

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)*

09 febbraio 2026

Nuovi orizzonti per abitare il futuro

1. *Riscrivere il tempo della scuola. Un nuovo calendario per il futuro degli studenti (Gianluca BOCCHINFUSO)*
2. *Biodanza. Per una pedagogia della cura e della relazione (Bruno Lorenzo CASTROVINC)*
3. *Scienza e parità. La lunga marcia delle donne verso le STEM (Rita Patrizia BRAMANTE - Vincenza CAUSARANO)*
4. *Educazione ecologica per terre e per mari. Dal convegno di Catania alle nuove rotte della didattica (Rosalba MARCHISCIANA)*

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

Troppi 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 quadriennali 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 disuguaglianza 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-creatore 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 precezzo 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* persegono 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.

1. Riscrivere il tempo della scuola. Un nuovo calendario per il futuro degli studenti



Gianluca BOCCHINFUSO

06/02/2026

Il dibattito sul calendario scolastico italiano – riaccesso dalla recente proposta della ministra del Turismo Daniela Santanchè^[1] – è molto più di una semplice questione organizzativa con ricadute turistiche ed economiche volte ad incrementare il profitto stagionale. Si tratta di riflettere non tanto su *quando* occupare le aule, quanto su come il tempo dell'apprendimento debba essere rimodellato per rispondere ai bisogni educativi degli studenti di oggi. Discutere sul *come* distribuire i giorni di lezione e di vacanza significa soprattutto analizzare il ruolo che la scuola deve avere nella società contemporanea e il suo scopo primario: la formazione, il benessere, la crescita cognitiva e socioaffettiva degli studenti. La questione intreccia inevitabilmente esigenze didattiche, obiettivi di apprendimento, bisogni educativi, gestioni familiari e, di riflesso, sfide economiche legate al turismo in un contesto molto cambiato rispetto a decenni fa. Al contempo, il calendario scolastico rappresenta la visione stessa di cosa debba essere l'istruzione pubblica, e deve garantire un equilibrio che favorisca il successo formativo, ponendo al centro le esigenze di studenti e personale docente.

Un calendario ancorato al passato

Per valutare le potenzialità e i limiti di una riforma su questo tema, è fondamentale comprendere com'è strutturato in Italia il tempo scolastico. L'attuale organizzazione, infatti, affonda le sue radici in un passato lontano e si articola in una complessa ripartizione di competenze che rende ogni modifica un processo delicato.

L'origine storica del nostro calendario è oggi, di fatto, anacronistica perché legata ad un'economia rurale superata. La lunga pausa estiva, che attualmente mette in difficoltà milioni di famiglie, era stata pensata per permettere ai figli dei contadini di aiutare i propri genitori nei campi durante il raccolto. L'inizio della scuola, fino alla fine degli anni Settanta, non a caso era previsto il primo ottobre^[2]. Sebbene rappresentasse una misura quasi inclusiva per l'epoca, a favore di studenti provenienti da uno dei ceti sociali più deboli, oggi si rivela un retaggio molto pesante, quasi inamovibile, ma lontano dai bisogni reali della società.

Come funziona oggi il tempo-scuola

Il dibattito sulla revisione del calendario scolastico non può, comunque, prescindere dalla complessità del sistema vigente, basato sulla ripartizione di competenze tra tre livelli istituzionali e sull'autonomia regionale:

- lo Stato fissa i vincoli normativi a livello nazionale, primo fra tutti l'obbligo di garantire un minimo di 200 giorni effettivi di lezione, come stabilito dal D.lgs. n. 297/1994^[3]. Determina anche il calendario delle festività nazionali e dell'esame di maturità;
- le regioni hanno un ruolo centrale nel determinare le date di inizio e fine delle lezioni, oltre a poter aggiungere ulteriori giorni di sospensione delle attività didattiche per adattare il calendario alle specificità del proprio territorio;
- le singole istituzioni scolastiche, in virtù del *Regolamento dell'autonomia scolastica* (D.P.R. n. 275/1999^[4]), possono apportare adattamenti al calendario regionale in funzione delle esigenze del proprio Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), anticipando l'inizio delle lezioni o riorganizzando le attività.

