

Simone Gamba

## Reinventare la geografia scolastica: tra riforme italiane e buone pratiche internazionali

### ABSTRACT

L'articolo indaga le cause del declino dell'educazione geografica nelle scuole italiane, attraverso un'analisi comparativa con i sistemi scolastici di Francia, Germania e Finlandia. Dall'analisi emerge come la geografia italiana soffra di frammentazione curricolare, discontinuità e flessibilità nell'adattarsi ai territori. La ricerca esamina in particolare l'impatto sui risultati PISA su temi ambientali e propone infine raccomandazioni strategiche: la revisione del curriculum di geostoria e/o la reintroduzione come disciplina autonoma, la formazione di una figura ibrida dell'insegnante/ricercatore e lo sviluppo di metodologie innovative.

**Parole chiave:** geografia, istruzione, riforme scolastiche, didattica, alfabetizzazione geografica

---

The article explores the causes behind the decline of geographic education in Italian schools through a comparative analysis of the French, German, and Finnish systems. The findings show that geography in Italy is weakened by curricular fragmentation, discontinuity, and a limited capacity to adapt to local contexts. The study also assesses the impact of these limitations on PISA outcomes related to environmental literacy and concludes by advancing strategic recommendations: revising the history-geography curriculum and/or reinstating geography as an autonomous subject,

developing a hybrid "teacher-researcher" professional profile, and promoting innovative teaching methodologies.

**Keywords:** geography, education, school reforms, teaching, geographical literacy

### SIMONE GAMBA

Attualmente è professore a contratto di Geografia della Cooperazione e dello Sviluppo Sostenibile all'Università degli Studi di Bergamo, di Geografia e di Urban and Territorial Marketing all'Università eCampus. Ha conseguito un dottorato in Geopolitica e Geoeconomia nel 2017 e si occupa in particolare di geografia visuale, popular geopolitics, turismo e mobilità sostenibile. Dal 2020 al 2023 è stato assegnista di ricerca presso la Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM) di Milano nell'ambito del PRIN: "Greening the Visual: an Environmental Atlas of Italian Landscapes". Oltre alla ricerca e alla docenza accademica, ha una lunga esperienza di insegnamento della Geografia presso i corsi diurni e serali di istituti tecnici a Bergamo e in Argentina.

[simone.gamba@guest.unibg.it](mailto:simone.gamba@guest.unibg.it)

## Introduzione: il ruolo fondamentale della geografia in un mondo interconnesso

In un'epoca caratterizzata da una crescente interconnessione globale, la geografia umana si configura come una disciplina indispensabile per decifrarne la complessità. La sua caleidoscopica capacità di combinare lo studio della conformazione fisica del pianeta e del sempre più intricato sistema di relazioni e trasformazioni antropiche la rende una disciplina unica. Laddove integrata in modo efficace nei curricula scolastici, infatti, la disciplina aiuta a comprendere e affrontare le sfide globali più pressanti del nostro tempo, spazializzando e analizzando criticamente fenomeni globali. Come, ad esempio, il cambiamento climatico, i flussi migratori, gli squilibri politici e le disuguaglianze socio-economiche. Fornisce agli studenti gli strumenti per andare oltre una comprensione superficiale dei processi globali, avviandoli a una lettura critica e approfondita della realtà.<sup>1</sup> Se insegnati secondo un approccio transcalare, inoltre, i saperi geografici sono in grado, da un lato, di aprire gli orizzonti degli studenti alla conoscenza del mondo; dall'altro, invitano a esplorare il proprio territorio, per ragionare con consapevolezza dalla scala locale a quella planetaria e acquisire così una visione complessa degli spazi, anche e soprattutto in funzione del domani.<sup>2</sup>

Nonostante il riconoscimento pubblico del suo ruolo fondamentale, si è osservato negli ultimi decenni una progressiva marginalizzazione della disciplina nelle scuole italiane. Eppure, se vogliamo considerare come imperativo democratico la formazione di cittadini consapevoli e resilienti di fronte alle sfide globali, la necessità di reinventare la geografia scolastica non è una mera questione accademica o pedagogica, ma una priorità strategica. Per fare ciò è opportuno iniziare da un'analisi delle riforme legislative e degli approcci adottati nei confronti della disciplina.

Più specificamente, negli ultimi due decenni, l'insegnamento della geografia nelle scuole italiane ha subito profonde trasformazioni, che hanno portato a una riduzione della sua presenza nei programmi scolastici. L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) ha segnalato nel 2023, in un'intervista del suo attuale presidente, che il 90% degli studenti italiani che accedono all'università presenta gravi lacune nelle conoscenze geografiche di base, compromettendo la loro capacità di interpretare i fattori geografici come elementi chiave per la comprensione di altre materie.<sup>3</sup>

---

1 C. Giorda, G. Zanolin, *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano, FrancoAngeli, 2019.

2 G. De Vecchis, D. Pasquinelii D'Allegra, C. Pesaresi, *Didattica della geografia*, Torino, UTET Università, 2020.

3 Intervista al Presidente dell'AIIG, Riccardo Morri: <https://www.orizzontescuola.it/90-studenti-italiani-ha-lacune-in-geografia-situazione-drammatica-solo-1-500-i-docenti-aumentare-le-ore-e-utilizzare-nuove-tecnologie-come-il-metaverso-intervista-al-prof-morri/> (23 maggio 2023). Riguarda gli esiti del lavoro della "Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola" voluta dall'allora Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi e presieduta dal Prof. Riccardo Morri.

