

Una Geografia per la sostenibilità. Il quadro epistemologico disciplinare, le Indicazioni nazionali, la prassi didattica nella Scuola primaria

Fabio Fatichenti

Abstract – *The paper aims to evaluate and define, in the Italian primary school, the role of geographical education in relation to the great challenges of "Agenda 2030". The National Guidelines (2012) favour traditional subjects of the discipline (orientation, landscape, region...), while in 2018 the Ministry of education issued new guidelines to strengthen transversal themes (education for citizenship and sustainability). With the law 92/2019, Civic education was then reintroduced in schools. These are signs that the school programs need to be renewed. How can the new thematic cores complement the traditional ones in teaching practice? And with what space, with little time available? And what role can Geography and Civic education have on the topics of the 2030 Agenda? The qualitative analysis of a sample of textbooks helps to outline the terms of the question and to suggest perspectives for intervention.*

Riassunto – *Il contributo mira a valutare e definire, nella Scuola primaria, il ruolo dell'educazione geografica in ordine alle grandi sfide di "Agenda 2030". Le Indicazioni nazionali (2012) privilegiano temi tradizionali della disciplina (orientamento, paesaggio, regione...), mentre nel 2018 il Ministero dell'Istruzione ha emanato nuove Indicazioni per rafforzare temi trasversali (educazione alla cittadinanza e alla cultura della sostenibilità). Con la legge 92/2019 è stata poi reintrodotta nelle scuole l'Educazione civica. Sono segnali che occorre rinnovare il curricolo. In che misura i nuovi nuclei tematici possono affiancare quelli tradizionali nella prassi didattica? E con quale spazio, in un esiguo monte orario? E quale ruolo possono avere la Geografia e l'Educazione civica sui temi di Agenda 2030? L'analisi qualitativa di un campione di manuali scolastici contribuisce a delineare i termini della questione e a suggerire prospettive di intervento.*

Keywords – geography education, civic education, Agenda 2030, primary school, textbooks

Parole chiave – didattica della geografia, educazione civica, Agenda 2030, scuola primaria, manuali scolastici

Fabio Fatichenti insegna *Geografia* nei corsi di laurea in Lettere e in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Perugia ed è Presidente della Sezione Umbria dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG). Le sue ricerche riguardano questioni relative al paesaggio e alla gestione dell'ambiente e del territorio, lo studio e la valorizzazione del patrimonio culturale, l'analisi delle fonti geostoriche, la didattica della Geografia. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Pour une éducation géographique à l'Anthropocène à l'école primaire en France et en Italie: situation actuelle, critique et perspectives* (in coll. con Ph. Charpentier, in "L'Information géographique", 87, 1, 2023, pp. 93-113).

1. Geografia ed educazione alla sostenibilità

Nel corso degli ultimi decenni, in Italia, l'insegnamento della Geografia nelle scuole ha conosciuto notoriamente una progressiva marginalizzazione: ciò si è verificato soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, mentre la disciplina manifesta ancora segni di relativa resistenza e vitalità nella primaria e, benché in misura minore, anche nella secondaria di primo grado¹.

La penalizzazione della Geografia, attuata in particolare nella secondaria superiore dalla cosiddetta "riforma Gelmini" (2009-2011), è consistita essenzialmente nell'accorpamento orario con la Storia nei licei e, negli Istituti tecnici, nella purtroppo frequente assegnazione delle ore di Geografia (classe di concorso A21) a docenti di classi di concorso ritenute "affini" (per es. Scienze o Materie letterarie)². Di conseguenza, è risultata presto evidente una contraddizione soprattutto in ordine alle "questioni vive" del nostro tempo³: ad esempio, temi come la distribuzione della popolazione mondiale e l'insicurezza alimentare, i movimenti migratori, gli squilibri economici e la questione dello sviluppo, l'emergenza climatica, la perdita della biodiversità, l'ingiustizia sociale e così via – non a caso tutti riconducibili al noto programma di azione "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile"⁴ e conosciuti anche come "grandi sfide del mondo contemporaneo" – richiamano senza dubbio il rapporto società-ambiente, configurandosi così di natura eminentemente "geografica"⁵. Mentre però tutte le grandi sfide sopra enunciate chiamano in causa gli squilibri nel rapporto fra comunità umane e ambiente e diviene sempre più palese la "domanda" di Geografia da parte della società e della scuola contemporanee, in Italia la risposta delle istituzioni preposte al settore educativo è consistita di fatto in un indebolimento proprio di

¹ Cfr. G. De Vecchis, D. Pasquinelli., C. Pesaresi., *Didattica della Geografia*, Torino, UTET, 2020; C. Giorda, *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014; G. De Vecchis, *Insegnare Geografia: teoria, metodi e pratiche*, Torino, UTET, 2016; E. Lavagna, G. Lucarno, P. M. Rigobello, *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*, Bologna, Zanichelli, 2018.

² La questione è annosa e al riguardo l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) si è sempre battuta con costanza e vigore, cercando per quanto possibile di vigilare affinché l'assegnazione delle cattedre riguardasse docenti effettivamente competenti nella disciplina. Una rassegna degli innumerevoli interventi si può leggere al seguente link: <https://www.aiig.it/?s=cattedre>; si veda anche: <https://www.orizzontescuola.it/aiig-al-ministero-monitorare-la-corretta-applicazione-delle-norme-per-la-composizione-degli-organici/> (consultato in data 13 marzo 2023).

³ A. Legardez, L. Simonneaux (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*, Paris, ESF, 2011.

⁴ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (consultato in data 13 marzo 2023).

