

Temi commentati da Scuola 7

FEBBRAIO 2026

02 febbraio 2026

Valori, visioni, prospettive per una scuola migliore

1. *Scuola palestra di prevenzione. La sicurezza come esercizio di responsabilità collettiva (Bruno SOZZI)*
2. *Pedagogia come pratica di libertà. Attualità del pensiero di Freire nel contesto scolastico contemporaneo (Gianluca BOCCHINFUSO)*
3. *Storia come narrazione e bussola civile. Innovazioni metodologiche e identità nazionale (Angela GADDUCCI)*
4. *Storia come ricerca e coscienza critica. Limiti metodologici e anacronismi nelle nuove Indicazioni 2025 (Luciano RONDANINI)*

1. Scuola palestra di prevenzione. La sicurezza come esercizio di responsabilità collettiva



Bruno SOZZI

30/01/2026

Quanto avvenuto la notte di Capodanno in un locale delle Alpi svizzere, con il drammatico coinvolgimento di numerosi adolescenti, richiama con urgenza la necessità che l'istituzione scolastica promuova una solida e pervasiva "cultura della prevenzione". C'è un legame tra la sicurezza negli spazi pubblici, la sicurezza in generale e quella scolastica: i protocolli che gli studenti apprendono a scuola, come l'analisi dei rischi, il riconoscimento delle uscite di emergenza o la gestione del panico, non sono procedure confinate solo nell'edificio scolastico, ma costituiscono un kit di sopravvivenza civica.

La cultura del rischio

È interessante la lettera pubblicata dal *Corriere della Sera* il 5 gennaio scorso: "*Invitare i giovani a osservare i luoghi che frequentano*". L'autore della lettera afferma: "*La tragedia evitabile di Crans-montana che ha riguardato soprattutto giovanissime vite, mi ha fatto riflettere sul fatto che quando ci si reca in un locale pubblico, bar, ristorante, discoteca, la prima cosa da osservare dovrebbe essere dove sono, se ci sono, le uscite di sicurezza e gli estintori. Può sembrare maniacale, ma in realtà la nostra vita può dipendere dalle misure di sicurezza e di prevenzione che i gestori di queste attività mettono in atto. Penso che da ora in poi io stesso lo farò, a costo di evitare i luoghi non in regola*".

Educare alla gestione del rischio significa fornire ai ragazzi gli strumenti critici per riconoscere tempestivamente le situazioni di emergenza in qualunque contesto (sociale, ricreativo o formativo) e sviluppare un'attenzione vigile che non sia timore, ma presidio consapevole del proprio e altrui benessere.

Purtroppo, la nostra società è orientata alla cura delle conseguenze di avvenimenti spiacevoli e trascura spesso di investire sulla prevenzione. Il quadro normativo vigente, che conferisce coerenza e centralità all'educazione alla cittadinanza responsabile, deve essere perseguito con consapevole intenzionalità pedagogica integrando la sicurezza nel curricolo didattico come pilastro fondante del profilo dello studente-cittadino.

Un quadro normativo in evoluzione

Per rispondere alle sfide educative e sociali del nostro tempo è stato reintrodotto l'insegnamento dell'educazione civica come disciplina trasversale e puntuali Linee guida che prevedono anche percorsi di formazione per dirigenti e docenti e attività di monitoraggio per garantire uniformità e qualità.

Norme	Indicazioni
Legge n. 20 agosto 2019, n. 92	Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (promuovendo la Costituzione, lo Sviluppo Sostenibile (Agenda 2030) e la Cittadinanza Digitale).
D.M 22 giugno 2020, n. 35 DM 7 settembre 2024, n. 183	Linee guida operative e ampliamento dei temi trattati: bullismo, cyberbullismo, violenza di genere, dipendenze digitali, educazione alla salute e alla sicurezza stradale con i programmi previsti già dal DM 5 agosto 1994 ^[1] .
Legge 17 febbraio 2025, n. 21	Inserimento obbligatorio delle conoscenze di base sulla sicurezza nei luoghi di lavoro all'interno dei programmi di educazione civica.

Art. 11 del D.lgs. 9 aprile 2008, n. 81	Tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro (Prevede espressamente progetti scolastici in materia di salute e sicurezza [2]).
---	---

Il percorso evolutivo è ormai tracciato: la reintroduzione dell'Educazione civica ha dato il via a una trasformazione profonda, convertendo l'insegnamento tradizionale in una piattaforma integrata di competenze trasversali. In questa nuova ottica, la prevenzione emerge come un impegno etico che supera i confini delle mura scolastiche per farsi pratica di cittadinanza.

Il modello whole school/EU-OSHA

La relazione dell'Agenzia Europea per la sicurezza e la salute sul lavoro (EU-OSHA)[\[3\]](#) resta ancora oggi un punto di riferimento fondamentale. Essa invita ad avviare la cultura della sicurezza già dall'infanzia, attraverso scuole sicure, partecipazione studentesca e trasversalità curricolare. Il documento "Start young stay safe", pur risalente a vent'anni fa (2006), anticipava una visione che oggi appare ancora attuale e urgente. La scuola è il primo luogo in cui costruire una cultura della prevenzione, non solo attraverso lezioni frontali, ma vivendo quotidianamente la sicurezza come parte integrante dell'esperienza scolastica (ma anche della vita abituale). L'intera comunità scolastica – studenti, docenti, personale, famiglie e territorio – diventa protagonista di un percorso condiviso. Una scuola sicura non è solo un edificio a norma: è un ambiente coerente con ciò che si insegna. Ogni materia diventa un tassello di un mosaico più ampio, in cui la sicurezza non è solo un contenuto da apprendere, ma una chiave di lettura per comprendere la realtà e prepararsi per il futuro. Fondamentale, in questo modello, è la partecipazione attiva degli studenti. I ragazzi sperimentano in prima persona il senso di responsabilità collettiva. Non più spettatori passivi, ma osservatori, segnalatori e proponenti soluzioni attraverso *audit didattici* degli spazi scolastici, simulazioni di evacuazione, progetti di *peer education* e laboratori pratici. In questo modo la sicurezza smette di essere percepita come un obbligo esterno e diventa una competenza vissuta e interiorizzata. La forza del modello *whole school* sta nel trasformare la scuola da semplice luogo di trasmissione di regole a comunità che vive quotidianamente ciò che insegna. L'Agenzia EU-OSHA ricorda: "ciò che i bambini vivono a scuola diventa parte di ciò che porteranno nella società"[\[4\]](#).