Ciò che emerge qui non è altro che il risultato di riforme scolastiche passate che hanno drasticamente ridotto, rimosso e poi reintrodotta – apparentemente senza criterio alcuno – lo studio della geografia nelle scuole superiori. In molti indirizzi liceali, le ore dedicate alla geografia sono assenti o limitate al biennio e spesso accorpate alla storia (questione che affronteremo in seguito). La marginalizzazione, ad ogni modo, degrada la materia a un trattamento superficiale, spesso ricondotto alla localizzazione e memorizzazione di toponimi, rafforzando la percezione di inutilità da parte dell'utenza scolastica, *in primis* studenti, ma anche genitori e persino negli stessi insegnanti. Tale percezione negativa, a sua volta, fornisce una giustificazione implicita per ulteriori tagli curriculari o dirottamento di investimenti, perpetuando così il circolo vizioso di marginalizzazione. L'analfabetismo geografico non è, quindi, un semplice deficit cognitivo degli studenti, ma il sottoprodotto di decisioni politiche e di una percezione pubblica che definisco un "equivoco geografico", ovvero l'idea che l'educazione geografica significhi apprendere toponimi e saperli localizzare svilendo, come vedremo, la stessa disciplina.

## Obiettivo e struttura dell'articolo

La ricerca si basa su un approccio qualitativo e comparativo, volto a mettere in dialogo i curricula e gli orientamenti istituzionali verso la didattica dell'insegnamento geografico in alcuni sistemi scolastici europei. La scelta dei casi di studio (Francia, Germania e Finlandia) risponde a criteri di rilevanza e comparabilità: si tratta infatti di paesi OCSE che presentano una tradizione consolidata di educazione geografica, con assetti istituzionali differenti (centralizzato, federale e integrato) e che, nel caso della Francia e della Germania, mostrano molte analogie in termini economici, demografici, sociali e culturali. Il caso della Finlandia viene invece considerato per sottoporre a una verifica basata sulle fonti l'immagine di un paese spesso decantato per l'efficienza e l'esemplarità del suo sistema scolastico. I dati OCSE-PISA sono assunti in chiave esplorativa e non normativa, come indicatori indiretti di competenze scientifiche e ambientali, nella consapevolezza dei loro limiti sia nel cogliere apprendimenti disciplinari specifici, sia nel consentire inferenze causali dirette rispetto ai livelli di alfabetizzazione geografica.

Si propone, in altre parole, di analizzare le cause e le conseguenze del ridimensionamento della geografia nel sistema scolastico italiano, confrontando il caso italiano con pratiche e modelli adottati in altri paesi OCSE. Nella prima parte si esamina la traiettoria storica della materia, l'impatto delle principali riforme scolastiche e lo stato attuale dell'alfabetizzazione geografica, in rapporto ai dati OCSE (test PISA). Nella seconda, si offre un'analisi comparativa dei curricula, delle metodologie didattiche adottate in Francia, Germania e Finlandia, con un focus specifico sull'educazione al cambiamento climatico e alla sostenibilità. Si esplora

poi il contributo potenziale delle principali pubblicazioni accademiche geografiche italiane alla didattica, per la loro capacità di problematizzare temi chiave e offrire gli approcci multimediali. Infine, si sintetizzano le principali evidenze emerse e possibili interventi strategici (raccomandazioni) per una reinvenzione efficace della geografia scolastica in Italia.

## La geografia nel sistema scolastico italiano: riforme, sfide e nuove direzioni

Il sistema scolastico italiano ha attraversato profonde trasformazioni negli ultimi venticinque anni. La riforma Gelmini, *in primis*, introdotta tra il 2008 e il 2010, ha sortito l'effetto, volontario o meno, di penalizzare una disciplina già mortificata negli anni, portando alla sua scomparsa in molti istituti professionali e tecnici e alla sua riduzione a materia biennale negli istituti tecnici (salvo quelli a indirizzo turistico).

Tuttavia, la risultante marginalizzazione della geografia è strettamente legata a un più ampio cambiamento ideologico, come emerge nel dibattito sulla scuola italiana.<sup>4</sup> Si è passati da un modello di scuola democratica a uno neoliberista, che concepisce la scuola come un'azienda focalizzata sulla produzione di capitale umano destinata a un mercato.<sup>5</sup> In un tale contesto, è evidente che la geografia umana, se non esplicitamente inquadrata come strumento utile alla competitività economica, finisce per essere considerata irrilevante rispetto ad altre discipline.<sup>6</sup>

Questo spostamento ideologico ha verosimilmente contribuito alla mortificazione e alla riduzione delle ore di geografia. La crisi della geografia in Italia non sarebbe, pertanto, solo una questione pedagogica o disciplinare, ma un sintomo di una ridefinizione più profonda dello scopo stesso dell'istruzione, guidata da ideologie economiche e politiche che inavvertitamente svalutano le discipline non allineate alla produzione di capitale umano.

---

4 E. Landoni, *Alle origini dell'attuale sistema scolastico italiano: tra slancio europeista, autonomia, nuovi profili professionali e inclusione*, in «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», 7, 2024, pp. 55-70.

5 M. Baldacci, *Il cammino smarrito verso una scuola democratica*, in «Education Sciences & Society», 1, 2022, pp.45-54. A proposito di come la crisi della geografia italiana rifletta la ristrutturazione dell'intero campo accademico sotto l'influsso delle logiche neoliberali, che tendono a privilegiare le discipline immediatamente funzionali alla produzione di capitale umano, si veda altresì: A. Di Somma, V. Ferrari (a cura di), *La geografia nel nuovo millennio – I cambiamenti della realtà geografica in ambito universitario e professionale*, Roma, Valmar, 2012.

6 Ricordiamo che Yves Lacoste, in *La Géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* (1976), rivendicava, contro una geografia scolastica giudicata rigida e descrittiva, una geografia fondata su un'analisi geopolitica del mondo. Nel nostro caso, sarebbe più opportuno parlare di una rifunzionalizzazione orientata al mercato.

