strada partecipa da quattro anni alla rigenerazione urbana della Villa di Ponticelli, all'interno del suo progetto «Terra Terra»: l'associazione ha in gestione un orto urbano con un laboratorio che ha coinvolto diversi gruppi di giovani settimanalmente nella riscoperta dell'agricoltura urbana, del cibo sano e del lavoro manuale all'aria aperta, in collaborazione con abitanti e associazioni del quartiere.

Gli orti urbani rappresentano soprattutto un'occasione di rigenerazione urbana e sociale (come mostra un'ampia letteratura scientifica sul tema) in cui nascono confronti e collaborazioni intergenerazionali e tra persone di provenienze diverse. I giovani del laboratorio Terra Terra hanno quindi da un lato beneficiato del vivere questo ambiente così ben curato dal basso, in controtendenza rispetto al degrado dello spazio pubblico del quartiere, e dall'altro hanno a loro volta contribuito ad attrarre altri giovani, ivi compresi ragazzi spesso emarginati dallo stesso Orto sociale perché coinvolti in atti di vandalismo e piccoli furti. L'attività del progetto si svolge da diversi anni anche in alcune scuole di Ponticelli e San Giovanni a Teduccio, in orario curricolare, che presentano diversi spazi verdi spesso in stato di semi-abbandono.

Nel 2020, Maestri di strada *onlus* ha ricevuto dalla Campagna #sprecozero, fondata dall'agroeconomista Andrea Segrè, il Premio speciale scuola per la promozione, durante il *lockdown* di primavera, fra studenti e famiglie del mini-diario

sullo spreco alimentare domestico. Diverse altre attività prevedono un lavoro educativo basato su un approccio geografico: la Fiera dell'Est è una sperimentazione di impresa educativa, attraverso la quale i giovani e in generale i cittadini attivi della periferia orientale di Napoli si aggregano per promuovere un prototipo di turismo esperienziale basato sulla reciprocità: i giovani operatori turistici, narrando i luoghi e le loro storie, offrono agli ospiti un'esperienza viva e vitale, mentre gli ospiti, con la loro partecipazione, offrono ai giovani operatori la possibilità di sentirsi utili e significativi. Con il laboratorio di Ciclofficina, inoltre, l'associazione ha affinato gli strumenti di mappatura del territorio avvicinando i giovani all'uso della bicicletta, mezzo di trasporto sostenibile e di scoperta del territorio per eccellenza, attraverso periodiche biciclettate con i partecipanti dei laboratori.

In conclusione, il lavoro educativo non può fare a meno di partire dalla conoscenza del territorio di riferimento e di trovare, anche nei contesti di maggior emarginazione sociale, le risorse per costruire una cittadinanza attiva.