Un costante pericolo: la formalità

In classe, come in famiglia, i ragazzi e le ragazze sono giudici inflessibili che, a volte inconsapevolmente, assimilano quotidianamente la coerenza o l'incoerenza del messaggio trasmesso verbalmente. Tre esempi possono chiarire il concetto.

Prove di evacuazione

Le prove obbligatorie di abbandono rapido dei locali scolastici servono per assimilare al meglio e misurare la personale capacità di controllare il panico, unitamente a sperimentare il percorso da seguire che dovrebbe essere sgombro e noto al pari di un'uscita di emergenza alternativa. Implicano:

- un significativo lavoro preparatorio senza il quale si inciampa in una imperdonabile incoerenza: occorre segnalare la pericolosità di ogni luogo densamente frequentato e la necessaria abitudine di individuare le prescritte uscite di emergenza; questo è il motivo per cui alcune prove devono essere annunciate anticipatamente previa conoscenza del piano di sicurezza della scuola;
- la conoscenza dei comportamenti adeguati: allontanamento rapido immediato (in caso d'incendio) o dopo il "via libera" da sotto il banco o dall'appoggio al muro portante in caso di terremoto;
- il rapido raggiungimento del luogo di raduno in silenziosa riflessione personale: so dominare il panico in caso di vera emergenza?
- la verifica della presenza di tutti o, in alternativa, le modalità per segnalare eventuali persone irreperibili.

Troppi spesso le due prove annuali obbligatorie vengono vissute con leggerezza e formalismo[\[5\]](#), talvolta anche dal personale incaricato di vigilare sull'efficacia del piano di emergenza. Si dimentica che queste simulazioni sono, in realtà, l'unica palestra per acquisire riflessi vitali. Considerando il percorso scolastico, un giovane che frequenta la terza superiore dovrebbe aver partecipato ad almeno 20 prove di evacuazione. Un bagaglio di esperienza idoneo

a renderlo consapevole e capace di analizzare istintivamente i luoghi che frequenta, specialmente quelli affollati. Prevenzione non è un concetto astratto, ma una serie di azioni concrete per identificare immediatamente le uscite di sicurezza e la posizione degli estintori non appena si entra in un locale pubblico, per maturare la capacità di dominare il panico e comprendere i rischi legati alla calca, per evitare di essere travolti o di calpestare altri nel tentativo di mettersi in salvo, per trasformare il timore in un “presidio consapevole” del proprio e altrui benessere.

La formazione

Troppò spesso la sicurezza sul lavoro viene ridotta a un ruolo ancillare, trattata in collegamento con altre priorità come la Formazione scuola-lavoro. In molti casi, la formazione è delegata a soggetti esterni, non di rado alla fruizione solitaria di moduli su piattaforme informatiche. Così facendo si rischia di trasmettere l’idea che il tema non sia così vitale.

L’articolo citato nella nota 4 presenta esperienze interessanti e suggerimenti volti ad avviare concrete attività per introdurre la materia sicurezza in un modo coinvolgente e motivante. L’articolista sottolinea: “Insegnare la sicurezza significa educare alla responsabilità e alla cittadinanza attiva, trasmettendo la percezione che prendersi cura del proprio benessere e di quello altrui sia parte integrante della vita civile e lavorativa. Questo approccio, già sostenuto dal documento EU-OSHA del 2006 – ancora oggi attuale – integra Prevenzione, partecipazione e salute come dimensioni inscindibili della formazione scolastica”.

Il RSPP esterno

Persiste nelle Istituzioni scolastiche la prassi di affidare l’incarico di Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP) a professionisti esterni. Questa scelta si fonda spesso sull’illusione che l’esternalizzazione esaurisca gli obblighi del Dirigente scolastico in qualità di Datore di lavoro, secondo quanto previsto dall’art. 17, comma 2, lett. b del D.lgs. 81/2008.

Tuttavia, le integrazioni introdotte dalla Legge 215/2021 hanno chiarito inequivocabilmente che la responsabilità dell’organizzazione e della gestione dell’ambiente di apprendimento resta in capo al Dirigente. In questo scenario, la figura del RSPP non può più essere interpretata come quella di un consulente occasionale, ma dovrebbe evolvere in una figura interna e strutturale. Siamo convinti che solo un RSPP che vive quotidianamente la realtà della scuola possa agire come promotore e garante di una prevenzione autentica.

Affinché la sicurezza non sia un corpo estraneo, ma parte integrante dell’ordinaria vita scolastica e del curricolo di cittadinanza, occorre che le figure responsabili della gestione ne condividano anche l’intenzionalità pedagogica. Il RSPP interno potrebbe diventare più facilmente il ponte per trasformare la norma in cultura, assicurando che la formazione non sia un evento sporadico, ma un processo continuo di cura del benessere collettivo.

[1] Cfr. Chiara Naressi in [Scuola7, n. 446](#), 21/09/2925.

[2] Cfr. Bruno Sozzi, *Prevenzione: da dove ri-cominciare?* [Scuola7, n. 116](#), 10/12/2018.

[3] Eu-OSHA (Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro) è un organo decentrato dell’Unione Europea, istituito nel 1994 e con sede a Bilbao, incaricato di promuovere luoghi di lavoro più sani, sicuri e produttivi. Il documento Eu-OSHA, “*Start young stay safe*”, 2006 (Inizia presto per restare al sicuro) non è un semplice manuale, ma il pilastro di una strategia europea lanciata dall’EU-OSHA per integrare la cultura della sicurezza in ogni fase dell’istruzione.