## Impatto delle riforme recenti sulla geografia

Oltre alla riforma Gelmini, altre riforme scolastiche hanno avuto un impatto sulla geografia, spesso con conseguenze indirette o presumibilmente non intenzionali sulla profondità disciplinare. Le Riforme Berlinguer (1996-2000) miravano a integrare il sistema scolastico italiano negli standard europei, introducendo l'autonomia scolastica (DPR 5 marzo 1999, n. 275) e nuovi percorsi di formazione per gli insegnanti, in particolare le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario).<sup>7</sup> La Riforma Moratti, all'inizio degli anni Duemila, sebbene presentata come una rottura con l'era Berlinguer, confermava sostanzialmente l'impianto dell'autonomia e l'investimento nell'innovazione e nella formazione degli insegnanti. Questa riforma ha posto l'accento sulle competenze e sui piani di studio personalizzati, portando alla Legge 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Infine, la cosiddetta "Buona Scuola" (Legge 107/2015) si è concentrata sull'inclusione, l'innalzamento dei livelli di istruzione e il contrasto all'abbandono scolastico e alle disuguaglianze. Ha ambiziosamente ridefinito la scuola come un laboratorio aperto di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica (Legge 13 luglio 2015, n. 107). L'orientamento generale di queste riforme verso la pedagogia, le competenze e l'inclusione ha condotto a una progressiva contrazione dello spazio per i saperi disciplinari, incluso la geografia. Ciò ha contribuito alla svalutazione del campo delle conoscenze e a un progressivo impoverimento dei contenuti assimilati dagli studenti.

Ora, se prendere in esame le prove INVALSI, che non valutano specificamente la geografia come materia a sé stante, possono aiutarci poco a comprendere il declino della geografia, più utili possono essere i test PISA dell'OCSE. Prendiamo ad esempio temi come "ambiente" e "sostenibilità", temi cari anche alla geografia umana e, sebbene non sempre in modo esplicito, oggetto di valutazione nelle prove PISA.<sup>8</sup> L'analisi mostra che nei paesi con punteggi generalmente alti in scienze (come la Germania e i paesi nordici) è più alta anche la quota di studenti che risponde in modo corretto agli *item* di scienza ambientale. L'Italia è in genere sotto la media OCSE e la Francia si colloca intorno alla media.<sup>9</sup> Per PISA 2022, se consideriamo la *literacy scientifica* come indicatore, notiamo che la Finlandia presenta un punteggio di 511, mentre l'Italia si posiziona sotto il punteggio medio (485) con 477 e Germania e Francia si attestano rispettivamente su 492 e 487.

7 L'obiettivo era allinearsi alla dimensione europea dell'istruzione delineata dal Trattato di Maastricht (Trattato sull'Unione Europea, Articolo 126).

8 Nel 2006, nell'ambito *science-environment*; nel 2015 con diversi item ambientali e 2018 nel modulo *global competence*, con molte domande su clima e sostenibilità; anche nei test del 2022, sebbene non sia possibile evidenziare differenze specifiche sulla base di temi trattati mediante questionari specifici su ambiente e sostenibilità, le competenze scientifiche generali dimostrate sono correlate alle competenze ambientali. I test PISA 2025 sono attualmente in corso e i risultati saranno disponibili soltanto a partire dal 2026. Per riferimenti ulteriori, si veda il sito ufficiale: [gpseducation.oecd.org](https://gpseducation.oecd.org).

9 OECD, *Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*, PISA, Paris. OECD Publishing, 2022.

Se un'elevata percentuale di studenti italiani, insomma, dimostra lacune nelle conoscenze scientifiche di base, su questioni come la comprensione del cambiamento climatico e la sostenibilità ambientale, e se questi temi sono notoriamente centrali nel curriculum geografico, si può ipotizzare una relazione indiretta tra la tendenza a trascurare l'alfabetizzazione geografica e la possibilità di acquisire le conoscenze necessarie per compiti quali la lettura e l'interpretazione del mondo o di processi globali complessi come appunto il cambiamento climatico. Possiamo presumere che ciò significhi, una volta conclusi gli studi superiori, ritrovarsi con una ridotta capacità di comprensione critica del dibattito pubblico, oppure una limitata cognizione delle cause e delle conseguenze legate a un sistema economico-produttivo consumista e inquinante come il nostro, oppure ancora riscontrare difficoltà nel prendere decisioni informate su questioni ambientali e nel vivere responsabilmente in una società complessa.

## La geografia nella scuola francese e in quella italiana

La riduzione della geografia nei curricula viene talvolta compensata dalla fusione con la storia in un'unica materia, la "geostoria", scelta talvolta criticata poiché di fatto lontana da quella concepita da Fernand Braudel.<sup>10</sup> I curricula geografici geostorici attuali sono spesso percepiti come superficiali o limitati, inadatti a formare lo studente del XXI secolo. Pertanto, un'analisi comparativa dei curricula di geografia con altri paesi OCSE già accennata sopra, come Francia, Germania, includendo qui anche la Finlandia, aiuta a rilevare differenze strutturali che hanno un impatto sulla quantità, ma soprattutto sulla qualità dell'educazione geografica di fronte alla riduzione del monte ore ad essa destinato.

In Francia, patria del "possibilismo geografico" e paese dove la geografia è tenuta in considerazione anche nell'opinione pubblica,<sup>11</sup> la geografia è insegnata sistematicamente a tutti i livelli di istruzione: dai cicli CP fino a CM2 (scuola primaria), attraverso il *collège* (scuola media) e il *lycée* (scuola superiore). Per certi aspetti, a questo livello di istruzione e così come anche negli altri paesi esaminati, la geografia della scuola primaria si concentra sull'orientamento spaziale e la percezione del luogo, la conoscenza dei diversi paesaggi, gli spostamenti quotidiani con un'introduzione generale alle mappe e al territorio francese. Nel *collège* lo studio si amplia poi all'esplorazione degli spazi abitati, alle dinamiche demografiche, alle sfide ambientali, alla globalizzazione, all'urbanizzazione e alle migrazioni, con un'attenzione notevole verso la Francia e in parte all'Unione Europea.