Indice delle figure e delle tabelle

Fig. 1. Le dimensioni della competenza globale	30
Fig. 2. «Esaminare questioni di importanza globale: un esempio» (OECD, 2018, p. 9)	37
Fig. 3. Prevalenza (valori percentuali) di fumatori di 14 anni e oltre per regione, 2018	48
Fig. 4. Prevalenza (valori percentuali) di consumatori di alcol a rischio tra 11-17 anni per regione, 2018	49
Fig. 5. Prevalenza (valori percentuali) di consumatori di alcol a rischio tra 18-64 anni per regione, 2018	50
Fig. 6. Prevalenza (valori percentuali) di persone obese di 18 anni e oltre per regione, 2018	51
Fig. 7. Prevalenza media (valori percentuali) di minori tra 6-17 anni in eccesso di peso per regione, 2017-2018	52
Fig. 8. Prevalenza (valori percentuali) di persone di 3 anni e oltre che non praticano sport per regione, 2018	53
Fig. 9. Distribuzione, in base a categorie di dimensione, degli (a) istituti scolastici italiani scuole primarie e secondarie di primo grado; (b) istituti scolastici di secondo grado: in giallo gli istituti con meno di 600 studenti, in azzurro quelli con più di 600 studenti e fino a 1200 studenti; in rosa gli istituti con più di 1200	62
Fig. 10. Variazione dei plessi attivi nei vari ordini e gradi scolastici principali dato 2020 su dato 2000: (a) scuola dell'infanzia; (b) scuola primaria; (c) scuola secondaria di primo grado; (d) scuole secondari	64
Fig. 11. Evoluzione della numerosità totale decenni 2011-2012 e 2020-2021 degli studenti per anno scolastico (a) per macroarea regionale sulla base della ripartizione ISTAT e (b) per grado d'istruzione	65
Fig. 12. Distribuzione dei percorsi superiori su base regionale (diagrammi a torta) e numero di percorsi totali in relazione 100.000 studenti per area geografica (mosaico regionale in gradazione di verde)	67
Fig. 13. Distribuzione dei CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti)	68
Fig. 14. Overlaying della distribuzione delle sedi delle Fondazioni ITS (punti) e del rapporto percentuale tra numero di Fondazioni ITS in relazione al numero di imprese con più di 50 addetti per provincia	69
Fig. 15. Tasso di dispersione scolastica complessivo: (a) scuola secondaria di I grado e passaggio tra cicli – anno scolastico 2018-2019 e passaggio all' a.s.2019/2020; (b) scuola secondaria di II grado – anno scolastico 2018-2019 e passaggio all' anno scolastico 2019-2020	70
Fig. 16. Percentuale di posti autorizzati per tutti i servizi per l'infanzia ogni 100 residenti di 0-2 anni, per comune, dati 2017	72
Fig. 17. Distribuzione geografica dell'analfabetismo nell'Italia post-unitaria	78
Fig. 18. Popolazione residente in età da sei anni in poi priva di titolo di studio per ripartizione geografica	78
Fig. 19. Indicatori del Dominio Istruzione: variazione percentuale di ciascun indicatore rispetto al valore Italia per regione	80
Fig. 20. Adulti tra 25 e 64 anni con almeno il diploma, 2016 (valori percentuali), dati provinciali	81
Fig. 21. Confronto internazionale sulle competenze di literacy e numeracy della popolazione adulta (16-65 anni)	82
Fig. 22. Povertà e rischio educativo: province a rischio educativo 2016-2019	84
Fig. 23. Indice di povertà educativa 2016	84
Fig. 24. Risultati nelle prove INVALSI di matematica per macroarea geografica	85
Fig. 25. Differenze territoriali nei risultati medi 2019 italiano per regione	88
Fig. 26. Differenze territoriali nei risultati medi 2019 in matematica per regione	89
Fig. 27. Differenze territoriali nei risultati medi 2019 in inglese ascolto per regione. Divari molto simili si registrano nelle indagini internazionali che misurano le competenze degli studenti in lingua madre, matematica e scienze (IEA PIRLS 2016/INVALSI 2017b; IEA TIMSS, 2019/INVALSI 2020; PISA 2018/INVALSI, 2019)	90