Questa architettura, la cui flessibilità teorica si scontra con una prassi di fatto rigida, consolida un modello ormai anacronistico, incapace di rispondere alle sfide pedagogiche contemporanee e alle evoluzioni cognitive delle nuove generazioni.

Perché è necessario ridiscutere il calendario

Le spinte per una riforma del calendario scolastico non dovrebbero nascere solo da considerazioni economiche: dovrebbero essere ancorate a criteri pedagogici e di giustizia sociale. Un'analisi critica di tali presupposti permette di evidenziare come l'attuale gestione temporale, lungi dall'essere neutrale, agisca spesso come un catalizzatore di disparità, ostacolando l'evoluzione delle metodologie didattiche.

Summer learning loss

La prolungata pausa estiva ha un impatto sui processi di apprendimento in tutti gli ordini di scuola. Durante i tre mesi di interruzione, si manifesta il cosiddetto fenomeno del *summer learning loss*^[51], ovvero la perdita di una parte delle competenze acquisite nel corso dell'anno scolastico, comprese quelle strategiche e di metodo. Questo regresso è particolarmente accentuato per gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati o con disturbi specifici dell'apprendimento, acuendo la cosiddetta "dispersione implicita" e aumentando il rischio di abbandono scolastico.

Benessere psico-fisico

La rigidità del calendario incide, inoltre, sul benessere psicofisico degli studenti. Un carico di lavoro concentrato in lunghi periodi, senza interruzioni intermedie, può compromettere la tenuta psico-fisica, la capacità di concentrazione e, quindi, di apprendimento. Pause più brevi ma più frequenti, distribuite lungo l'anno e funzionali alla progettazione curricolare, potrebbero favorire un recupero più efficace delle energie e migliorare le prestazioni e gli esiti scolastici. Infine, una gestione elastica del tempo potrebbe agire come un volano per l'innovazione favorendo l'adozione di metodi didattici attivi. Questi approcci, volti a nutrire il pensiero critico e creativo, richiedono un'organizzazione scolastica più dinamica e flessibile.

Disuguaglianze

La lunga chiusura estiva delle scuole, dunque, non rappresenta solo un limite per il settore turistico, ma un fattore che può amplificare le disuguaglianze sociali soprattutto nei contesti urbani più fragili. La scuola garantisce quotidianamente, durante l'anno, un accesso equo a risorse culturali e relazionali, a prescindere dal contesto di provenienza. Dà opportunità di crescita personale e interpersonale con stimoli funzionali allo sviluppo non solo cognitivo. Quando questa possibilità s'interrompe, le opportunità di crescita e apprendimento finiscono per dipendere esclusivamente dalle risorse economiche e culturali che la famiglia mette a disposizioni e dal luogo in cui si vive. Di conseguenza, un vuoto di tre mesi rischia di interrompere bruscamente questo percorso di crescita. Una distribuzione più equilibrata delle pause permetterebbe di mantenere costante quel presidio di sviluppo cognitivo e interpersonale che solo l'istituzione scolastica può garantire con continuità.

I problemi logistici in primis

Le istanze pedagogiche e sociali volte al rinnovamento devono, tuttavia, misurarsi con criticità strutturali e istituzionali di estrema rilevanza. Nonostante le valide ragioni a favore di una riforma del tempo scuola, l'attuazione di un nuovo calendario scolastico sconta ostacoli logistici e normativi che ne rendono la realizzazione complessa. La rimodulazione dei tempi della didattica non può prescindere da una valutazione sistematica del contesto.

Il principale ostacolo materiale è l'inadeguatezza dell'edilizia scolastica. La stragrande maggioranza degli edifici è stata costruita con criteri ormai superati ed è priva di sistemi di climatizzazione o di un adeguato isolamento termico. Nella stragrande maggioranza, le nostre scuole sono inadatte a fronteggiare le ondate di calore più intense.