---

<sup>10</sup> L'approccio concepito da F. Braudel era interdisciplinare e intrecciava elementi geografici, sociali, economici e politici al fine di comprendere in maniera completa i processi di lungo periodo (la "*longue durée*").

<sup>11</sup> Basti pensare al potere visionario e anticipatorio del libro del geografo Christophe Guilluy dal titolo *La France périphérique: Comment on a sacrifié les classes populaires*, pubblicato da Flammarion nel 2014.

Da notare che nel caso francese storia e geografia sono frequentemente combinate nella materia “Histoire-Géographie” sin dal 1802!<sup>12</sup> Questa, viene accompagnata dalle Scienze economiche e sociali (*Sciences économiques et sociales* - SES), nel liceo generale e tecnologico (*Lycée général et technologique*). È invece annessa a Lettere (*Lettres*) nel liceo professionale (*Lycée professionnel*). Nel *lycée*, la geografia copre, secondo il classico approccio sincronico, le principali questioni geografiche globali: sostenibilità, ambiente, popoli e migrazioni, questioni geopolitiche e via dicendo. Dal canto suo, pur insegnata dallo stesso docente, la storia viene affrontata separatamente, nel suo sviluppo diacronico, come tipico della disciplina. Dunque, seppur congiunte nel medesimo quadro orario e sebbene la combinazione di tempo storico e di spazio geografico sia una peculiarità d’oltralpe, le due materie tendono a essere affrontate separatamente.<sup>13</sup>

Inoltre, nella scuola francese le metodologie didattiche per Storia-Geografia enfatizzano da tempo l’apprendimento attivo e l’approccio interdisciplinare. Stando alle linee ministeriali,<sup>14</sup> i programmi ufficiali elencano competenze chiave da sviluppare con indicazioni sul metodo: ad esempio «informarsi nel mondo del digitale», «comprendere un documento», «praticare linguaggi diversi della geografia», «cooperare e lavorare in gruppo». Ciò si traduce in classe in un largo uso di documenti: carte geografiche, testi, fotografie, grafici, che gli studenti analizzano per trarre informazioni. Al contrario, in Italia, sebbene si faccia parzialmente uso di questi strumenti, l’insegnamento della geografia è stato a lungo tendenzialmente nozionistico, incentrato su memorizzazione di nomi (monti, fiumi, città), e si affida perlopiù allo studio del libro di testo adottato. Tuttavia, le nuove indicazioni nazionali italiane del 2018 e quelle più recenti del 2025 assegnano alla materia un ruolo più formativo che mnemonico: l’idea, ad esempio, di «sviluppare negli allievi l’orientamento spaziale e culturale in Italia, in Europa e nel mondo».<sup>15</sup> Ciò implica l’impiego di metodologie che allenino all’orientamento (uso pratico di mappe, bussole, GPS), alla comprensione delle differenze culturali e territoriali e alla cittadinanza attiva.

Nelle linee guida italiane recenti, si sottolinea anche l’importanza della cittadinanza e dell’educazione ambientale, oppure ci si affida a concetti metodologici chiave (paesaggio, transcalarità, territorializzazione e via dicendo). Un approccio a dir poco ambizioso, per almeno due ragioni: la prima è che la didattica soffre di un problema strutturale già evidenziato, ovvero il poco tempo disponibile previsto nel quadro orario delle materie. Spesso si tratta di un’ora alla settimana nel biennio dei

---

12 P. Clerc, *L’enseignement de la géographie: une histoire*, GRDS, giugno 2014 (<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193>).

13 Y. Mével, N. Tutiaux-Guillon, *Didactique et enseignement de l’Histoire-Géographie au Collège et au Lycée*, Paris, Editions Publibook, 4 avril 2013.

14 [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

15 <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79-758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

licei - sotto forma di Geostoria (cfr. *supra*) –, un'ora negli istituti professionali, due ore alla secondaria di primo grado, dove la materia è appannaggio dell'insegnante di Lettere e non di un geografo specializzato. La seconda ragione è propriamente legata a quest'ultimo aspetto: il livello di ingresso di competenze e conoscenze geografiche degli studenti alla scuola secondaria di secondo grado è tale da non consentire altro che la trattazione dei fondamenti della disciplina, senza possibilità di approfondimento ulteriore. Risolvendosi, di fatto, alle scuole superiori, in un'attività di compensazione delle lacune trascinate dalle scuole medie.

In altre parole, anche se le metodologie raccomandate oggi in Italia ricalcano in gran parte quelle francesi (apprendimento attivo, uso di dati reali, interdisciplinarietà, tecnologia, accorpamento geo-storico, ecc.), si riscontra uno scarto tra il modello ideale e la pratica diffusa. Molti docenti stanno aggiornandosi e integrando nuove strategie, mentre altri faticano a causa di orario risicato e formazione iniziale non specifica. Del resto, anche in Francia dobbiamo distinguere da un lato, le finalità ufficiali dagli apprendimenti effettivi nella classe di geografia.<sup>16</sup>

## Lezioni dalla Germania

In Germania, terra natia del “determinismo geografico”, l'educazione geografica si struttura a tutti i livelli in un sistema federale dove i curricula variano a seconda dei *Länder*. Nella scuola primaria (*Grundschule*), la geografia è spesso integrata negli studi locali e generali (*Heimat-und Sachunterricht*), mostrando una spiccata vocazione alla scala locale e all'autonomia territoriale. L'insegnamento si focalizza al livello elementare, come altrove, sull'orientamento, la conoscenza delle regioni naturali e l'interazione uomo-ambiente. Nella scuola secondaria inferiore (*Sekundarstufe*), l'enfasi viene data allo sviluppo di concetti chiave della didattica teutonica come la «competenza d'azione spaziale» (*Raumbezogene Handlungskompetenz*), alla comprensione della Terra come “spazio vitale” (in senso attuale “ecologico”, da non confondersi con il *Lebensraum* geopolitico di ratzeliana memoria...), all'analisi regionale dei singoli paesi e a tematiche di ambito geografico-economico e ambientale.