⁵ Non a caso, nella stesura del 2016 la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (approvata per la prima volta nel corso del 27° Congresso di Washington DC nel 1992 dall'Assemblea Generale dell'Unione Geografica Internazionale) sottolinea che "La Geografia è una materia e una risorsa vitale per i cittadini del XXI secolo [...]. Le prospettive offerte dalla Geografia aiutano a una comprensione approfondita di molte sfide attuali, come il cambiamento climatico, la sicurezza alimentare, le scelte energetiche, il sovrasfruttamento delle risorse naturali e l'urbanizzazione". Cfr. <https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2019/03/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf> (consultato in data 13 marzo 2023).

questa disciplina.

Soffermando l'attenzione sul primo ciclo d'istruzione – la Scuola primaria, in particolare, sembra ormai isolato “presidio” nel nostro Paese dell'educazione geografica – non si può fare a meno di sottolineare alcuni aspetti meritevoli di specifiche considerazioni. Sappiamo che le *Indicazioni nazionali* del 2012, ovvero il documento di riferimento istituzionale per la progettazione del curriculum, hanno sancito la definitiva transizione da una didattica per decenni fondata prevalentemente sui contenuti a una didattica mirata invece all'acquisizione di competenze, e pertanto capace di incidere sulla cultura, sugli atteggiamenti e sui comportamenti della persona. In tema di educazione geografica, la didattica per competenze ha indotto la riflessione sugli statuti disciplinari a ricalibrare i rispettivi obiettivi: nel caso in esame, dunque, dovrebbe risultare evidente che insegnare Geografia non può consistere soltanto nel consolidare l'orientamento, spiegare e descrivere paesaggi e regioni, memorizzare toponimi o saper consultare varie tipologie di mappe. È emersa insomma negli ultimi anni la necessità di un ripensamento delle finalità didattiche di questa disciplina, in un contesto che muta continuamente a partire dai cambiamenti ambientali e sociali, dalla multiculturalità e, in particolare, dal rapido diffondersi delle nuove tecnologie⁶.

Se tuttavia consideriamo i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* geografiche al termine della scuola primaria contenuti nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, appunto il principale riferimento per la progettazione del curriculum, leggiamo una rassegna nella quale sporadici e vaghi sono i punti di contatto con le “questioni vive” e le grandi sfide del nostro tempo⁷. È pur vero che nel documento è scritto che la Geografia, insieme ad altre discipline, può contribuire alla

progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano. Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico: sono temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo⁸.

⁶ Cfr. A. Alaimo, S. Aru, G. Donadelli, F. Nebbia (a cura di), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2015; C. Leininger-Frézal, S. Sprenger, *Virtual Field Trips in Binational Collaborative Teacher Training: Opportunities and Challenges in the Context of Education for Sustainable Development*, in “Sustainability”, 14, 19, 2022, 12933, <https://doi.org/10.3390/su141912933>; A. Favretto, *Dalla Terra alla carta. Elementi di cartografia digitale*, Bologna, Patron, 2021; G. De Vecchis, C. Pesaresi, *Dal banco al satellite. Fare Geografia con le nuove tecnologie*, Roma, Carocci, 2011; C. Giorda, *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, cit.; J. J. Kerski, *The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education*, in “Journal of Geography”, 112, 6, 2013, pp. 218-227; G. De Vecchis, C. Pesaresi, *Dal banco al satellite. Fare Geografia con le nuove tecnologie*, Roma, Carocci, 2011.

⁷ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012, pp. 46-47.

⁸ *Ivi*, p. 48.

Purtroppo, le considerazioni su esposte appaiono generiche – l’espressione “sviluppo sostenibile”, per esempio, nell’intero documento non compare mai – e prive di raccordo con i *tra-guardi per lo sviluppo delle competenze*.

Al contempo, nei confronti delle grandi sfide ambientali, economiche e sociali attuali anche l’UE manifestava in quegli anni una crescente sensibilità. La Raccomandazione del Parlamento europeo del 2018 sottolinea infatti l’importanza di acquisire otto cosiddette “competenze chiave”, cioè

quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità⁹.

La stessa Raccomandazione, nel descrivere tali competenze, non nomina la Geografia, ma è stato opportunamente sottolineato che la disciplina è di fatto presente in ciascuna di esse¹⁰.

Anche per tali ragioni non stupisce dunque la pubblicazione, nel 2018, di un ulteriore documento da parte del MIUR, intitolato *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, nel quale si sottolinea che il tema della cittadinanza è – o dovrebbe essere – il “vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere [...]. Non si tratta di ‘aggiungere’ nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti”¹¹.

Ma in che misura in Italia le grandi questioni del mondo globalizzato hanno effettivamente cominciato ad affermarsi nella prassi didattica? In che modo questioni vive come l’emergenza climatica, la transizione verso nuove fonti di energia o verso una società multiculturale possono trovare spazio nell’esiguo monte orario riservato alla Geografia senza eroderne i nuclei tematici tradizionali? E quali altre discipline, e ciascuna con quale contributo, possono coadiuvare la Geografia su sfide complesse e urgenti come l’educazione alla cittadinanza e alla cultura della sostenibilità?

⁹ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01), *Gazzetta ufficiale dell’Unione europea*, 4.6.2018, Allegato. Cfr. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

¹⁰ In particolare, le competenze in cui il ruolo della Geografia emerge in maniera decisa sono la 2 (*multilinguistica*, perché richiama la questione migratoria), la 3 (*in matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria*, perché implica la comprensione dell’impatto delle scienze, delle tecnologie, dell’ingegneria e dell’attività umana in genere sull’ambiente naturale, nonché l’attenzione alla sostenibilità ambientale) e la 6 (*in materia di cittadinanza*, perché implica la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale: è questo senza dubbio uno degli obiettivi principali della disciplina) (G. De Vecchis, D. Pasquinelli, C. Pesaresi., *Didattica della Geografia*, cit., pp. 182-187).