Qualsiasi proposta di prolungare l'anno scolastico nei mesi di giugno e luglio risulta irrealistica senza un massiccio e prioritario piano di investimenti per l'adeguamento degli spazi. I fondi del PNRR destinati all'istruzione avrebbero potuto giocare un ruolo decisivo per garantire ambienti di apprendimento non solo moderni ma anche sicuri e salubri.

Idee e proposte

Esistono alcune ipotesi locali che sono entrate nel dibattito: l'Emilia-Romagna la scorsa primavera ha presentato la possibilità di una riduzione della pausa estiva con l'introduzione di uno *spring break* nel mese di febbraio; la Lombardia ha manifestato interesse per una maggiore

flessibilità, auspicando un confronto che risponda meglio alle esigenze di conciliazione tra vita e lavoro delle famiglie. Ovviamente, parliamo solo di proposte e di riflessioni che devono, comunque, fare i conti con i limiti infrastrutturali prima evidenziati e con la consapevolezza che, senza un coordinamento nazionale e un serio piano di investimenti, qualsiasi proposta rischia di rimanere isolata e di difficile attuazione su larga scala.

Le difficoltà strutturali e politiche non devono impedire di immaginare un futuro diverso. Esistono, infatti, modelli e proposte concrete che mirano a riorganizzare il tempo scolastico in modo più equilibrato e funzionale ai bisogni educativi e sociali del ventunesimo secolo.

La prima alternativa è l'adozione di un modello che si richiama ad altri paesi europei con una riduzione significativa della lunga pausa estiva e l'introduzione di periodi di vacanza più brevi, ma distribuiti in modo omogeneo durante l'anno. L'esempio della Francia, dove le scuole si fermano per circa due settimane ogni 6-8 settimane di lezione, dimostra come sia possibile creare un ritmo più equilibrato tra studio e riposo, favorendo il benessere degli studenti e la continuità didattica.

Se questo modello ridefinisce il tempo scolastico curriculare, una seconda proposta si concentra invece sulla "scuola aperta tutto l'anno". Questa visione non mira ad estendere le lezioni curricolari, ma a trasformare gli istituti, durante le pause, in poli educativi a partecipazione volontaria. In questi periodi, le scuole potrebbero ospitare attività laboratoriali, sportive, artistiche e culturali, organizzate in collaborazione con enti del Terzo settore. Iniziative come il *Piano Estate*, finanziato dal Ministero dell'istruzione e del merito, rappresentano già un primo passo in questa direzione, riconoscendo la scuola come un presidio sociale e culturale per la comunità anche al di fuori delle ore curriculare.

La scelta tra questi modelli, o una loro combinazione, dipende dalla visione di scuola che la nostra società intende promuovere per il futuro.

Il calendario come specchio della scuola che vogliamo

Il dibattito sul calendario scolastico, quindi, pur nella consapevolezza che gli aspetti organizzativi e logistici costituiscono la prima condizione per il cambiamento, deve toccare il cuore della missione pedagogica ed educativa della scuola pubblica e della funzione stessa dell'istruzione. Il punto di partenza per i decisori politici, per avviare un processo di cambiamento, è mettersi d'accordo se la scuola debba trasformarsi in un ingranaggio funzionale al comparto turistico o restare un presidio educativo volto, prioritariamente, alla formazione e alla tutela dei minori.

Una riforma del *tempo-scuola* può rappresentare una straordinaria opportunità di modernizzazione, ma solo a due condizioni: deve essere parte di una visione più ampia, che ponga al centro i bisogni pedagogici, psicologici e sociali degli studenti, contrastando le disuguaglianze che l'attuale sistema alimenta; deve essere sostenuta da investimenti concreti per garantire ambienti di apprendimento sicuri, inclusivi e adeguati alle sfide di un clima che cambia e di una didattica che si evolve. Sono le condizioni di base per una riscrittura del calendario capace di costruire la scuola del futuro.