Nella scuola secondaria superiore (*Sekundarstufe II*), divisa in percorsi (*Hauptschule, Realschule e Gymnasium*), l'approccio è orientato alla preparazione per gli studi universitari, con la trattazione di sistemi terrestri complessi (atmosfera, idrosfera, litosfera), sfide globali (popolazione, sicurezza alimentare, energia, ambiente), sviluppo degli insediamenti, pianificazione territoriale e globalizzazione.

---

16 J.F. Thémines, *La didactique de la géographie*, in «Revue française de pédagogie», 197, 2016, (online, ultimo accesso 12 novembre 2025).

L'insegnamento rientra in un'area più ampia di scienze sociali che include storia e scienze politiche, sebbene non raggiunga nel suo insieme le 16 ore settimanali dedicate nella scuola secondaria inferiore. Sempre nella scuola secondaria superiore (*Gymnasium*), la geografia può avere un numero considerevole di ore, che vanno da 90-150 ore annuali per i corsi di base a 150-250 ore per i corsi avanzati per fase di qualificazione agli studi accademici.<sup>17</sup>

Tale aspetto è forse il più interessante per un confronto con la realtà italiana: a partire dalla scuola secondaria, con la differenziazione dei percorsi di studio (come il *Gymnasium* o il sistema a corsi unificati), gli studenti vengono organizzati in corsi basati sulle loro attitudini e sui risultati raggiunti, non relegati quindi in classi fisse e rigide, dove sono le singole materie ad alternarsi. I corsi sono funzionali alla preparazione degli alunni per il grado di istruzione successivo, secondo il proprio orizzonte di studi futuri o l'indirizzo accademico.

Per il resto, la comparazione tra l'insegnamento della geografia in Germania e in Italia evidenzia due modelli educativi profondamente diversi, frutto di tradizioni pedagogiche e di assetti istituzionali opposti: da un lato un sistema federale, quello tedesco, in cui ogni *Land* ha autonomia nel definire i curricula ma entro cornici condivise a livello nazionale (*Kultusministerkonferenz*); dall'altro un sistema centralizzato in cui il Ministero dell'Istruzione stabilisce in modo uniforme programmi nazionali, orari e obiettivi, il tutto senza rispettare le evidenti e storiche differenze regionali e locali presenti sul territorio italiano.

Inoltre, in Germania la geografia è materia obbligatoria per tutto il ciclo della scuola secondaria inferiore e, seppure opzionale, rimane spesso integrata nel programma della secondaria superiore. Mentre in Italia, presente con regolarità nel primo ciclo, tende poi a scomparire nei licei, sopravvivendo come già accennato solo in alcuni istituti tecnici a indirizzo turistico. Al di là di tale differenza, il punto di forza del sistema tedesco pare essere il modello federale, che permette ai *Länder* di adattare i programmi e sperimentare, favorendo un radicamento territoriale dei contenuti previsti. Al contrario dell'Italia, dove, se la centralizzazione garantisce una certa uniformità, limita però l'adattamento locale e la flessibilità metodologica (nonostante l'attribuzione di competenze alle Regioni in termini di istruzione scolastica). Un'analogia tra i due sistemi è invece riscontrabile nel peso dato allo sviluppo di competenze critiche verso concetti come spazio o territorio e sui processi globali, sebbene in Italia l'attuazione sia più teorica che pratica e con scarso uso di strumenti digitali o esperienze territoriali dirette.<sup>18</sup>

---

17 *The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020 – A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, rapporto pubblicato dall'unità tedesca di EURYDICE, Berlin/Bonn, 2021.

18 Non è possibile in questa sede, per questioni di spazio, dilungarsi sulla mancanza di incentivi e tutele adeguati destinabili agli insegnanti italiani per le uscite didattiche.

Infine, preme sottolineare che in Germania la pedagogia si è evoluta da approcci regionali (*Länderkundlicher Durchgang*) e generali (*Allgemeingeographischer Ansatz*) a una combinazione di approcci tematico-regionali e regionale-tematici, puntando a un maggiore coinvolgimento degli studenti e alla loro motivazione tramite il radicamento dell'apprendimento a questioni riguardanti la loro realtà locale, ciò grazie, ancora una volta, proprio all'impostazione di tipo federale del sistema scolastico.<sup>19</sup>

## Il caso della Finlandia

In Finlandia, la geografia è una materia obbligatoria in tutto il sistema di istruzione di base, dalla scuola elementare alla scuola superiore. Nella scuola primaria, l'insegnamento è inquadrato negli *environmental studies*, materia integrata alle scienze dure come biologia, fisica, chimica ed educazione alla salute. In questa fase, l'attenzione viene prestata a temi chiave come le condizioni di base per la vita, l'identificazione di ambienti naturali e l'evoluzione dei paesaggi naturali e culturali.<sup>20</sup> Nella scuola secondaria inferiore, viene associata alla biologia, mentre in quella secondaria superiore vengono inclusi un corso obbligatorio di Geografia e tre corsi opzionali.<sup>21</sup> Come anche negli altri due casi presi in considerazione, Francia e Germania, il curriculum enfatizza la comprensione dei cambiamenti globali, l'interrelazione tra natura e attività umana, con un approccio più innovativo che contempla l'uso dei media, il pensiero critico, la partecipazione attiva e la responsabilizzazione verso la sostenibilità.