[4] Sulla Rivista specialistica *Igiene e sicurezza del lavoro*, n. 10/2025, Fabio Piretti e Alessandro Vitozzi, tecnici della prevenzione dell’Azienda ASL di Bologna, si sono posti la domanda: *Educazione civica e sicurezza sul lavoro: opportunità o confusione?* La risposta è lasciata alle singole istituzioni scolastiche chiamate a dare applicazione pratica alla materia decidendo il peso relativo dei numerosi obiettivi indicati nelle Linee guida e pianificare concretamente un programma educativo.

[5] Già la circolare MPI 29 aprile 1999, aveva segnalato il rischio di un’applicazione solo formale dell’innovativa normativa del 1994: “È appena il caso di sottolineare che le norme sulla sicurezza sui luoghi di lavoro rappresentano prima ancora di un obbligo di legge (...) un’opportunità per promuovere all’interno delle istituzioni scolastiche una cultura della sicurezza sul lavoro (...) con la convinta partecipazione di tutte le componenti scolastiche in un processo organico di crescita collettiva con l’obiettivo della sicurezza sostanziale della scuola nel presente e della sensibilizzazione per il futuro ad un problema sociale di fondamentale rilevanza”.

2. Pedagogia come pratica di libertà. Attualità del pensiero di Freire nel contesto scolastico contemporaneo



Gianluca BOCCHINFUSO

30/01/2026

La centralità degli studenti, il loro protagonismo nell'apprendimento, l'imparare attraverso l'esperienza, il riflettere sul *come* imparano rappresentano alcuni dei concetti pedagogici e didattici che da decenni hanno messo in discussione i canoni della didattica trasmissiva e l'unitarietà del sapere.

Riprendendo alcuni pilastri del pensiero di Paulo Freire, possiamo articolare un ragionamento sul "cosa" significa "mettere lo studente al centro" per favorire il suo modo di imparare soprattutto in questo periodo di chiusure quadrimestrali e di valutazione sommativa. *La pedagogia degli oppressi* rappresenta il manifesto di una concezione dell'educazione come strumento di emancipazione e pratica della libertà che rifiuta ogni neutralità per schierarsi a fianco degli studenti più svantaggiati da diversi punti di vista. Il pensiero freiriano, infatti, non si limita a proporre nuove tecniche di insegnamento, ma scava in profondità, interrogando la natura stessa del rapporto educativo e il suo ruolo nella società. In questa visione, l'educazione non è mai un atto neutrale, ma diventa il campo privilegiato per la piena umanizzazione dell'individuo. L'atto di educare è, intrinsecamente, un "atto politico-sociale" che può tendere a consolidare le gerarchie di potere oppure a favorire l'emancipazione; a cristallizzare il primato della trasmissione frontale o a scommettere sul protagonismo di chi impara; a privilegiare la cultura della sorveglianza sull'alunno o invece a potenziare l'autonomia nel sapere apprendere.

Le radici filosofiche del suo pensiero richiamano il suo ruolo di educatore interculturale, il cui messaggio risuona con forza nel nostro presente globalizzato e fornisce delle risposte concrete anche alla crisi dello studente (e di riflesso alla crisi dell'insegnante).

La diagnosi dell'oppressione: critica all'educazione depositaria

Secondo Freire, l'educazione tradizionale è uno degli strumenti più efficaci per rinforzare la condizione di potere e di controllo, poiché riproduce al suo interno le medesime logiche di dominio che caratterizzano la società. Definisce questo modello «concezione depositaria» dell'educazione, basato su un approccio che considera l'educando un mero contenitore passivo: "una delle caratteristiche di tale educazione che disserra è la "sonorità" della parola e non la sua forza trasformatrice"[\[1\]](#).

L'educazione depositaria si fonda su una serie di postulati che cristallizzano la relazione educativa in un rapporto verticale e autoritario, negando ogni possibilità di reciprocità. Freire li riassume in una serie di punti antitetici di cui ne riportiamo alcuni commentati[\[2\]](#):

- *l'educatore educa, gli educandi sono educati* e si stabilisce una gerarchia rigida in cui il sapere segue un'unica direzione;
- *l'educatore sa, gli educandi non sanno* e la conoscenza è esclusiva dell'insegnante (monopolio del sapere), mentre gli studenti sono definiti dalla loro presunta ignoranza;
- *l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente* così il dialogo è sostituito da una narrazione a senso unico, che richiede passività e silenzio poggiando su una comunicazione unidirezionale;
- *l'educatore è il soggetto del processo, gli educandi puri oggetti* così gli studenti vengono spogliati della loro capacità di agire e pensare autonomamente, ridotti ad oggetti da plasmare, meri soggetti passivi della scuola e dei processi.

Questo modello, presente ancora in tante scuole italiane, per Freire, produce passività e nega il dialogo, addomesticando gli individui anziché renderli protagonisti. Trattando gli studenti come recipienti vuoti da riempire con un sapere preconfezionato, l'educazione depositaria serve al controllo. Questa educazione non si limita ad annullare la creatività; è, nella potente definizione di Freire, un atto di necrofilia. Influenzato da Fromm[\[3\]](#), egli la descrive come una pratica che

ama la morte, il controllo e il meccanicismo, soffocando il dinamismo imprevedibile della vita e della coscienza. Il suo scopo non è la trasformazione del mondo, ma l'adattamento degli individui allo *status quo*. È proprio dalla critica radicale a questo modello alienante che nasce l'esigenza di una pedagogia alternativa, che non sia strumento di oppressione ma pratica di liberazione ancora oggi funzionale nella lettura dei diversi stili cognitivi degli studenti e nella possibilità di creare contesti di apprendimento mirati alle singole individualità e al modo in cui ognuno impara.