[1] La proposta prevede una rimodulazione del calendario scolastico attraverso la riduzione della sospensione estiva (stimata in circa 10 giorni) a favore di una distribuzione più frammentata delle pause didattiche durante l'anno solare.

[2] Sarà poi la Legge 4 agosto 1977, n. 517 (famosa per avere smantellato le classi speciali decretando "l'ingresso delle diversità" nelle aule scolastiche) a rideterminare l'inizio dell'anno scolastico entro il 20 settembre, anche se limitatamente all'anno scolastico 1977-1978 (articolo 16).

[3] Nell'art. 74 del D.lgs. n. 297/1994 (Calendario scolastico per le scuole di ogni ordine e grado) si legge: *2. Le attività didattiche, comprensive anche degli scrutini e degli esami, e quelle di aggiornamento, si svolgono nel periodo compreso tra il 1º settembre ed il 30 giugno con eventuale conclusione nel mese di luglio degli esami di maturità. 3. Allo svolgimento delle lezioni sono assegnati almeno 200 giorni. 5. Il Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, determina, con propria ordinanza, il termine delle attività didattiche e delle lezioni, le scadenze per le valutazioni periodiche ed il calendario delle festività e degli esami.*

[4] Nell'art. 5 del DPR 275/1999 (Autonomia organizzativa) si legge: *2. Gli adattamenti del calendario scolastico sono stabiliti dalle istituzioni scolastiche in relazione alle esigenze derivanti dal Piano dell'offerta formativa nel rispetto delle funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni a norma dell'articolo 138, comma 1, lettera d) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. 5. Il Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, determina, con propria ordinanza, il termine delle attività didattiche e delle lezioni, le scadenze per le valutazioni periodiche ed il calendario delle festività e degli esami..*

[5] Esistono tanti studi e dati soprattutto provenienti dal mondo anglosassone. Si veda qui la riflessione di Domenico Trovato che faceva già nel 2022 su [Scuola7. La settimana scolastica: Learning Loss: una sfida per la scuola. Dal Report dell'Ocse al Report nazionale dell'Invalsi](#).

2. Biodanza. Per una pedagogia della cura e della relazione



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

06/02/2026

Corpo e mente non sono poli separati di un sapere frammentato, né compartimenti stagni di una scuola che per decenni ha privilegiato l'astrazione a scapito dell'esperienza. In una nuova visione dell'educazione, ciò che viene superato non è soltanto la prevalenza della lezione frontale, ma anche quell'insieme di "metodologie innovative" che, sebbene presentate come rivoluzionarie, da tempo abitano la pratica educativa e hanno ormai perso la forza dirompente della novità.

Neuroscienze e nuovo umanesimo

Mentre il dibattito pedagogico continua a stupirsi davanti a strategie didattiche consolidate, spesso elevate a mode passeggiere, le neuroscienze stanno silenziosamente riscrivendo l'intero scenario educativo, introducendo nuovi costrutti e nuovi paradigmi capaci di andare ben oltre il rinnovamento superficiale delle tecniche. Ciò che emerge non è un semplice aggiornamento metodologico, ma un cambiamento di sguardo: una vera e propria rifondazione del modo di pensare l'apprendimento.

Tutto questo confluisce in un nuovo umanesimo, nel quale la complessità non è più un ostacolo da semplificare, ma una ricchezza da abitare. La lezione di Edgar Morin si rivela, oggi, più viva che mai: educare significa tenere insieme ciò che per troppo tempo è stato separato, ricucire mente, corpo, emozioni, relazioni e contesto in un'unica trama di senso.

Negli ultimi decenni, infatti, le neuroscienze hanno contribuito a una profonda revisione del concetto stesso di apprendimento, mettendo radicalmente in discussione la tradizionale dicotomia mente-corpo che ha, a lungo, caratterizzato i modelli educativi occidentali. Le ricerche sul funzionamento del cervello mostrano con sempre maggiore chiarezza che i processi cognitivi non sono entità astratte e disincarnate, ma emergono da un dialogo continuo tra percezione, movimento, emozione e relazione. Apprendere non significa accumulare informazioni, bensì costruire significati attraverso esperienze vissute, in cui l'intero organismo è coinvolto in un intreccio dinamico tra dimensione biologica, affettiva e sociale.