Senza indugiare oltre sull'organizzazione della didattica e della metodologia impiegata, possiamo notare una differenza strutturale nella progettazione dei curricula: la continuità dell'insegnamento della geografia fino alla fine dell'obbligo scolastico (16 anni), che sembrerebbe portare a risultati soddisfacenti, come si è visto sopra nel caso dei test PISA 2022. Al contrario dell'Italia, dove, ad eccezione, come già rilevato, di pochi istituti tecnici di indirizzo turistico, la geografia non viene più insegnata a tutti dopo la scuola media inferiore. La mancanza di una presenza costante negli anni scolastici successivi appare come un fattore che aggrava l'analfabetismo geografico, non tanto riguardo la vituperata forma nozionistica assunta quanto, piuttosto, perché agli studenti vengono a mancare le basi necessarie per un ragionamento geografico avanzato, l'impegno critico verso questioni globali, la comprensione dello scenario geopolitico attuale e delle questioni ambientali e via dicendo.

---

19 E. Kulke, S. Lentz e U. Wardenga, *Geography in Germany*, in «Belgeo - Revue Belge de Géographie», 1, 2004, pp. 81-95.

20 Informazioni reperibili sul sito del Ministero dell'Educazione e della Cultura finlandese: <https://okm.fi/en/education-system>. (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

21 S. Tani, *Geography and sustainability education in Finnish schools*, in Ida Y. (a cura di), *ESD in Geography, History, Civics and Social Studies*, Tokyo, Kokoin Shoin Publishers, 2017, pp. 248-258.

L'approccio finlandese, infine, fondato su una concezione dell'apprendimento come processo attivo, stando alle statistiche disponibili e menzionate, si rivela essere un sistema più efficiente. Viene promossa qui l'adozione di studi multidisciplinari e basati sui fenomeni o sui progetti. Gli studenti sono incoraggiati a riflettere criticamente sulle notizie attuali e a partecipare attivamente alla costruzione di un futuro sostenibile, con un ampio uso della tecnologia (persino gli esami di maturità sono stati integrati da sistemi tecnologici).

### **Affrontare le sfide globali: l'educazione ambientale nei curricula di geografia**

Per comprendere al meglio la natura dei curricula di geografia in Germania, Francia e Italia, possiamo cercare ora di capire se e in che modo vengono affrontati temi quali la sostenibilità e il cambiamento climatico. In Germania si riscontra una forte enfasi sulla comprensione dei meccanismi fisico-geografici e climatologici che sottendono al cambiamento climatico (causato sia da processi naturali sia da attività umane). In tale contesto, l'attenzione appare maggiormente rivolta alla trasformazione dei sistemi climatici-ecologici piuttosto che agli effetti socio-economici dell'era dell'Antropocene. In Francia, invece, l'educazione ambientale è spesso integrata in discipline come le scienze della vita e della terra, mentre la geografia, privilegiando un approccio da scienza sociale, si occupa della dimensione della vulnerabilità dei sistemi umani e dei rischi ambientali, piuttosto che dello studio dei processi fisici di cambiamento climatico in senso stretto. In Italia, nonostante riforme che hanno incluso l'educazione allo sviluppo sostenibile e al cambiamento climatico, la geografia risulta avere uno status relativamente marginale: i quadri nazionali fungono soprattutto da linee guida piuttosto che da curricula prescrittivi: di conseguenza, non emergono con chiarezza campi di contenuto o competenze obbligatorie specificamente dedicati al cambiamento climatico nel contesto della geografia.<sup>22</sup>

In altre parole, il sistema italiano potrebbe essere stato penalizzato, rispetto a questi temi, dal ridimensionamento disciplinare, dalla frammentazione curricolare e dall'assenza di contenuti obbligatori su clima e sostenibilità in geografia. A differenza di altri paesi OCSE, il curriculum di geografia italiano manca di contenuti obbligatori specifici sul cambiamento climatico, nonostante le *Nuove Indicazioni 2025* enfatizzino la sostenibilità in senso più ampio. Il punto è che l'educazione geografica mostra tutta la sua efficacia quando occupa la posizione di disciplina ponte tra le scienze naturali e sociali per affrontare una delle sfide globali. Questa carenza strutturale contribuisce probabilmente in modo diretto alla performance negli indicatori PISA correlati.

---

22 K.A. Enke, A. Budke, *Preparing students for a changing world: how geography curricula in Europe are tackling climate change*, in «Frontiers in Education», 8, 2023.

Un'ulteriore conferma della debolezza strutturale della geografia nel sistema italiano emerge da un recente rapporto<sup>23</sup> che mostra come, nonostante l'Italia abbia adottato misure generali per integrare l'educazione allo sviluppo sostenibile nel curriculum, tali indicazioni risultino non prescrittive e la loro attuazione è demandata all'autonomia delle singole scuole. Ancora una volta, dunque, possiamo notare che una tale impostazione rafforza la frammentazione territoriale e la discontinuità degli apprendimenti, contribuendo alla percezione della disciplina come accessoria o secondaria.

Tuttavia, non è possibile affermare più in generale che esista una relazione diretta tra contenuti curriculari espliciti e obbligatori, da un lato, e dall'altro l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti in quell'area. Se il cambiamento climatico non viene affrontato esplicitamente all'interno del curriculum di geografia, ciò non significa che gli studenti non svilupperanno conoscenze adeguate sul tema.

## **Ricerca e didattica: il contributo della geografia accademica a quella scolastica**

La connessione tra il mondo accademico e quello scolastico non è affatto garantita né scontata. Segnale non trascurabile per il suo risvolto simbolico è stata la scelta di separare il Ministero dell'Istruzione da quello dell'Università e della Ricerca (da ormai due legislature). Per questioni di spazio non possiamo qui approfondire la questione della formazione degli insegnanti, a lungo appannaggio del sistema universitario – scelta per altro discutibile, dal momento che gran parte del corpo insegnante accademico non ha mai avuto esperienze dirette di insegnamento scolastico. Possiamo però notare una presenza ragguardevole di riviste scientifiche e di pubblicazioni di ambito geografico, che possono svolgere un ruolo cruciale nel dibattito e nell'innovazione della didattica della geografia.