¹¹ MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma, 2018, p.18.

Una parziale risposta a questi interrogativi è giunta, sempre dal fronte istituzionale, nel corso del biennio seguente la pubblicazione di *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*¹²: il DM 35 del 22 giugno 2020 e le relative linee guida (con allegati A, B e C) hanno infatti definito l'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92. Ciò ha senza dubbio inaugurato una nuova sfida per la scuola, rappresentata soprattutto dalla trasversalità di tale insegnamento, la cui introduzione implica che tutte le discipline possano contribuire al raggiungimento degli obiettivi previsti dalla normativa, nonché alla costruzione e al consolidamento delle competenze sociali e civiche. Ogni disciplina, in buona sostanza, diviene strumento di Educazione civica¹³ e ciò implica una inevitabile riflessione sui rispettivi statuti epistemologici¹⁴.

2. Convergere: ancora sul rapporto tra Geografia ed Educazione civica

Sul rapporto tra Geografia ed Educazione civica – sul quale nel tempo si è ripetutamente riflettuto da diverse angolazioni e su cui dunque è disponibile una visione articolata e pluridisciplinare¹⁵ – è qui necessario tornare, sia pure in sintesi, anche per chiarire le perplessità manifestate recentemente da chi scrive nei confronti della reintroduzione di questa disciplina¹⁶. In quel contesto era in esame il tema dell'“Antropocene”¹⁷ un ambito nel quale possono essere

¹² *Ivi*.

¹³ Cfr. V. Ferrero, F. Mulas, *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di Educazione civica*, in “Civitas educationis. Education, politics and culture”, 10, 1, 2021, pp. 163-178

¹⁴ Cfr. M.C. Michelini, *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico*, in “Pedagogia più Didattica”, 6, 1, 2020, pp. 35-46

¹⁵ Al riguardo i contributi sono numerosi. Mi limito a segnalare tra i più recenti: V. Ferrero, F. Mulas, *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di Educazione civica*, cit.; A. Guarani, *Educazione pre-geografica nella Scuola dell'infanzia: significati, valori e opportunità*, Bologna, Pàtron, 2021; E. Barberis, *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2020; G. De Vecchis, D. Pasquinelli D., C. Pesaresi, *Didattica della Geografia*, cit.; M. C. Michelini, *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico*, cit.; C. Giorda, G. Zanolin (a cura di), *Idee geografiche per educare al mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2019; E. E. Shin, S. W. Bednarz (Eds), *Spatial Citizenship Education. Citizenship through Geography*, New York, Routledge, 2019; M. Schenetti, E. Guerra, *Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva*, in “Investigación en la Escuela”, 95, 2018, pp. 15-29; S. Malatesta, *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Milano, Guerini scientifica, 2015; G. Zanolin, Th. Gilardi., R. De Lucia (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017; C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio*, Roma, Carocci, 2011; L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009.

¹⁶ Ph. Charpentier, F. Fatichenti, *Pour une éducation géographique à l'Anthropocène à l'école primaire en France et en Italie: situation actuelle, critique et perspectives*, in “L'Information géographique”, 87, 2023, 1, pp. 93-113.

¹⁷ Il concetto di Antropocene, formulato da E. Stoermer negli anni Ottanta del secolo XX, fa riferimento a una nuova epoca, l'attuale, nella quale l'impatto dell'uomo sull'ambiente può essere considerato pari a quello di una forza geologica. Alcuni ritengono che tale epoca sia iniziata nel XVIII secolo con la Rivoluzione industriale, altri invece propongono di posticiparne l'inizio agli anni Cinquanta del Novecento. Cfr. C. Giorda (a cura di), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Roma, Carocci, 2019.

sostanzialmente ricondotte tutte le cosiddette “questioni vive” del nostro tempo, peraltro enunciate anche in Agenda 2030¹⁸. La questione dell’Antropocene è notoriamente trasversale e non si presta ad essere confinata entro rigidi steccati. Al contempo, però – era questa la domanda che ci si poneva –, frammentare i suoi diversi aspetti tra più discipline senza prevederne un coordinamento o un principio di ordinamento non rischia di indebolire il progetto educativo, invece di rafforzarlo? E si adduceva al riguardo l’esempio della Svizzera, dove l’educazione allo sviluppo sostenibile è concepita come trasversale, ma i relativi obiettivi comportano un significativo contributo disciplinare da parte della Geografia¹⁹. Nel primo ciclo d’istruzione italiano, invece, i temi riconducibili ad Agenda 2030 sono ora assegnati soprattutto a Scienze e Geografia ed è ancora da valutare quale potrà essere il contributo dell’Educazione civica.²⁰ Ma dal fronte geografico è lecito interrogarsi quanto meno sulle modalità di distribuzione/frammentazione dell’educazione alle grandi questioni contemporanee tra più campi disciplinari – con il rischio di confinarle ai loro margini – quando la stessa Geografia, disciplina “*di cerniera per eccellenza*”²¹, potrebbe al riguardo svolgere almeno un prezioso ruolo di coordinamento. Come scrive infatti Giorda²², l’educazione geografica può o potrebbe diventare il “nucleo ordinatore” di tutte le questioni e le abilità di cittadinanza relative all’Antropocene e, aggiungiamo, anche ad Agenda 2030.