La proposta liberatrice: dialogo e apprendimento problematizzante

Cosa intende Freire con «educazione problematizzante» come pratica della libertà? Questa pedagogia non si basa sulla trasmissione di un sapere statico, ma sulla creazione collettiva della conoscenza attraverso un'indagine critica del sapere e della realtà. Il suo fondamento è il superamento della contraddizione e contrapposizione educatore/educandi: entrambi, infatti, diventano soggetti attivi in un processo di apprendimento reciproco fatto di scambio, relazione, progettualità, passi in comune, obiettivi.

Il ruolo centrale in questo modello è affidato al dialogo, inteso non come tecnica, ma come esigenza esistenziale. Esso si fonda su pilastri non negoziabili: l'amore per il mondo e per gli uomini, l'umiltà di chi si ritiene incompleto, la speranza in un futuro da costruire e una profonda fiducia reciproca. Questa concezione è mirabilmente sintetizzata nella sua celebre affermazione: «nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo».

La parola è l'elemento costitutivo del dialogo solo se intesa nella sua pienezza. Per tale motivo, Freire distingue due dimensioni inseparabili della parola autentica: *azione* e *riflessione*. Una parola che non si traduce in impegno trasformativo, però, diventa puro "verbalismo", un suono vuoto e alienante. Nello stesso tempo, un'azione priva di riflessione critica diventa "attivismo", un agire cieco e fine a sé stesso. La parola vera è dunque *prassi*: riflessione e azione sulla realtà per trasformarla. Concetti che, a scuola, rimandano all'*imparare facendo* che richiede una serie di abilità supportate da un sapere di contesto finalizzato ad obiettivi a medio e lungo termine supportato da un impianto metacognitivo.

Il fine dell'educazione: la "coscientizzazione" come cambiamento

La *coscientizzazione* rappresenta il cuore del progetto pedagogico di Freire. Non si tratta di una semplice presa di coscienza a livello psicologico o individuale, ma di un processo educativo complesso: imparare a leggere e scrivere non significa solo decodificare le lettere, ma "leggere il mondo" e la propria posizione in esso, per poterlo trasformare.

La *coscientizzazione* è il processo attraverso cui il portatore di bisogni supera una «coscienza ingenua» – caratterizzata da una percezione fatalista della realtà – per raggiungere una «coscienza critica». Avere una coscienza critica, per gli studenti, significa essere capaci di percepire le contraddizioni sociali, politiche ed economiche che generano l'oppressione, non come un destino ineluttabile, ma come una situazione storica che può e deve essere superata. Questo processo culmina in quella che Freire chiama «inserzione critica nella realtà»: gli individui non sono più spettatori passivi, ma diventano soggetti della propria storia.

Questa visione è profondamente legata alla sua concezione antropologica, che vede l'essere umano come un essere *incompiuto*. A differenza degli animali, che sono esseri *chiusi in sé* e adattati al mondo, l'uomo è un essere storico, relazionale e cosciente della propria incompiutezza. È proprio questa condizione a rendere l'educazione possibile e necessaria: essa spinge l'uomo ad una ricerca costante per essere *di più*, realizzando la propria vocazione ontologica a umanizzarsi. L'educazione, quindi, non è un lusso, ma la condizione stessa attraverso cui l'uomo si costruisce come tale.

Una prospettiva educativa: l'unità nella diversità

La sua opera ci insegna che non può esistere una pratica educativa autentica che non sia, al contempo, un atto di cura e di trasformazione politico-sociale. L'educazione, da questo punto di vista, è cambiamento e miglioramento. Ogni scuola autonoma può essere un luogo di miglioramento nel cambiamento.

Il suo pensiero ha ispirato direttamente la *pedagogia critica*. Le sue categorie offrono strumenti indispensabili per mettere in crisi le nuove e più occulte forme di diseguaglianza culturale e sociale, intese come potere culturale che si perpetua anche attraverso alcuni sistemi educativi e, soprattutto, tramite i media.

Da questo punto di vista, Freire può essere definito un “intellettuale di frontiera”. La sua esperienza di esule, che lo ha portato a lavorare in contesti culturali profondamente diversi – dal Brasile rurale all’Africa durante la decolonizzazione, dagli Stati Uniti all’Europa – ha reso il suo pensiero intrinsecamente interculturale e mondialista. Come egli stesso ammise, fu proprio guardando il suo paese «da lontano» e confrontandosi con *l’altro* che riuscì a comprendere meglio la propria identità.

L’utopia freiriana di una “unità nella diversità” – di una società in cui le differenze non generino emarginazione ma arricchimento reciproco e interpersonale – e la sua incrollabile fede in un’educazione che umanizza continuano ad essere un faro indispensabile. La sua pedagogia, tuttavia, non è una formula da applicare universalmente, ma un invito a reinventare l’educazione in ogni contesto scolastico: l’insegnante deve curare la sua classe, deve programmare in modo esclusivo il lavoro che svolge con essa, deve rendere funzionale e unico il processo che attiva sul piano di tempi, modalità, strategie. È questa una base concettuale solida e irrinunciabile per costruire ambienti scolastici che siano veramente inclusivi, aperti, dinamici, capaci di valorizzare le singole individualità e di rispondere in modo mirato ai diversi bisogni educativi di ogni studente.

Per tutti gli educatori che aspirano a costruire un contesto scolastico (e di conseguenza un mondo) più equo e solidale, più inclusivo e rispondente alle richieste del singolo all’interno delle più svariate dinamiche educative, leggere Paulo Freire è ancora una pratica necessaria.

[1] Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino 2002, p. 57.

[2] Ivi, p. 59.

[3] Erich Fromm, *Il cuore dell’uomo*, Carabba, Roma 1965.