Una rivista come «J-READING» (Journal of Research and Didactics in Geography) dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) funge da ponte tra la ricerca accademica e la pratica scolastica. Si concentra su temi come cartografia, mappe digitali, telerilevamento, rischi naturali e antropici, pianificazione territoriale, paesaggistica, suolo e valorizzazione delle risorse, quadri socio-demografici ed economico-turistici, insomma con un approccio esaustivo delle varie branche della disciplina. La rivista pubblica articoli in inglese che esplorano approcci innovativi, come l'uso di *outdoor CLIL* e *treasure hunt* per indagare la rigenerazione urbana<sup>24</sup> e su workshop basati su fonti iconografiche storiche e lavoro sul campo per la

---

23 Eurydice Italia, *La sostenibilità a scuola in Europa. A che punto siamo in Italia?*, Firenze, Indire, 2024.

24 E. Ripamonti, M. Gambazza, A. Gavinelli, *Outdoor education e geografia urbana: percorsi didattici tra esplorazione, CLIL e rigenerazione territoriale*, Milano, Università degli Studi di Milano, 2021.

didattica della geografia storica.<sup>25</sup> Contribuisce inoltre al dibattito sull'insegnamento e l'apprendimento della geografia nel primo ciclo di istruzione, proponendo elementi innovativi per il curriculum.<sup>26</sup>

Un'altra rivista, «Geotema», organo ufficiale dell'Associazione dei Geografi Italiani (AGI), copre da sempre un'ampia gamma di temi geografici. Sebbene non esclusivamente focalizzata sulla didattica, la sua produzione scientifica contribuisce indirettamente alla base della disciplina. Un'altra ancora, il «Bollettino della Società Geografica Italiana», fondato nel 1868, è la più antica rivista geografica in Italia. Pubblica saggi di alto impatto su una vasta gamma di argomenti, dalla geografia umana, culturale e sociale a quella ambientale. Negli ultimi anni, ha dedicato ampio spazio alle geotecnologie e al loro impiego nella ricerca e nella didattica. Queste riviste, insieme ad altre come «Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia», «Documenti Geografici», il «Bollettino dell'Associazione Italiana Cartografi», «Geostorie» e «Geography Notebooks», anche grazie al fatto di essere tutte *open access*, contribuiscono a diffondere la ricerca geografica più aggiornata, fornendo una base essenziale per l'aggiornamento dei contenuti e delle metodologie didattiche nelle scuole.

Infine, sono molte le monografie<sup>27</sup> regolarmente pubblicate su didattica e geografia, come ad esempio un volume in cui viene sottolineata la necessità di interventi individualizzati per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), inclusi quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o svantaggi culturali/linguistici.<sup>28</sup> Oppure altri contributi in cui si esplora il potenziale trasformativo dei documentari interattivi (i-doc) come risorsa educativa cruciale per la geografia.<sup>29</sup>

La geografia accademica, insomma, riconosce la propria capacità interdisciplinare,

---

25 N. Gabellieri, *Didattica della geografia storica: fonti iconografiche, paesaggi e lavoro sul campo*, Firenze, Le Monnier, 2019.

26 M. Fatichenti, *Insegnare geografia nel primo ciclo: elementi di conoscenza e un curriculum rinnovato*, Roma, Carocci, 2020.

27 Tra i vari contributi rilevanti includiamo: M. Puttilli, *Geografia e memoria disciplinare. Riflessioni a margine dell'evento "Geografia democratica (1876-1981)"*, Roma, Università Sapienza, 2024, che riflette sull'evoluzione storica del pensiero e della pratica geografica in Italia, evidenziando il ruolo della geografia democratica; R. Morri, M. De Filipo, *Digital humanities e patrimoni geografici: dalla generazione delle informazioni all'organizzazione della conoscenza*, Roma, Bollettino della Società Geografica Italiana (BSGI), 2024; C. Giorda, *Spazio vivo. Paesaggi, luoghi e problemi del mondo e Geoitaliano. Didattica integrata di geografia, italiano, educazione civica e storia* per Loescher Editore, che promuove un approccio alla geografia basato su paesaggi, luoghi e l'analisi interdisciplinare dei problemi globali; L. Fazzini, U. Raiser, A. Morandini, P. Facchina, *Vedere la geografia. Leggere le fonti, esplorare il paesaggio e interpretare la realtà con le immagini alla scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2024, che fa leva su approcci visivi e narrativi; sempre e, infine, dello stesso editore: C. Spalatro, G. Paladino, *Didattica capovolta: italiano, storia e geografia. Percorsi con la flipped classroom per la scuola secondaria di 1° grado*, Trento, Erickson, 2019.

28 L. Caruso, *Didattica della geografia e Bisogni Educativi Speciali: riflessioni e proposte*, Roma, Carocci, 2013.

29 M. Puttilli, *Geografia e documentari interattivi: gli i-doc come strumenti per un apprendimento multimodale*, Bologna, Pàtron, 2017.

il suo potenziale didattico innovativo e la necessità di passare da una geografia descrittiva a una interpretativa, che muova dalla vocazione all'analisi dei problemi e all'ideazione di nuove prospettive per il futuro dell'uomo e del pianeta. Una geografia per temi e problemi è indispensabile per sviluppare il pensiero geografico e acquisire quelle competenze educative che fanno della disciplina uno strumento strategico per affrontare la complessità del mondo contemporaneo.<sup>30</sup> Per affermare una visione della geografia come disciplina che sa far dialogare diverse chiavi di lettura, utilizzare molteplici fattori e strumenti, muoversi su più scale crono-spaziali e far interagire positivamente locale e globale per sciogliere le complessità moderne.<sup>31</sup>

Tuttavia, sebbene tutti questi contributi accademici, pubblicati su riviste di rilievo e corpose monografie, mostrino una vivace ricerca sulla didattica della geografia in Italia, offrendo spunti e strumenti concreti per affrontare le sfide attuali e future dell'insegnamento della disciplina, l'educazione geografica scolastica, con i suoi libri di testo in adozione e gli strumenti ispirati dalla ricerca accademica, non sembra beneficiarne – visto e considerato il suo declino - né tradursi in un'evoluzione virtuosa di conoscenze e competenze geografiche negli studenti.