Senza aprire in questa sede la discussione sul rapporto fra Geografia e Scienze, e sulla necessità della loro integrazione sul piano didattico (si pensi al riguardo al tema dell’emergenza climatica), soffermiamoci su quello tra Geografia ed Educazione civica. Si tratta – per chiarire eventuali equivoci – di due discipline che comprensibilmente si intrecciano, ma che non dovrebbero sovrapporsi, perché differenti ne risultano natura e obiettivi. In estrema sintesi, la Geografia mira a fornire una comprensione fondamentale degli aspetti fisici e umani del mondo in cui viviamo, mentre l’Educazione civica si concentra sui valori, i principi e le pratiche che modellano le società democratiche. Solo, dunque, insieme esse favoriscono una comprensione completa del mondo e del suo “funzionamento”. La Geografia studia le caratteristiche fisiche del Pianeta, il clima, le risorse naturali e la loro distribuzione, i modelli di insediamento umano e i modi in cui individui e comunità interagiscono in innumerevoli modi con l’ambiente. Attraverso lo studio della Geografia, gli studenti imparano a conoscere i principali processi che modellano la superficie terrestre e il concetto di paesaggio; ciò agevola al contempo una comprensione dei significati che gli spazi hanno per i giovani, compresi i più piccoli, in modo da costruire un collegamento consapevole tra luogo vissuto e progetto di vita e intendere il territorio come piattaforma

¹⁸ C. Giorda, G. Zanolin (a cura di), *Idee geografiche per educare al mondo*, cit.

¹⁹ M. Kowasch, M., S.J. Ferré, *Geography Textbooks as a Political Tool to Promote Energy Transitions?*, in P. Bagoly-Simó, Z. Sikorová (Eds.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education*, Cham, Springer, 2021, pp. 147-170.

²⁰ L’Educazione civica è, infatti, divisa in tre nuclei tematici: 1) Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; 2) sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; 3) Cittadinanza digitale. Le linee guida citano espressamente la Geografia, riconoscendone la connessione, insieme alle Scienze, con il secondo nucleo tematico (DM 35 22 giugno 2020, all. A).

²¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, cit., p.46.

²² C. Giorda C. (a cura di), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, cit.

di relazioni interculturali. Queste premesse sono essenziali per l'Educazione civica, perché aiutano a comprendere l'interconnessione tra parti diverse del mondo e l'impatto delle azioni umane su altre comunità e altri luoghi²³. L'Educazione civica si concentra poi anche sullo studio dei sistemi di governo, finalizzato a una comprensione dei principi della democrazia, dei ruoli e delle responsabilità dei cittadini. Attraverso lo studio dell'Educazione civica, gli studenti acquisiscono una comprensione non solo delle procedure sottese all'emanazione di leggi e norme, ma anche di come essi, in quanto cittadini, possono partecipare e contribuire al processo democratico. In sostanza, *la Geografia fornisce il contesto* in cui si svolge l'Educazione civica: per esempio, aiuta gli studenti a comprendere i paesaggi fisici e culturali in cui essi vivono e i modi in cui questi paesaggi sono modellati dalle azioni umane; oppure agevola la comprensione delle modalità con le quali il cambiamento climatico sta influenzando diverse regioni del mondo e come questo fenomeno influisce a sua volta sulle comunità umane (ed è peraltro nota la spiccata sensibilità dei giovani nei confronti di tali tematiche²⁴). D'altra parte, l'Educazione civica fornisce il quadro per la comprensione dei sistemi politici e sociali che modellano il mondo e aiuta a comprendere i modi in cui i governi e le società sono organizzati e come tali organizzazioni influenzano a loro volta le nostre vite. Inoltre, l'Educazione civica insegna i valori e i principi alla base delle società democratiche, come la libertà, la giustizia e l'uguaglianza: valori non astratti, bensì radicati nelle realtà fisiche e sociali del Pianeta. Ad esempio, conoscere gli aspetti geografici di una regione può aiutare a comprendere i fattori economici e sociali che contribuiscono alla povertà e alle disuguaglianze, ovvero sfide cruciali per le società democratiche. Le "premesse" geografiche sono insomma essenziali nell'Educazione civica, perché consentono di prendere decisioni informate su questioni globali. Ad esempio, se un cittadino comprende l'impatto del cambiamento climatico su una specifica regione, è più probabile che sostenga politiche che affrontino questo problema.

Di conseguenza, nella prassi didattica l'insegnamento della Geografia e dell'Educazione civica dovrebbe essere integrato. Un approccio può consistere nell'utilizzare casi di studio mirati a esplorare problemi e sfide del mondo reale, come il cambiamento climatico, la globalizzazione o i movimenti migratori. Esaminando questi problemi attraverso la duplice lente geografica e civica, gli studenti possono acquisire una comprensione più profonda della complessità delle questioni in esame e dei modi in cui le stesse influenzano regioni e comunità. Ad esempio, si potrebbero studiare l'impatto del cambiamento climatico sulla regione artica e le implicazioni di ciò sulla cooperazione globale e la tutela dell'ambiente. Oppure, un caso di studio sulle migrazioni potrebbe esplorare le cause e le conseguenze delle partenze o degli arrivi in una particolare regione, nonché le politiche e le leggi che regolano i flussi in paesi diversi. Un altro approccio consiste nell'utilizzare metodi di apprendimento interattivi, come simulazioni, giochi di ruolo e dibattiti, che consentono di esplorare diverse prospettive e di impegnarsi nel pensiero critico

²³ Cfr. C. Giorda, *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, cit.; C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio*, cit.

²⁴ Come si ricorderà, Greta Thunberg, cui si deve l'avvio della fortunata esperienza (almeno nel senso della comunicazione politica) dei *Fridays for Future*, ebbe un precedente analogo in Severn Cullis-Suzuki, che ad appena tredici anni tenne un appassionato e accorato discorso sull'emergenza ambientale all'UNCED di Rio de Janeiro nel 1992.

(per es. gli allievi potrebbero simulare un negoziato sui cambiamenti climatici e discutere nel merito le diverse opzioni politiche). Infine, anche l'uso della tecnologia può rivelarsi prezioso nell'insegnamento della Geografia e dell'Educazione civica. I mappamondi virtuali o *geobrowser*, come Google Earth, possono infatti essere utilizzati per esplorare diverse regioni, acquisire e visualizzare informazioni, facilitare le connessioni globali e promuovere il dialogo tra studenti di differente provenienza.