Fig. 28. Percentuale di minori in povertà assoluta e relativa - anni 2008-2018	91
Fig. 29. Percentuale di alunni che frequentano la mensa e il tempo pieno per provincia, a.s. 2018-2019	92
Fig. 30. Percentuale di alunni 15enni che non raggiungono le competenze minime in matematica, lettura, scienze in Italia per quintile socio-economico, anno 2018	93
Fig. 31. Percentuale di 18-24enni con la sola licenza media, che non vanno a scuola e non sono in formazione in Italia (ESL), anni 1992-2019	95
Fig. 32. Province a rischio educativo, anno 2021	95
Fig. 33. Sondaggio Ipsos per Save the Children, anno 2021	96
Fig. 34. Sondaggio Ipsos per Save the Children, anno 2021	97
Fig. 35. Percentuale di NEET (15-34 anni) nell'Unione Europea	115
Fig. 36. Indagine OCSE-PISA 2018, Differenze nell'ambito della lettura per tipologia di scuola	117
Fig. 37. Indagine OCSE-PISA 2018, Differenze nell'ambito della lettura per macroarea geografica	118
Fig. 38. Distribuzione degli iscritti per figure professionali e per tipologie (anni I-III) - 2017-18	132
Fig. 39. Confronto tra anno formativo 2016-2017 e 2017-2018 in duale suddiviso per annualità di corso	132
Fig. 40. Progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati nel periodo 2014-2020	137
Fig. 41. Distribuzione progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati per macroaree geografiche	138
Fig. 42. Distribuzione progetti di mobilità Erasmus+ presentati e finanziati per regione	139
Fig. 43. Numero di mobilità di <i>learners</i> e <i>staff</i> richieste e finanziate per anno	140
Fig. 44. La struttura del PTOF	165
Fig. 45. Distribuzione della pubblicazione del PTOF su Scuola in chiaro	166
Fig. 46. Partecipazione a reti di scuole a livello nazionale (indicatore 3.7.a.1)	167
Fig. 47. Livelli di apertura delle reti a enti e altri soggetti, scuole secondarie di secondo grado, statali	167
Fig. 48. Livelli di apertura delle reti a enti e altri soggetti, scuole secondarie di secondo grado, statali	168
Fig. 49. Pericolosità sismica e popolazione infantile	194
Fig. 50. Crescere in un paese fragile	195
Fig. 51. Distribuzione delle presenze dei partecipanti per ordine scolastico	202
Fig. 52. Distribuzione per classi scolastiche (e per età) dei partecipanti ai laboratori nella scuola primaria	203
Fig. 53. Distribuzione dei laboratori per tematica	204
Fig. 54. Mappa del percorso casa-scuola realizzata da un alunno della classe terza primaria nell'ambito di un laboratorio didattico sulla rappresentazione dello spazio vissuto	205

Fig. 55. Svolgimento del laboratorio “Che caldo che fa!” in cui i partecipanti (classi seconda e terza della scuola primaria) attraverso una storia a fumetti si confrontano con i problemi del riscaldamento globale	205
Fig. 56. Momento di confronto e condivisione finale del laboratorio “Crea il tuo paesaggio” in cui i partecipanti (seconda classe della scuola dell’infanzia) osservano i lavori dei vari gruppi indicandone le peculiarità e le differenze	205
Fig. 57. Svolgimento di un laboratorio sulla rappresentazione cartografica del rilievo	205
Fig. 58. Totale delle attività suddivise per target di riferimento che hanno avuto luogo a Roma in occasione della <i>Notte della Geografia</i> 2018 e 2019 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia (Sapienza Università di Roma)	212
Fig. 59. <i>Notte della geografia</i> 2018. Laboratorio didattico Com’è il tempo? a cura dell’Associazione Bernacca	213
Fig. 60. <i>Notte della geografia</i> 2019. Laboratorio didattico Solidarietà e scienza navigano insieme a cura di Legambiente e Unione vela solidale	213