3. Storia come narrazione e bussola civile. Innovazioni metodologiche e identità nazionale



[Angela GADDUCCI](#)

30/01/2026

Motivando con l'urgenza di rimettere al centro il cammino dell'Italia, dell'Europa e dell'Occidente, il Ministro Valditara ha promosso una significativa revisione dell'insegnamento della Storia a partire dall'a.s. 2026/2027. Il percorso di riforma, durato circa un anno e mezzo, ha seguito le seguenti tappe: avviato nel maggio 2024 con l'insediamento di una commissione di esperti, ha visto un primo passo concreto nel settembre dello stesso anno con le nuove Linee guida sull'Educazione Civica (DM 183/2024), che ha sancito un forte legame tra memoria storica e identità nazionale. Il percorso di riforma è entrato nel vivo all'inizio del 2025 con la presentazione dei pilastri programmatici del progetto. L'iter si è concluso formalmente il 9 dicembre 2025 con la firma del decreto definitivo, che supera le Indicazioni Nazionali del 2012 e fissa l'avvio del nuovo ordinamento per il settembre 2026.

Il senso della contemporaneità si costruisce sul passato

In un'epoca dominata dal flusso vorticoso di informazioni fugaci e frammentate che rischiano di compromettere la stabilità dell'identità individuale, l'intento ministeriale dichiarato è quello di formare nei giovani un pensiero solido e coerente, affinché diventino cittadini consapevoli delle proprie radici e memori del fatto che la dimensione esistenziale dell'*'hic et nunc'* cui appartengono non si esaurisce nella contemporaneità. Secondo quest'ottica, la Storia non deve tradursi in un'arida e polverosa sequenza di date e di eventi, ma in una grande narrazione: un respiro interpretativo capace di trasformare gli eventi in patrimonio di memoria condivisa. Antidoto rigoroso alla dispersione tipica di un'esistenza liquida, la narrazione storica, "*in quanto racconto delle vicende umane nel tempo*", si configura come lo strumento necessario per ricomporre la frammentarietà dell'esperienza digitale: restituisce un senso unitario all'eredità culturale, rafforza nei giovani il sentimento di appartenenza ad un corpo sociale e consente loro di situarsi consapevolmente all'interno di una continuità storica che lega le radici del passato alle sfide del futuro.

Il nuovo assetto della storia

"*Solo l'Occidente conosce la Storia*": è questo l'incipit con cui Valditara, con esplicito riferimento a Marc Bloch, apre la sezione dedicata alla disciplina nelle Nuove Indicazioni Nazionali. Coerentemente con questa visione, il programma proposto dal Ministro riscopre le radici comuni, riservando ampio rilievo ai popoli italici, alla civiltà greca e romana, e al cristianesimo delle origini. Promuovere, sin dalla scuola primaria, la conoscenza delle radici storiche e dei valori civili del nostro Paese risponde ad una duplice esigenza: sia, far maturare nell'alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino, sia, in un contesto scolastico caratterizzato da crescente eterogeneità culturale, favorire l'integrazione degli alunni di origine straniera, convinti che l'inclusione passi necessariamente per la comprensione dell'identità storico-culturale del Paese di accoglienza. Ciò comporta un sostanziale ridimensionamento della preistoria e delle civiltà extra-occidentali a favore degli eventi fondanti della cultura nazionale ed europea. In quest'ottica, il recupero della memoria storica assume un valore strategico: la memorizzazione di nodi cronologici essenziali funge da 'bussola' cognitiva per orientarsi nel flusso del tempo e ancorare i concetti ad una struttura cronologica coerente.

Epica, storia e geografia: l'integrazione dei saperi

Sin dalla scuola primaria, l'itinerario storico sarà integrato dallo studio dell'epica, intesa quale repertorio delle grandi narrazioni mitologiche e religiose che hanno forgiato l'immaginario collettivo. Attraverso l'esegesi semplificata di testi-cardine come la Bibbia (letta nella sua dimensione di codice culturale universale), i poemi omerici (Iliade, Odissea), l'Eneide, fino alle

saghe nordiche, lo studente potrà accostarsi ai modelli etici e simbolici che costituiscono l'intelaiatura profonda della civiltà occidentale. Nel contesto della scuola secondaria, si assisterà invece al superamento della *geostoria*, ovvero l'insegnamento integrato di Storia e Geografia introdotto nel 2010 dalla riforma Gelmini. Questo mutamento segnerà il ritorno ad una trattazione distinta delle due discipline, finalizzata a restituire a ciascuna la propria specificità epistemologica e l'aderenza al proprio statuto metodologico: la storia riacquisterà il proprio rigore nel solco del percorso diacronico e del suo ritmo narrativo, mentre la Geografia si svincolerà dal ruolo di 'ancella' della Storia per concentrarsi sulla dimensione sincronica e spaziale. Con questa separazione tecnica non si vuole certo precludere il dialogo tra le due materie; al contrario, in luogo di una fusione forzata, si intende promuovere un'interdisciplinarità consapevole che consenta allo studente di sviluppare un pensiero critico radicato nella memoria storica e proiettato verso la gestione responsabile del pianeta e delle sue risorse.

Lezione frontale e autorevolezza del magister

L'approccio storico-narrativo, che prevede il recupero della lezione frontale, non esclude la didattica laboratoriale applicativa, ma ne diventa il presupposto teorico. L'obiettivo di integrare teoria e pratica, che affonda le sue radici nella tradizione sperimentale della scuola italiana sin dagli anni '80, trova oggi una nuova e più matura declinazione: il raggiungimento di un equilibrio metodologico in cui la lezione frontale funge da momento di sintesi interpretativa e fondazione concettuale. In questo quadro, la spiegazione del docente diventa lo spazio in cui la complessità dei fatti storici viene ricomposta in un'architettura organica e di senso: se condotta in forma narrativa, la lezione frontale attiva l'empatia e l'interesse fornendo quelle coordinate necessarie (mappe concettuali, categorie critiche) affinché lo studente possa muoversi con autonomia e consapevolezza nella fase applicativa. E poiché l'autonomia dell'alunno non è un processo spontaneo, ma richiede solidi riferimenti intellettuali e morali, il docente deve dismettere del tutto il ruolo di trasmettitore di saperi per essere guida strategica: orchestrando il passaggio dall'ascolto all'operatività, egli abilita lo studente a farsi protagonista attivo, capace di trasmutare la conoscenza teorica in competenza situata e consapevole.