In conclusione, Geografia ed Educazione civica sono interconnesse, non alternative, e devono convergere per promuovere sia una più profonda conoscenza del mondo, sia per far comprendere in cosa consiste il ruolo di cittadini. In definitiva, la Geografia e l'Educazione civica si rafforzano a vicenda e non casualmente nell'allegato A del DM 35 del 2020 le linee guida fanno riferimento alla necessità di una stretta connessione tra Geografia e tematiche mirate alla cultura della sostenibilità. In sostanza, per chi insegna Geografia l'introduzione dell'Educazione civica è opportuna, in quanto i geografi si occupano da sempre di sviluppo sostenibile, di Agenda 2030 e di educazione ambientale²⁵. Occorre però una sistematizzazione efficace di questo rapporto, affinché l'educazione alla sostenibilità non risulti dispersa e confinata ai margini delle discipline, ma ne costituisca elemento portante.

3. La manualistica per la Scuola primaria, spia della necessità di un rinnovamento del curriculum

In Italia non mancano gli studi sulla manualistica di Geografia, per la scuola primaria e non solo: si tratta di ricerche preziose per riflettere sull'evoluzione storica della disciplina e sulle questioni relative al suo insegnamento²⁶. Ammesso infatti che il manuale possa oggi ancora ritenersi il principale strumento didattico adoperato dagli insegnanti, il ruolo di punto di riferimento per il curriculum che ancora possiede sembra giustificare riflessioni e analisi mirate a definirne le potenzialità in seno alle pratiche didattiche²⁷. Il manuale si presta in tal modo a molteplici livelli di analisi, sia qualitative che quantitative, che spaziano dalle indagini sugli autori ai contenuti, dagli studi sulla loro diffusione, anche geografica, ai riflessi pedagogici e politici che ne possono sortire²⁸.

²⁵ P. Pepe, *Nuovo insegnamento dell'Educazione civica e cultura della sostenibilità*, in "Ambiente Società Territorio", n.s. 20, 3, 2020, pp. 35-38.

²⁶ Si vedano per es. al riguardo i recenti contributi: G. Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, University Press, 2012; C. Giorda, *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini. Una ricerca sui materiali scolastici e para-scolastici italiani fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2021; A. Guaran, A. De Nardi, *Landscape in classroom: a survey of the educational paths in Italian secondary school textbooks*, in "J-Readings. Journal of Research and Didactics in Geography", 2, 2022, pp. 63-71.

²⁷ A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives*, in "History of Education & Children's Literature", VI, 2, 2011, pp. 405-423.

²⁸ Cfr. M. Kowasch M., S.J. Ferré, *Geography Textbooks as a Political Tool to Promote Energy Transitions?*, in P. Bagoly-Simó, Z.Sikorová (Eds.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education*,

La breve rassegna che qui si propone, complementare a quella presentata in Charpentier e Fatichenti²⁹, non ha l'ambizione di costituire un campione statistico, tanto meno di considerarsi esaustiva. I volumi individuati, relativi alla Scuola primaria ed editi dopo l'emanazione del documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*³⁰ sono comunque dimostrativi della necessità di riflettere sul ruolo della Geografia in seno al curriculum e sulla necessità di una eventuale ridefinizione dello stesso.

L'analisi condotta può definirsi di tipo misto quantitativo-qualitativo, secondo la metodologia proposta da Kowasch e Ferré³¹. Sono stati considerati cinque manuali per la scuola primaria, quattro per il quarto anno e uno per il terzo³² – tutti disponibili online³³ – dei quali sono stati valutati i rispettivi contenuti in ordine al quadro epistemologico disciplinare, nonché al profilo di adeguatezza per l'educazione alle grandi sfide del mondo contemporaneo: in particolare, si sono analizzate le tracce di attenzione e riflessione dedicate ai temi dell'Agenda 2030, così come il contributo e lo spazio relativi all'Educazione civica. Non si è tenuto conto di eventuali punti deboli dei testi sul piano formale o dei contenuti (si pensi per es. alle tante imprecisioni, talora errori, che spesso affliggono questo tipo di manualistica)³⁴.

Il manuale del Team Gaia Edizioni³⁵ dichiara in apertura di derivare da un progetto mirato specificamente a promuovere valori e obiettivi di Agenda 2030. Pur non potendosi negare che il testo si sofferma sulla necessità di educare a un generale approccio responsabile nei confronti dell'ambiente e dell'uso delle risorse naturali, è sufficiente scorrere il suo indice per capire che si tratta di un manuale di Geografia di sicura impostazione tradizionale: le quattro sezioni in cui

cit., pp. 147-170; S. Polenghi, *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in "History of Education & Children's Literature", IX, 1, 2014, pp. 635-648.

²⁹ Ph. Charpentier, F. Fatichenti, *Pour une éducation géographique à l'Anthropocène à l'école primaire en France et en Italie: situation actuelle, critique et perspectives*, cit.

³⁰ MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

³¹ M. Kowasch, S. J. Ferré, *Geography Textbooks as a Political Tool to Promote Energy Transitions?*, in P. Bagoly-Simó, Z. Sikorová (Eds.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education*, cit., pp. 147-170.

³² Tematiche come lo sviluppo sostenibile, l'emergenza climatica, la gestione delle risorse, la transizione energetica ecc. sono in effetti in vario modo proposte in tutti i volumi del quinquennio, ma in misura maggiore a partire dal terzo anno.