Tab. 1. Suggerimenti liberamente tratti dal curriculum di Oxfam alla cittadinanza globale	36
Tab. 2. Principali indicatori relativi (a) agli studenti e (b) agli istituti scolastici statali e paritari (valori assoluti e percentuali) in termini assoluti e relativi al 31 dicembre 2020	66
Tab. 3. Articolazione della Componente dedicata al sistema dell’istruzione nel Piano nazionale di ripresa e resilienza (dato al 30 aprile 2021)	71
Tab. 4. Disponibilità di dispositivi digitali a casa per area geografica - anno 2018. Risultati basati sulle risposte degli studenti	73
Tab. 5. Estratto dai dodici risultati d’apprendimento suddivisi per anno di corso. Ne sono riportati solo quattro che hanno espliciti riferimenti alla geografia i risultati 3, 4, 6, 11	110
Tab. 6. Competenza in uscita n. cinque dell’indirizzo «Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio, gestione delle risorse forestali e montane»	111
Tab. 7. Competenza in uscita numeri 7 e 8 dell’indirizzo «Enogastronomia e ospitalità alberghiera»	112
Tab. 8. Variazioni del numero di docenti titolari della classe di concorso delle discipline scientifiche nella scuola secondaria di secondo grado, per effetto dei provvedimenti di riordino. La classe di concorso era denominata A60-Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia (dm 39/1998). Prende il nome di A50-Scienze naturali, chimiche e biologiche dal 2016	113
Tab. 9. Variazioni del numero di docenti titolari della classe di concorso delle discipline geografiche nella scuola secondaria di secondo grado, per effetto dei provvedimenti di riordino. La classe di concorso era denominata A39-Geografia (dm 39/1998). Prende il nome di A21- Geografia dal 2016	114
Tab. 10. Iscrizioni al primo anno nella scuola secondaria di secondo grado	115
Tab. 11. Distribuzione degli IISS «Trasporti e Logistica» con indirizzo nautico in Italia (a.s. 2019-2020)	124

Tab. 12. Iscritti al sistema IeFP per regione (anni I-III) - 2017-2018 (v.a. e v.%)	131
Tab. 13. Condizione dei qualificati IeFP 2013-2014 dopo circa tre anni, per genere	135
Tab. 14. Numero di corsi disponibili per ambito formativo disponibili nella piattaforma SOFIA a maggio 2021. I singoli corsi possono essere attribuiti a più ambiti formativi	151
Tab. 15. Priorità formative dal 2016-2021	153
Tab. 16. Riclassificazione per sottotemi dei corsi dell'ambito formativo «Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale». Altri temi rappresentati da uno o due corsi: Bioetica, STEM, Storia e Ambiente, Intercultura, <i>Green economy</i> , <i>Service Learning</i> , <i>Orienteering</i>	153
Tab. 17. Le strutture ospitanti in alternanza prevalenti divise per tipologia e regione (valori assoluti e percentuali sul totale delle strutture ospitanti coinvolte nei percorsi) per l'anno scolastico 2016-2017	174
Tab. 18. La presenza della geografia nell'orario degli istituti secondari di secondo grado	181
Tab. 19. Totale delle città in cui si è svolto almeno un evento legato alla Notte della geografia	211

«Scenari italiani»: i Rapporti annuali della Società Geografica Italiana

- 2003 *L'altrove tra noi. Dati, analisi e valutazioni sul fenomeno migratorio in Italia*
- 2004 *Trasporti in Italia: oggi e domani. Dati, analisi e valutazioni su qualità e quantità dell'attrezzatura del territorio italiano* [esaurito]
- 2005 *L'Italia nel Mediterraneo. Gli spazi della collaborazione e dello sviluppo* [esaurito]
- 2006 *Europa. Un territorio per l'Unione*
- 2007 *Turismo e territorio. L'Italia in competizione*
- 2008 *L'Italia delle città. Tra malessere e trasfigurazione*
- 2009 *I paesaggi italiani. Fra nostalgia e trasformazione*
- 2010 *Il Nord, i Nord. Geopolitica della questione settentrionale*
- 2011 *Il Sud, i Sud. Geoeconomia e geopolitica della questione meridionale*
- 2012 *I nuovi spazi dell'agricoltura italiana*
- 2013 *Politiche per il territorio (guardando all'Europa)*
- 2014 *Il riordino territoriale dello Stato*
- XIII *Per una geopolitica delle migrazioni. Nuove letture dell'altrove tra noi*
- XIV *Energia e Territorio. Per una geografia dei paesaggi energetici italiani*
- XV *Viaggio nella scuola d'Italia*

€ 30,00