Neuromovimento ed esperienza trasformativa

È all'interno di questo quadro teorico e scientifico che si colloca la Biodanza, una pratica educativa capace di dialogare in modo profondo e coerente con il neuromovimento. La Biodanza riconosce il corpo come primo mediatore di conoscenza e il movimento come linguaggio originario dell'essere umano, precedente alla parola e al pensiero astratto. Non si tratta di "insegnare" attraverso il corpo, ma di riattivare le condizioni originarie dell'apprendere, là dove vita, emozione e relazione si intrecciano in modo naturale.

Ideata da Rolando Toro Araneda, la Biodanza non nasce come metodo didattico in senso tradizionale, ma come esperienza trasformativa capace di creare le condizioni neurobiologiche favorevoli all'apprendimento, alla regolazione emotiva e allo sviluppo armonico della persona. Attraverso il movimento, la musica e l'incontro, essa ricostruisce quel terreno vitale su cui possono germogliare motivazione, attenzione, memoria e benessere.

Ripensare l'educazione a partire da questa prospettiva significa compiere un atto culturale e pedagogico profondo, abbandonando l'illusione che l'apprendimento sia solo un fatto mentale e riconoscendo che educare è, prima di tutto, un'esperienza incarnata. È in questo spazio, dove corpo e mente tornano a dialogare, che l'educazione ritrova la sua dimensione più autentica, umana e generativa.

Biodanza come pratica educativa incarnata

La Biodanza può essere considerata una pratica educativa a pieno titolo perché agisce sui processi fondamentali attraverso cui l'essere umano costruisce identità, competenze e senso di sé. Il movimento proposto non è mai finalizzato alla prestazione o al risultato, ma è orientato a

generare esperienze dotate di valore affettivo e relazionale, capaci di lasciare tracce profonde a livello neurobiologico. In ambito educativo questo aspetto risulta centrale, poiché l'apprendimento autentico non si consolida attraverso l'accumulo di informazioni, ma attraverso esperienze significative che coinvolgono il corpo e attivano una partecipazione emotiva reale.

La Biodanza educa senza istruire in senso tradizionale, perché crea contesti esperienziali in cui la persona apprende vivendo, sentendo e integrando. Il corpo diventa il luogo in cui il sapere prende forma, non come contenuto da memorizzare, ma come esperienza da incorporare.

La biodanza non richiede performance. In quasi tutte le attività motorie scolastiche c'è un obiettivo esterno: fare canestro, eseguire un passo di danza correttamente o recitare una parte. Nella biodanza non esiste il concetto di errore, non si impara una coreografia. L'insegnante propone uno stimolo (un movimento naturale come camminare, saltare o tendere la mano) e il bambino deve solo "sentirlo". Mentre in molte attività la musica serve a dare il ritmo o a fare atmosfera, nella Biodanza la musica è un test semantico. Se l'obiettivo è la "vitalità", si useranno ritmi organici che stimolano il sistema simpatico (battito cardiaco, energia); se l'obiettivo è l'"affettività", si useranno melodie che inducono calma e connessione. Il bambino impara a regolare i propri stati interni (calma/eccitazione) non perché glielo chiede l'insegnante, ma perché lo vive biologicamente attraverso la musica.

Questa modalità educativa risulta particolarmente efficace in una società che tende a privilegiare l'astrazione e la verbalizzazione, restituendo centralità a forme di apprendimento più naturali e coerenti con il funzionamento del sistema nervoso.