## Conclusioni

L'analisi condotta evidenzia una discrepanza critica tra il ruolo intrinseco e fondamentale della geografia in un mondo sempre più interconnesso, la sua progressiva marginalizzazione nel sistema scolastico italiano e la difficoltà del mondo accademico di contribuire a colmare le falle del sistema. Le riforme degli ultimi decenni, pur introducendo elementi positivi come l'autonomia e l'attenzione alle competenze, hanno involontariamente contratto lo spazio per i saperi disciplinari, contribuendo a un diffuso analfabetismo geografico. Tale fenomeno rischia di compromettere la formazione di futuri cittadini capaci di comprendere e agire efficacemente di fronte a sfide globali come il cambiamento climatico qui analizzato, ma anche le migrazioni, le disuguaglianze e via dicendo.

Il confronto con Francia, Germania e Finlandia rivela che questi paesi hanno integrato la geografia in modo più sistematico e organico nei loro curricula. Oltre ad adottare metodologie didattiche innovative (uso di geotecnologie, apprendimento basato sui fenomeni, lavoro sul campo), misure che in parte vengono attuate anche in Italia, mostrano maggiore efficacia nella progettualità interdisciplinare: sia che venga sviluppata la sinergia con scienze dure come la biologia, sia che venga inclusa nelle scienze sociali, si cerca di valorizzarne il ruolo di mediatore tra contenuti delle

---

30 G. Giorda, M. Puttilli (a cura di) *Educare il territorio, educare al territorio*, Roma, Carocci, 2011.

31 F. Ugolini, Geolab. *Laboratorio di geografia per la scuola di base. Aiutare gli insegnanti ad aiutare gli alunni tra locale e globale*, Bologna, Pàtron, 2020.

varie discipline. L'enfasi posta su competenze spaziali (percezione del luogo e del territorio, conoscenza del paesaggio) e sull'educazione al cambiamento climatico contrasta con la situazione italiana, dove assistiamo a una mancanza di continuità e di pertinenza nell'insegnamento della materia. Continuità, nel lungo percorso scolastico che va dalla scuola dell'infanzia fino alla soglia dell'università. Pertinenza, rispetto ai temi trattati dai programmi e dai libri di testo, sempre più orientati a una banalizzazione dei contenuti e mai veramente distaccatisi da una trattazione nozionistica. Le *Nuove Indicazioni Nazionali 2025* possono costituire un'opportunità per reinventare la geografia scolastica, allineando la disciplina con le esigenze dettate dalla contemporaneità. Il loro successo dipenderà dalla capacità del sistema di tradurre le ambizioni politiche in pratiche educative concrete.

## Raccomandazioni

Sulla base di questa analisi, oltre che in virtù dell'esperienza di geografo sia accademico che scolastico, mi permetto infine di formulare tre brevi raccomandazioni: la prima, un rafforzamento curricolare strutturale, ovvero la reintegrazione come disciplina autonoma e obbligatoria, assicurando una presenza significativa e continua in tutti gli ordini e gradi di scuola, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado. In alternativa e laddove opportuno, costruire un vero curriculum di geostoria (non due discipline parallele in orari diversi), nel quale la comprensione del fenomeno storico passa attraverso la comprensione anche di fattori geografici naturali e antropici, con il supporto della rappresentazione cartografica – eventualmente, anche con l'impiego anche di strumenti didattici tecnologici.

Oltre all'implementazione delle nuove metodologie e tecnologie – su cui molti pedagogisti si sono già spesi, inclusi quelli già citati qui – occorre in secondo luogo ampliare il linguaggio della geografia includendo l'interpretazione e la creazione di forme di rappresentazione diverse: non solo fonti scritte, ma anche opere d'arte e audiovisivi (video, fotografie). In tal senso, prezioso è un atlante digitale del paesaggio italiano realizzato da un progetto di ricerca nazionale.<sup>32</sup> Ma anche fumetti e videogiochi non vanno demonizzati, anzi possono essere efficacemente impiegati nella didattica come forma di lettura della contemporaneità e comprensione di scenari geopolitici.<sup>33</sup>

Terza raccomandazione: un investimento strategico nella formazione degli insegnanti, che preveda come imperativo l'impiego di personale specializzato in geografia già alle scuole secondarie di primo grado, con classi di concorso a loro dedicate e non solo alle superiori. Ciò per garantire un equilibrio tra una solida preparazione disciplinare, docimologica e competenze pedagogiche specifiche della

---

<sup>32</sup> <https://greenatlas.cloud/> (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

<sup>33</sup> S. Gamba, *Spazio e potere nella letteratura a fumetti*, Roma, Unicusano, 2020.

materia. L'insegnamento della Geografia a quel grado di scuola, infatti, è assegnato a docenti di Lettere e, *de facto*, finisce talvolta per essere trascurato configurandosi come l'anello debole della catena.

Occorre a tal proposito rivedere anche la didattica universitaria e i sistemi di incentivazione accademica per promuovere un maggiore coinvolgimento dei professori universitari nella didattica disciplinare e nella formazione degli insegnanti, colmando il divario tra ricerca accademica e pratica scolastica. L'insegnamento della geografia trarrebbe giovamento da programmi di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti di geografia già in servizio, tenuti da docenti esperti sia nella ricerca che nell'insegnamento. A tal fine sarebbe importante prevedere un inquadramento di insegnanti delle scuole superiori che possano dedicare tempo ed energia alla ricerca, per restituirne i risultati in classe e non solo dedicarsi a un monte ore di attività didattiche e burocratiche. Questa figura di "insegnante-ricercatore", distinta dal ricercatore accademico puro, impegnato nella carriera universitaria, si dedicherebbe alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche, creando un circolo virtuoso tra teoria e pratica.