³³ Si tratta dei seguenti testi: Team Gaia Edizioni, *La voce della Terra 4. Geografia*, Gaia ediz., 2020 https://www.gaiaedizioni.it/public/flipbook/vocedellaterra_discipline_propaganda_2020/geografia/index.htm; E. Balacava, R. Galati, *La Terra siamo noi 4. Geografia*, Il Capitello Ediz., 2022 https://digimparoprimaria.capitello.it/app/books/CP2022_2613699B/pdf/1; M. Mattiassich, L. Diamanti, *Che bello è. Conoscere 4. Geografia*, Capitello Ed., 2021. https://digimparoprimaria.capitello.it/app/books/CPAC01_4263227C/pdf/139; E. Guzzo, *Map Per Tutti Più. Sussidiario delle discipline 4. Geografia*, Rizzoli, 2020. <https://www.rizzolieducation.it/sfogliolibro/primaria/mappertutti/>; A. Taino, L. Doniselli, *Il grillo e la luna. Storia, Geografia, Scienze*, Gruppo ed. Eli, 2022 https://issuu.com/elipublishing/docs/il_grillo_e_la_luna_-_discipline_3_storia-geografi (consultato in data 13 marzo 2023).

³⁴ Bisogna al riguardo comunque ammettere che i libri di testo della scuola primaria sono piuttosto difficili da scrivere: gli alunni sono infatti molto piccoli, hanno un vocabolario limitato e minore capacità di interpretare le proposte degli autori rispetto agli studenti delle scuole secondarie (cfr. G. De Vecchis, D. Pasquinelli., C. Pesaresi., *Didattica della Geografia*, cit., pp. 135-138).

³⁵ Team Gaia Edizioni, *La voce della Terra 4. Geografia*, cit.

si articola riguardano il lavoro del geografo, l'orientamento, gli elementi del paesaggio e i paesaggi naturali in Italia. Gli unici riferimenti all'Educazione civica sono limitati al tema della tutela ambientale.

Anche il manuale di Balaclava e Galati³⁶ fa riferimento ad Agenda 2030 nell'ambito di una struttura assolutamente tradizionale. Le sezioni in cui il volume si articola riguardano gli strumenti della Geografia (in particolare le carte), il clima e gli ambienti, il territorio italiano, l'Italia e il lavoro. Al clima sono dedicate 14 pagine, ma solo due (pp. 33-34) al tema del cambiamento climatico (considerate un approfondimento di Educazione civica, ospitano un apprezzabile "decalogo delle cose" che anche lo studente può fare per contribuire a ridurre il degrado ambientale e accrescere così la cultura della sostenibilità). Ulteriori riferimenti ad Agenda 2030, anch'essi considerati di Educazione civica, compaiono in tema di parchi e aree protette, sia terrestri che marine (con riferimento allo spazio italiano).

Nel manuale di Mattiassich e Diamanti³⁷ i riferimenti ad Agenda 2030 sono pressoché episodici e compaiono in box di Educazione civica: poche pagine riguardano il cambiamento climatico e le conseguenze del riscaldamento globale (pp. 32-33), i parchi e le aree protette (pp. 66-67), l'acqua come risorsa (p. 74) e l'importanza di salvare i mari (p. 81).

Nel manuale di Guzzo³⁸ i temi (e il logo) di Agenda 2030 compaiono come approfondimenti di Educazione civica e ambientale e sono affidati alla cura di un noto ricercatore e volto televisivo esperto nell'ambito della comunicazione scientifica: Mario Tozzi. Si tratta di tre approfondimenti concernenti l'Italia settentrionale, centrale e meridionale-insulare, nei quali sono rispettivamente trattati i casi di studio, paradigmatici per esigenze di tutela, del fiume Tagliamento, dell'orso marsicano e delle condizioni delle aree costiere.

Infine, nel manuale di Taino e Doniselli³⁹ l'Agenda 2030 viene menzionata in maniera diretta solo tre volte (in tre piccoli box, con riferimento alla difesa del clima, alla salvaguardia degli esseri viventi delle acque e alla tutela dell'ambiente in generale); in modo indiretto vengono comunque presentati i temi ambientali e della sostenibilità (il testo offre anche alcuni spunti di riflessione sugli stili di vita sostenibili, incoraggiando gli studenti a essere responsabili e attivi nel preservare il pianeta).

In definitiva: nei manuali considerati, i temi dell'Agenda 2030, pur presenti, offrono tutt'altro che una visione completa e strutturata degli obiettivi e delle azioni necessarie per realizzarli; non sono inseriti in una cornice organica e critica, ma soprattutto non assurgono a nuclei fondanti del progetto educativo, nonostante il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁴⁰ insista fondamentalmente su questo fronte. Rarissimi sono poi i riferimenti alla vita quotidiana degli studenti e le proposte di compiti orientati all'azione, in riferimento alla tassonomia di Bloom, risultano di estrema semplicità. Quasi sempre assente è infine l'esortazione al pensiero

³⁶ E. Balaclava, R. Galati *La terra siamo noi! Geografia*, cit.

³⁷ M. Mattiassich, L. Diamanti *Che bello è! Conoscere. Geografia*, cit.

³⁸ E. Guzzo, *Map Per Tutti Più. Sussidiario delle discipline 4. Geografia*, cit.

³⁹ A. Taino, L. Doniselli, *Il grillo e la luna. Storia, Geografia, Scienze*, cit.

⁴⁰ MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

futuro⁴¹, sebbene il concetto di sostenibilità includa la giustizia intergenerazionale.