Basi neuroscientifiche della Biodanza

La visione della Biodanza trova, oggi, una solida legittimazione nelle neuroscienze contemporanee, che descrivono il cervello come un sistema plastico, dinamico e continuamente modellato dall'esperienza. Le esperienze che integrano movimento, musica ed emozione attivano simultaneamente più reti neurali, favorendo un dialogo costante tra le aree motorie, quelle cognitive e il sistema limbico. Questa integrazione è fondamentale per lo sviluppo di apprendimenti stabili, poiché il cervello apprende in modo più efficace quando diverse funzioni vengono attivate in modo sinergico.

La Biodanza lavora intenzionalmente su questa integrazione, stimolando stati neurofisiologici associati al benessere, alla motivazione e alla sicurezza. L'attivazione di circuiti legati al piacere e alla regolazione emotiva riduce le risposte di allerta e di difesa, creando un terreno favorevole all'apprendimento e alla crescita personale. In questo senso, la Biodanza può essere letta come una pratica che educa il sistema nervoso a funzionare in modo più armonico ed equilibrato.

Neuromovimento e integrazione cervello corpo

Il neuromovimento studia il modo in cui il movimento organizza e modella il funzionamento del sistema nervoso, influenzando non solo le abilità motorie, ma anche le funzioni cognitive, emotive e relazionali. Ogni gesto modifica la percezione del corpo nello spazio, rafforza specifiche connessioni neurali e contribuisce alla costruzione del senso di identità corporea. Il movimento non è, quindi, un semplice atto meccanico, ma un processo complesso che struttura il modo in cui l'individuo percepisce sé stesso e il mondo.

La Biodanza utilizza movimenti naturali, progressivi e non competitivi, rispettando i tempi biologici dell'organismo e favorendo processi di autoregolazione neurofisiologica. Questa gradualità consente al sistema nervoso di integrare l'esperienza senza sovraccarichi, promuovendo una maggiore coerenza tra sensazione, emozione e azione. Il movimento diventa così uno strumento educativo raffinato, capace di sostenere l'integrazione tra cervello e corpo in modo profondo e duraturo.

Emozione, sicurezza e apprendimento

Le neuroscienze affettive, quella branca specialistica che studia i meccanismi neurali alla base delle emozioni, degli affetti e dell'umore, hanno chiaramente dimostrato che l'apprendimento è strettamente dipendente dallo stato emotivo della persona. In condizioni di stress, paura o giudizio, il sistema nervoso attiva risposte difensive che limitano l'accesso alle funzioni cognitive superiori, compromettendo attenzione, memoria e capacità di elaborazione. Al contrario, quando l'individuo sperimenta sicurezza emotiva e relazionale, il cervello si apre all'esplorazione e alla curiosità.

La Biodanza lavora intenzionalmente sulla creazione di un clima emotivo sicuro, basato sull'accoglienza, sulla gradualità e sul rispetto reciproco. Il gruppo assume la funzione di base relazionale sicura, all'interno della quale l'individuo può sperimentare nuove modalità di espressione senza il timore di giudizio. Questa percezione di sicurezza agisce come un segnale bio-chimico che permette al sistema nervoso di abbandonare lo stato di allerta e le modalità difensive; solo in assenza di stress, infatti, l'organismo può attivare le proprie risorse evolutive, favorendo un apprendimento più autentico, profondo e radicato nell'esperienza.

Apprendimento esperienziale e plasticità cerebrale

Dal punto di vista neuroscientifico, l'apprendimento più significativo è quello che coinvolge l'esperienza diretta e il corpo in azione. La plasticità cerebrale, ovvero la capacità del cervello di modificare le proprie connessioni in risposta all'esperienza, è massimamente attivata quando il soggetto è emotivamente coinvolto e corporeamente presente. La Biodanza stimola questi processi attraverso esperienze che integrano movimento, ritmo, emozione e relazione. L'assenza di valutazione, competizione e giudizio permette al sistema nervoso di uscire da modalità di controllo e ipervigilanza, attivando, invece, circuiti legati al piacere, alla motivazione intrinseca e alla creatività. Questo rende l'apprendimento non solo più efficace, ma anche più accessibile, soprattutto per chi sperimenta difficoltà nei contesti educativi tradizionali. La Biodanza favorisce così un apprendimento che non è imposto dall'esterno, ma nasce dall'interno dell'esperienza vissuta.