L'insegnante da semplice 'facilitatore' o 'tutor' nei processi di gruppo, deve riappropriarsi dell'autorevolezza del *magister*. In questo modo si eleva a regista dei processi cognitivi, trasformando il *setting* didattico in un laboratorio di pensiero dove l'astrazione teorica trova ancoraggio nella realtà fattuale. Mediante tale approccio, il docente agisce come un catalizzatore che consente allo studente di farsi co-costruttore del proprio sapere: fornendogli le coordinate necessarie per contestualizzare le nozioni apprese, l'insegnante lo guida a orientarsi con sicurezza nella complessità dei fatti storici. Perché il compito del docente consiste, innanzitutto, nell'educare l'alunno ad analizzare, problematizzare e osservare il passato attraverso una pluralità di prospettive; solo fornendogli tali chiavi di lettura sarà possibile abilirlo a decifrare con rigore e consapevolezza le sfide del presente.

La storia sotto esame: le voci del dissenso

Le nuove disposizioni ministeriali hanno sollevato accese polemiche, alimentate principalmente da accademici, associazioni di storici e sindacati. Le critiche convergono nel dipingere la riforma come un progetto ideologico e pedagogicamente anacronistico. Sul piano strutturale, preoccupa la separazione tra Storia e Geografia, che rischierebbe di compromettere la capacità degli studenti di contestualizzare gli eventi nei loro scenari spaziali; su quello metodologico, viene aspramente contestato il ritorno alla Storia come semplice narrazione di eventi, giudicata inadeguata a interpretare la complessità dei processi storici. Il nucleo del dissenso risiede proprio qui: nel timore che la disciplina smarrisca la propria natura di scienza critica per ridursi a una narrazione semplificata e celebrativa del passato. L'apprensione manifestata dagli esperti è che gli studenti finiscano per ridursi a ricettori passivi di date e nomi, smarrendo la propensione ad analizzare le fonti, confrontare i documenti e strutturare un pensiero critico autonomo. A ciò si aggiungono le forti perplessità legate all'introduzione massiccia dei poemi epici, in seno all'ora di Storia, nella scuola primaria: il rischio palesato è che i bambini non riescano più a distinguere il rigore della ricostruzione storica dal fascino del mito, la realtà documentata dalla narrazione mitologica. Numerosi esperti paventano, inoltre, che l'enfasi marcata sulle radici giudaico-cristiane e sull'identità nazionale possa trasfigurare la Storia in uno strumento di costruzione del consenso a discapito della sua funzione di disciplina critica. Secondo le voci critiche, questa impostazione spiccatamente eurocentrica e nazionalista rischierebbe non solo di isolare gli

studenti rispetto alle dinamiche della realtà globale, ma anche di ostacolare il percorso di integrazione degli alunni di origine straniera. Allo stesso modo, la scelta di ridimensionare lo spazio dedicato alla preistoria e alle civiltà extra-europee viene percepita come una regressione culturale e scientifica: la privazione del confronto con l'esterno impedirebbe di cogliere la reale natura dell'Europa, frutto di scambi, migrazioni e contaminazioni secolari.

Laboratorio d'identità nazionale e coscienza civile

Replicando alle critiche di storici e accademici, il Ministro Valditara ha ribadito come l'insegnamento della Storia non abbia mai avuto una valenza meramente informativa, ma si sia costantemente configurato come un articolato laboratorio d'identità, volto a delineare l'anima stessa del Paese. Ciò a significare che *"la Storia [...] non consiste nella raccolta dei fatti e nel metterli in ordine cronologico"* collocandoli su un'immaginaria linea del tempo, ma *"nel pensare i fatti"* del passato. *"Nel pensarli nella loro origine, nei loro nessi, nelle loro conseguenze"*. La Storia serve per imparare a pensare, per acquisire consapevolezza e padronanza delle dinamiche evolutive che hanno prodotto certi esiti.

In merito alla concezione della Storia come racconto, Valditara ha risposto alle contestazioni sostenendo che la Storia come trasmissione narrativa di avvenimenti noti non è una sterile ripetizione, bensì la presa d'atto di una verità fattuale. Colti e narrati nella loro autentica oggettività, tali eventi non attingono a derive fantastiche o ipotetiche, ma alimentano la 'fantasia storica', quella facoltà cognitiva capace di evocare immagini rappresentative del passato che fungano da paradigmi anticipatori del futuro. Narrati nella loro integrità, i fatti del passato portano alla luce le configurazioni e i momenti decisivi che hanno strutturato i pilastri di libertà e democrazia, radici identitarie della nostra Nazione. Attraverso l'analisi critica dei conflitti ideologici e delle derive autoritarie, la Storia insegna a concepire la dignità umana come valore supremo e principio inviolabile, promuovendo la democrazia liberale non solo come assetto politico, ma anche come conquista storica e imprescindibile baluardo contro ogni forma di sopraffazione. In questa prospettiva, la Storia si carica di un imperativo etico: farsi interprete di un messaggio civile che denunci l'ingiustizia, scardini la stereotipia e disveli i meccanismi dell'oppressione, ponendosi a presidio di quei diritti umani, civili e sociali cui siamo approdati mediante il sacrificio e l'adempimento dei nostri doveri verso la collettività umana.