I manuali scolastici considerati denotano dunque un'impostazione ancora molto tradizionale in cui il tema della sostenibilità e le grandi sfide del mondo attuale non hanno un ruolo centrale. In conformità alle *Indicazioni nazionali* del 2012 – ma non a quelle del 2018! – i manuali privilegiano i nuclei tematici fondanti per l'educazione geografica nella scuola primaria (orientamento, paesaggio, territorio e regione), peraltro comprensibilmente percepiti irrinunciabili da docenti la cui formazione universitaria rimonta agli scorsi tre-quattro lustri. Tuttavia, in un contesto che muta continuamente, a partire dai cambiamenti ambientali e sociali, dalla multiculturalità e dal rapido diffondersi delle nuove tecnologie l'educazione geografica non può mirare solo a spiegare e descrivere paesaggi e regioni o a saper consultare mappe, sia pure di varia tipologia e scala. Le criticità riguardano anche l'Educazione civica e il suo ruolo complementare a quello della Geografia sul quale ci si è, sia pure sinteticamente, soffermati: nei manuali lo spazio riservato all'Educazione civica è limitato a poche schede schematiche e descrittive, incapaci pertanto di favorire lo sviluppo di una visione d'insieme e critica dei problemi. È pur vero che il tema della sostenibilità, come tutte le questioni vive del mondo contemporaneo, è trasversale, pertanto distribuito anche in altre sezioni dei sussidiari (per es. quelle di Scienze). Ma siamo sicuri che tale *distribuzione* non rappresenti invece una *frammentazione*, soprattutto alla luce del fatto che nel curriculum non è previsto un coordinamento o un principio ordinatore per tale ambizioso progetto educativo?

3. Considerazioni conclusive

Diciamolo senza timore: per troppo tempo in Italia la cultura della sostenibilità non ha avuto spazio nell'insegnamento. Nelle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo d'istruzione il concetto di sostenibilità appare di generico corredo ai temi tradizionali; nelle *Indicazioni nazionali* per la scuola secondaria di secondo grado (2010) il concetto, pur ripetuto più volte, è comunque tutt'altro che cardine del curriculum⁴². Il caso della secondaria di secondo grado, in particolare il biennio dei licei, è poi ulteriormente aggravato dalla duplice penalizzazione della Geografia, da un lato accorpata alla Storia – talora persino nella discutibile "Geostoria"⁴³ –, dall'altro insegnata da docenti di materie letterarie fondamentalmente poco preparati nella disciplina.

Senza qui però entrare nel merito della secondaria di secondo grado, per il primo ciclo d'istruzione andranno tenute in attenta considerazione le *Indicazioni* del 2018, in cui notoriamente ampio spazio è dato agli obiettivi di Agenda 2030 e soprattutto laddove si afferma che (il corsivo è mio) *questo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum*⁴⁴.

⁴¹ Cfr. M. Kowasch M., S. J. Ferré, *Geography Textbooks as a Political Tool to Promote Energy Transitions?*, cit.

⁴² Cfr. P. Pepe, *Nuovo insegnamento dell'Educazione civica e cultura della sostenibilità*, cit.

⁴³ C. Giorda, *Così vicine, così lontane: Storia e Geografia di fronte a un percorso comune nei curricoli scolastici*, in "Ambiente Società Territorio", n.s. 12, 2, 2012, pp. 12-18.

⁴⁴ MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, cit.

Se a ciò aggiungiamo, a partire dal 2019-20, l'introduzione dell'Educazione Civica, una disciplina "oltre le discipline" alla quale spetterebbe il compito di occuparsi di tutte le competenze specifiche legate allo sviluppo dell'esercizio di una cittadinanza attiva, occorre prendere atto della necessità di "ricalibrare" e rinnovare il curricolo scolastico soprattutto a partire dalle grandi questioni che caratterizzano l'epoca attuale. Il problema interseca comprensibilmente molteplici criticità, tre su tutte: la prima concerne l'insorgere di una inevitabile riflessione disciplinare sull'impostazione e sul senso dell'attuale curricolo di Geografia, perché a fronte del potenziamento di quanto può contribuire ad accrescere la cultura della sostenibilità, a qualche contenuto "tradizionale" si dovrà pur rinunciare⁴⁵. La seconda criticità attiene all'Educazione civica, laddove al termine di questa fase di transizione occorrerà sciogliere il nodo relativo almeno all'individuazione della figura del coordinatore, attualmente individuato dal collegio dei docenti o in un insegnante abilitato in discipline giuridiche, oppure, in sua assenza, in un insegnante contitolare dell'insegnamento della stessa Educazione civica: non sarebbe invece preferibile impegnarsi per recuperare e rafforzare in proposito il ruolo della Geografia, per sua natura trasversale o "di cerniera"? La terza criticità, strettamente connessa alle due appena enunciate, chiama in causa la formazione dei docenti. Come si è detto, sarebbe importante che gli insegnanti, a fronte di una manualistica sostanzialmente tutta da rinnovare, integrassero in autonomia nel percorso scolastico la didattica dei temi riconducibili alla sostenibilità, alla giustizia sociale, all'inclusione e così via. Ma la loro formazione è adeguata? Se concordiamo sul fatto che gli insegnanti sono un fattore strategico per elevare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione (come indicato dall'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030), è altrettanto importante che si operi un adeguato aggiornamento della loro formazione con il fine di promuovere l'educazione alle grandi sfide del mondo attuale.