Applicazioni educative e formative

Come pratica educativa correlata al neuromovimento, la Biodanza trova applicazione in diversi contesti, dalla scuola alla formazione degli adulti, fino agli ambienti educativi non formali. In ambito scolastico può sostenere lo sviluppo delle competenze socio emotive, migliorare il clima di classe e favorire una maggiore capacità di attenzione e autoregolazione. Nei percorsi formativi per adulti può facilitare processi di consapevolezza, cambiamento e crescita personale, agendo a un livello profondo e non puramente cognitivo.

La forza della Biodanza risiede nella sua adattabilità, poiché non impone modelli rigidi o standardizzati, ma si modella sui bisogni reali delle persone e dei contesti. Essa offre un'alternativa concreta a modelli educativi e formativi eccessivamente centrati sulla dimensione razionale, restituendo centralità al corpo come risorsa educativa primaria e spesso trascurata.

Conclusione

Alla luce delle neuroscienze e del neuromovimento, la Biodanza si configura come una pratica educativa di grande attualità, capace di rispondere ai bisogni complessi dell'educazione contemporanea, sempre più chiamata a prendersi cura non solo delle competenze cognitive, ma anche del benessere emotivo e relazionale delle persone. Essa mostra come il movimento, quando è vissuto in modo consapevole, emotivamente significativo e relazionale, possa diventare un potente strumento di integrazione neurobiologica e di sviluppo umano.

Educare attraverso la Biodanza significa riconoscere che l'apprendimento più profondo nasce dall'esperienza incarnata e che il corpo, lungi dall'essere un semplice supporto dell'attività mentale, è il vero protagonista dei processi educativi. In un tempo segnato da frammentazione, accelerazione e crescente disconnessione dal sentire corporeo, la Biodanza offre una prospettiva educativa capace di restituire centralità alla persona nella sua interezza, coniugando rigore scientifico, esperienza vissuta e profonda umanità.

3. Scienza e parità. La lunga marcia delle donne verso le STEM



[Rita Patrizia BRAMANTE](#)



[Vincenza CAUSARANO](#)

06/02/2026

L'11 febbraio torna la *Giornata Internazionale delle Donne e delle Ragazze nella Scienza*[\[1\]](#), una ricorrenza che quest'anno assume un valore simbolico straordinario: celebra dieci anni di attivismo globale e trent'anni dalla storica Dichiarazione di Pechino[\[2\]](#).

Nonostante l'appello a 'Chiudere il gap di genere nelle scienze' indichi una strada chiara per sradicare le disuguaglianze, la realtà mostra un quadro a due velocità. Se da un lato le donne accedono all'istruzione superiore in numeri mai visti prima, dall'altro restano intrappolate in un sistema di barriere invisibili: sottorappresentazione nelle discipline STEM[\[3\]](#), ostacoli alle carriere e un divario salariale che penalizza ancora il merito femminile."

Donne e ragazze nella Scienza

Pregiudizi come "le donne non hanno mentalità analitica" o "ingegneria e fisica sono materie da maschi" alimentano stereotipi inconsci che ancora oggi scoraggiano le ragazze dall'intraprendere carriere scientifiche.

Eppure, la realtà smentisce i pregiudizi. Un esempio emblematico riguarda la gestione delle nostre infrastrutture: alla domanda, per esempio, su chi diriga le dighe italiane, si tende a rispondere al maschile. In realtà, da anni quel ruolo è ricoperto da Angelica Catalano[\[4\]](#), ingegnera civile idraulica dalla carriera brillante e figura di riferimento nel settore.