La narrazione storica come bussola civile

In sintesi, possiamo affermare che la Storia, nelle nuove Indicazioni, intrattiene un dialogo costante con l'Educazione Civica. È proprio in virtù della sua funzione di 'coscienza critica' che si delinea un legame inscindibile e funzionale tra il sapere storico e la formazione del cittadino. Elevando la conoscenza del passato a fondamento etico dell'agire civile, emerge un progetto pedagogico-istituzionale ben preciso: utilizzare il passato per dar vita a una pratica attiva di cittadinanza, rifondare il senso di appartenenza e ancorare la consapevolezza civica sui valori costituzionali. In quest'ottica, la Storia diviene la narrazione della genesi dei nostri valori civili: il percorso che ha condotto all'Unità d'Italia e alla nascita della Repubblica è contrassegnato di tappe essenziali per alimentare quel sentimento patriottico che spesso è richiamato come fondamento etico del rispetto verso le istituzioni. A chi contesta la sovrapposizione programmatica tra le due discipline e teme che un legame così serrato con l'identità nazionale possa offuscare la dimensione universale dei diritti umani e della cittadinanza globale, Valditara ha ribadito che solo una solida consapevolezza delle proprie radici permette un'apertura autentica alle sfide della contemporaneità, mentre il legame tra Storia ed Educazione Civica altro non è che un itinerario di consapevolezza volto a formare un cittadino capace di riconoscere, nei simboli nazionali e nelle regole democratiche, il frutto di un secolare cammino di civiltà. In questa prospettiva, l'intreccio tra Storia ed Educazione Civica si configura come un itinerario di maturazione, volto a formare un cittadino capace di riconoscere il compimento di un secolare cammino di civiltà. In questa architettura pedagogica, se la Storia è il fondamento del sapere, l'Educazione Civica ne è il traguardo etico: non si può amare o nutrire autentico rispetto per ciò che non si conosce. In tal modo, la cultura del rispetto – verso l'altro, le istituzioni e il patrimonio comune – cessa di essere un preцetto imposto per farsi naturale corollario della comprensione della nostra memoria comune.

4. Storia come ricerca e coscienza critica. Limiti metodologici e anacronismi nelle nuove Indicazioni 2025



Luciano RONDANINI

30/01/2026

Il DM 9 dicembre 2025, n. 221 introduce le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, il provvedimento entrerà in vigore l'11 febbraio 2026 e sostituirà le Indicazioni precedenti.

Anche questo documento, come è avvenuto per il precedente del 2012, costituisce il quadro di riferimento per la progettazione del curricolo di istituto che, insieme al piano dell'offerta formativa, può essere considerato la "pietra d'angolo" della cornice educativa e didattica delle istituzioni scolastiche autonome.

L'essenzialità del curricolo

Il curricolo è progettato e approvato dal collegio dei docenti, chiamato a commisurare obiettivi e competenze del quadro nazionale alla realtà degli alunni, alla situazione dei singoli istituti e alle opportunità presenti nei diversi territori.

La sua principale peculiarità è l'*essenzialità*, cioè la promozione delle condizioni di uno studio approfondito e di una formazione creativa e critica. Impresa non facile in un paese, come il nostro, nel quale la scuola storicamente ha preferito optare per un sapere encyclopedico.

Già, il Documento De Mauro del 2001^[1] poneva in evidenza che il curricolo si basa sulla convinzione che debbano essere esplicitati percorsi caratterizzati non dallo "*studio estensivo di molti contenuti, ma da quello intensivo e criticamente approfondito*". Questo principio viene ribadito anche nel nuovo testo delle Indicazioni. Nel paragrafo "*Non multa sed multum*" si afferma che: "*Non occorre insegnare tante cose, (di italiano di arte, di musica, di matematica, di tecnologia ecc.) non sempre comprese dagli studenti, ma poche ed essenziali conoscenze, approfondite in aula con grande accuratezza e dovizia di esperienze di apprendimento*". Una visione nozionistica del conoscere, ribadiscono gli estensori delle Indicazioni, "*diluisce la sostanza di quanto i discenti possono apprendere*".

Il cambio di paradigma

Le nuove Indicazioni disattendono però il criterio richiamato laddove presentano i contenuti disciplinari. Nella sezione di storia, in particolare, l'abbondanza di temi rende difficile la selezione, nonostante si specifichi che l'elenco sia solo una traccia che l'insegnante può integrare o modificare. Si tratta di una libertà complessa da esercitare, vista l'ampiezza degli argomenti e l'impostazione nozionistica di fondo. Il problema si sposta poi sul piano editoriale: manuali e sussidi seguiranno il modello nazionale, aumentando le difficoltà dei docenti, a meno che non si ricorra alle adozioni alternative, una pratica già consolidata in molte scuole.

Il problema dell'identità nazionale

Come delineato nel precedente contributo pubblicato su *Scuola 7* del 17 gennaio 2026^[2], le nuove Indicazioni ruotano attorno al tema dell'*identità occidentale e nazionale*. In particolare, questa centralità viene ribadita nell'insegnamento della storia, in cui si afferma che questa *materia* viene posta alla base dell'educazione politica del mondo occidentale e, in seguito, di tutti i Paesi della Terra. "I popoli, dapprima quelli dell'Occidente poi quelli del mondo intero, hanno potuto prendere coscienza di sé". Si insiste, in modo ricorsivo, sulla supremazia dell'Occidente a cui tutti gli altri popoli si sono ispirati per conquistare i valori della nostra tradizione culturale e giuridica. Si tratta di una valutazione discutibile, come abbiamo cercato di evidenziare nel contributo prima citato. In particolare, in riferimento alla scuola primaria, viene ribadito che la storia deve essere posta al centro della civiltà occidentale, sulla quale si fonda la nostra identità storico-culturale.

Per la verità, lo stesso principio era già stato sottolineato anche nelle *Linee Guida* per l'insegnamento dell'educazione civica, allegate al decreto ministeriale del 7 settembre 2024, n. 183, che offrono "una cornice efficace entro la quale poter inquadrare temi e obiettivi di apprendimento coerenti con quel sentimento di appartenenza che deriva dall'esperienza umana e sociale del nascere, crescere e convivere in un Paese chiamato Italia". L'educazione civica, pertanto, contribuisce a formare gli studenti al valore dell'appartenenza alla "*comunità nazionale che è comunemente definita Patria*".

Ritorno all'Ottocento

Dunque, le *Linee guida 2024* per l'insegnamento dell'educazione civica e le *Indicazioni nazionali per il curricolo 2025* perseguono la finalità di promuovere un'identità italiana, entro il perimetro della civiltà occidentale.