La pressione esercitata per anni dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) nei confronti delle istituzioni aveva prodotto, di recente, un risultato importante: il 30 marzo 2022, infatti, un decreto dell'allora Ministro dell'Istruzione Bianchi aveva istituito la *Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola* proprio per rilanciare lo studio di questa disciplina e fornire alle nuove generazioni gli strumenti per generare modelli di sviluppo sostenibile, come previsto dagli obiettivi fissati dall'Agenda 2030⁴⁶. Quali conseguenze avrebbe potuto comportare questo atto istituzionale per l'insegnamento della Geografia, oggi nella scuola assolutamente indebolito? La questione rimane aperta, perché a quella iniziativa, che pur non aveva previsto un incremento di ore per la disciplina ed è risultata troppo presto interrotta dalla conclusione anticipata della legislatura, si deve comunque attribuire il merito di aver rimarcato

⁴⁵ Per quanto mi riguarda, se alla fine del percorso curricolare dovessi individuare un successo tra un alunno che dimostra di conoscere gli affluenti del Po ma non sa cosa significhi essere "cittadino" ai sensi delle *Indicazioni* del 2018 e un alunno che ignora certi contenuti di geografia regionale ma dimostra consapevolezza di essere "cittadino", preferirei quest'ultimo. Non sono però sicuro che tutti gli insegnanti attualmente in servizio – dalla primaria all'università – la pensino allo stesso modo...

⁴⁶ R. Morri, *Ministero Istruzione: istituita la Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella Scuola*, in "Ambiente Società Territorio", n.s. 22, 1-2, 2022, pp. 2-3.

la necessità di agire quanto prima possibile per recuperare il ruolo chiave che la Geografia può avere per un'educazione alle grandi sfide e alla cittadinanza attiva.

4. Bibliografia di riferimento

Alaimo A., Aru S., Donadelli G., Nebbia F. (a cura di), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Ascenzi A., *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives*, in "History of Education & Children's Literature", VI, 2, 2011, pp. 405-423.

Bandini G. (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, University Press, 2012.

Barberis E., *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2020.

Bonati S., Tononi M., *Cambiamento climatico e rischio. Proposte per una didattica geografica*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Cardillo M.C., *Il ruolo della Geografia nell'educazione alla sostenibilità*, in D. De Vincenzo, A. Riggio, *Per un'educazione alla sostenibilità nell'Università*, Cassino, EUC, 2021, pp. 41-46.

Charpentier Ph., Fatichenti F., *Pour une éducation géographique à l'Anthropocène à l'école primaire en France et en Italie: situation actuelle, critique et perspectives*, in "L'Information géographique", 87, 2023, 1, pp. 93-113.

De Vecchis G., *Insegnare Geografia: teoria, metodi e pratiche*, Torino, UTET, 2016.

De Vecchis G., Giorda C. (a cura di), *La Carta Internazionale sull'Educazione geografica: l'eredità di Andrea Bissanti*, Roma, Carocci, 2016.

De Vecchis G., Pasquinelli D., Pesaresi C., *Didattica della Geografia*, Torino, UTET, 2020.

De Vecchis G., Pesaresi C., *Dal banco al satellite. Fare Geografia con le nuove tecnologie*, Roma, Carocci, 2011.

Favretto A., *Dalla Terra alla carta. Elementi di cartografia digitale*, Bologna, Patron, 2021.

Ferrero V., Mulas F., *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di Educazione civica*, in "Civitas educationis. Education, politics and culture", 10, 1, 2021, pp. 163-178.

Giorda C., *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini. Una ricerca sui materiali scolastici e parascolastici italiani fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Giorda C. (a cura di), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Roma, Carocci, 2019.

Giorda C., *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014.

Giorda C., *Così vicine, così lontane: Storia e Geografia di fronte a un percorso comune nei curricoli scolastici*, in "Ambiente Società Territorio", n.s. 12, 2, 2012, pp. 12-18.

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

Giorda C., Zanolin G. (a cura di), *Idee geografiche per educare al mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Guaran A., *Educazione pre-geografica nella Scuola dell'infanzia: significati, valori e opportunità*, Bologna, Pàtron, 2021.

Guaran A., De Nardi A., *Landscape in classroom: a survey of the educational paths in Italian secondary school textbooks*, in "J-Readings. Journal of Research and Didactics in Geography", 2, 2022, pp. 63-71.

Kerski, J. J., *The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education*, in "Journal of Geography", 112, 6, 2013, pp. 218-227.

Kowasch M., Ferré S.J., *Geography Textbooks as a Political Tool to Promote Energy Transitions?*, in Bagoly-Simó P., Sikorová Z. (Eds.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education*, Cham, Springer, 2021, pp. 147-170.

Lavagna E., Lucarno G., Rigobello P.M., *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*, Bologna, Zanichelli, 2018.

Legardez, A., Simonneaux, L. (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*, Paris, ESF, 2011.

Leininger-Frézal C., Sprenger S., *Virtual Field Trips in Binational Collaborative Teacher Training: Opportunities and Challenges in the Context of Education for Sustainable Development*, in "Sustainability", 14, 19, 2022, 12933, <https://doi.org/10.3390/su141912933>.

Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carrocci, 2009.

Malatesta S., *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Milano, Guerini scientifica, 2015.

Michelini M.C., *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico*, in "Pedagogia più Didattica", 6, 1, 2020, pp. 35-46.

MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma, 2018.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012.

Morri R., *Ministero Istruzione: istituita la Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella Scuola*, in "Ambiente Società Territorio", n.s. 22, 1-2, 2022, pp. 2-3.

ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (consultato in data il 13 marzo 2023).

Pepe P., *Nuovo insegnamento dell'Educazione civica e cultura della sostenibilità*, in "Ambiente Società Territorio", n.s. 20, 3, 2020, pp. 35-38.

Pioletti A.M. (a cura di), *Gli strumenti per leggere il mondo. La Geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Polenghi S., *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in "History of Education & Children's Literature", IX, 1, 2014, pp. 635-648.

Schenetti M., Guerra E., *Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva*, in "Investigación en la Escuela", 95, 2018, pp. 15-29.

Shin E.E., Bednarz S.W. (Eds.), *Spatial Citizenship Education. Citizenship through Geography*, New York, Routledge, 2019.

Zanolin G., Gilardi Th., De Lucia R. (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Data di ricezione dell'articolo: 22 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 14 e 24 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 maggio 2023