Tale preoccupazione non è nuova. A una analisi più approfondita, era la stessa presente nei Programmi didattici della seconda metà dell'Ottocento, in particolare in quelli del 1888 firmati da Aristide Gabelli. In un'Italia "appena fatta", il noto pedagogista, esponente del positivismo italiano, si prefisse di consolidare un forte sentimento patriottico "nazional-popolare", che risultava ancora fragile ed incerto. In quei Programmi si leggeva che il maestro elementare deve sforzarsi di far "germinare" gli ideali del buon cittadino, non omettendo di "far capire, per quanta parte e in quanti modi il nostro paese abbia contribuito alla civiltà del mondo".

Aristide Gabelli, attraverso l'istruzione nazionale, ed Edmondo De Amicis, autore del libro *Cuore*, in chiave letteraria, hanno incarnato l'ideale di una formazione patriottica voluta espressamente dalla classe dirigente post-unitaria. Parliamo però di un secolo e mezzo fa!

La logica dei confini

Pare decisamente paradossale che vengano riproposti oggi i fondamenti educativi del XIX secolo e i valori di un periodo che deve essere certamente conosciuto, ma con molta misura e cautela. Nello stesso periodo, infatti, l'Italia avviava un processo di colonizzazione di alcuni paesi africani con conseguenze devastanti per le popolazioni locali.

Pensiamo veramente che la consapevolezza civica della nostra appartenenza possa rifarsi ai racconti del libro *Cuore* (*La Piccola vedetta lombarda*) o ad avvenimenti del Risorgimento (*I martiri di Belfiore*)? Se proprio vogliamo valorizzare l'insegnamento di persone che hanno pagato con la vita il loro impegno nella costruzione di un'identità nazionale, forse sarebbero più efficaci le testimonianze di Peppino Impastato, Don Pino Puglisi, Rosario Livatino, Giancarlo Siani, don Peppe Diana, per non parlare di Giovanni Falcone e Paolo Borsellino e chissà quanti altri! Ma soprattutto occupiamoci dei tanti giovani che sono impegnati quotidianamente a difendere i principi sui quali si fonda la nostra Carta costituzionale.

La storia tra narrazione e ricerca

C'è poi un altro aspetto nelle Indicazioni 2025 che segna una netta discontinuità con le prassi didattiche messe in atto dai docenti negli ultimi quarant'anni. Tale discrepanza riguarda ancora una volta l'insegnamento della storia. Il punto è rappresentato dalla seguente affermazione: "*Anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa*".

La dimensione narrativa della storia, sottolineano gli estensori del testo, è di per sé affascinante e tale deve restare, avallando implicitamente una contrapposizione tra narrazione ed esame delle fonti. Le fonti, che costituiscono l'ossatura della comprensione dei fatti storici, nelle loro varie declinazioni, promuovono negli alunni la consapevolezza di "che cos'è" la storia, di quali procedimenti si avvale e come "costruire" la narrazione stessa.

La ricchezza dello studio delle fonti

Se vogliamo promuovere un'intelligenza critica, dobbiamo mettere alla prova l'intraprendenza investigativa della mente del bambino.

L'approccio euristico allo studio della storia non si pone l'obiettivo di trasformare i bambini in "piccoli storici"; la finalità è un'altra: orientare gli alunni ad entrare nella complessità dei fatti, per problematizzarli e considerarli secondo una pluralità di punti di vista. Questa struttura si acquisisce soprattutto attraverso la capacità di leggere ed interpretare le fonti che, come ben

sappiamo, possono essere tra loro differenti: *visive* (iconografiche), *materiali*, *scritte* e *orali*. Proprio il loro utilizzo rappresenta un tassello indispensabile per la familiarizzazione dell'allievo con lo statuto della disciplina.

L'alunno, fin dalla scuola primaria, deve poter sperimentare la ricchezza delle diverse varietà delle fonti, scoprendo di ognuna i punti di forza e quelli di debolezza. Una mente critica si forma "forzando" le potenzialità del bambino, non partendo dal presupposto che l'esame delle fonti sia un "obiettivo irrealistico". Sappiamo bene che così non è.

Narrazione e laboratorialità sono strategie complementari, non antagoniste! Considerata, pertanto, la valenza formativa della storia, come di tutte le discipline, la dimensione narrativa e quella laboratoriale devono coesistere. In tal modo le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente.

E l'educazione interculturale?

La storia, unitamente alla geografia, rappresenta un punto di vista privilegiato per promuovere una costruttiva educazione interculturale. Considerato che le nostre classi sono caratterizzate da una significativa presenza di studenti con background migratorio, questa istanza costituisce una precipua finalità di questi insegnamenti. Ma chi ha coordinato la sottocommissione per l'insegnamento della storia e chi ha coordinato scientificamente tutta la Commissione, autori, tra l'altro, di un testo assai noto sull'insegnamento della storia^[3], si chiedono: "*In che cosa mai dovranno essere inclusi i giovani immigrati se non in un ambiente italiano e per ciò stesso necessariamente in buona misura italocentrico?*".

Una società multietnica e multiculturale, come quella italiana, porta con sé la tendenza a fare della storia un insegnamento finalizzato ad assicurare il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse identità, non solo quella del paese accogliente.

È opportuno sottolineare come proprio il confronto critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diverse civiltà che hanno popolato l'intero pianeta. Diversamente, si corre il rischio che l'identità nazionale si trasformi in un recinto chiuso, entro cui "l'altro" è tenuto solo a collocarsi.

Con buona pace di un dialogo costruttivo che aiuti realmente a promuovere le condizioni di una convivenza civile e realmente democratica!

[1] Cfr. VII Commissione "Cultura, scienza e istruzione", [seduta 21 febbraio 2001](#).

[2] L. Rondanini, *Dalle Indicazioni nazionali al curricolo di scuola. La gestione di una difficile discontinuità*, [Scuola7 461](#).

[3] E. Galli della Loggia, L. Perla(2023), *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Scholè, 2023.