In linea con l'Agenda 2030, è fondamentale incentivare la partecipazione femminile al mondo scientifico e valorizzare le giovani come agenti di cambiamento. Per farlo, serve una narrazione mediatica capace di scardinare gli stereotipi nelle carriere STEM, in primis, il pregiudizio obsoleto secondo cui discipline come l'ingegneria o la fisica sarebbero prettamente maschili, ma anche la dicotomia, altrettanto obsoleta, tra cultura umanistica e cultura scientifica: oggi i due ambiti sono profondamente interconnessi: c'è molto di classico nelle scienze, c'è molto di scientifico negli studi umanistici.

Sebbene l'equità di genere resti una sfida aperta, le biografie di grandi scienziate dimostra che la scienza è, a pieno titolo, un percorso per donne, capace di superare barriere culturali e pregiudizi storici.

Biografie di scienziate

Da sempre il contributo femminile alla ricerca scientifica è stato determinante, sebbene a lungo confinato nell'ombra di un anonimato imposto dalle accademie, luoghi in cui si forgiava la narrazione ufficiale delle grandi scoperte. Questa disuguaglianza non è solo una questione di equità, ma una perdita per l'umanità intera: stiamo rinunciando a talenti immensi e a visioni innovative, un monito lanciato con forza anche dal Segretario Generale dell'ONU in occasione della Giornata internazionale delle donne e delle ragazze nella scienza.

Scienza al femminile

È in questo solco che si inserisce il libro "La Scienza al Femminile. Storie e Testimonianze"[\[5\]](#), un'opera che dà corpo e volto alla ricerca scientifica delle donne attraverso le esperienze di dieci scienziate di successo, offrendo alle giovani studentesse non solo una testimonianza di eccellenza, ma un modello e una bussola per orientarsi nel mondo della ricerca e dell'innovazione e per iniziare una carriera accademica. Questa pubblicazione si pone in continuità con il volume

“Donne nella scienza. La lunga strada verso la parità”[\[6\]](#). Quest’ultimo è stato scelto da Giacomo Lorenzini, docente di agronomia presso l’Università di Pisa, per onorare la memoria di Rachel Carlson, biologa marina e pioniera del movimento ambientalista, in occasione del sessantesimo anniversario di ‘*Silent Spring*’. Il saggio della Carlson rappresenta una coraggiosa denuncia contro l’approccio predatorio dell’uomo verso la natura, con un focus particolare sull’uso indiscriminato e nocivo dei pesticidi.

Banca dati

Per contrastare la storica assenza di voci femminili nel dibattito pubblico, è nata una banca dati[\[7\]](#) che raccoglie i profili e i curricula di esperte autorevoli, offrendo a media e istituzioni una risorsa concreta per valorizzare il merito delle donne. Il cuore dell’iniziativa si concentra sull’area STEM[\[8\]](#), dove per garantire la massima autorevolezza scientifica, i curricula vengono vagliati attraverso una metodologia rigorosa sviluppata dal Centro di ricerca Genders dell’Università degli Studi di Milano. In questo modo, la promozione della parità di genere si sposa con l’eccellenza accademica, trasformando competenze spesso invisibili in punti di riferimento essenziali per la società.

100 donne contro gli stereotipi

Questa missione di visibilità e rigore trova il suo compimento narrativo nel volume “100 donne contro gli stereotipi della scienza”[\[9\]](#). Il libro si propone di dare la parola ad alcune tra le oltre 100 esperte STEM che raccontano in prima persona la loro vita, le loro emozioni, la loro determinazione nell’arrivare a traguardi di prestigio. Tra le cento professioniste coinvolte, quindici scienziate di eccellenza scelgono di raccontarsi con ampi ritratti biografici. Tra queste figurano l’astrofisica Simonetta Di Pippo, già alla guida dell’Ufficio ONU per lo spazio, l’esploratrice Chiara Montanari, prima giovane donna a capo di una missione in Antartide, e Maria Pia Abbracchio, docente ordinaria presso l’Università di Milano.

Proposta didattica: l’intervista impossibile

Da diversi anni, durante i periodi di sospensione dell’attività didattica, in alcune classi dell’istituto comprensivo “Umberto Eco” di Milano, è diventata una prassi quella di proporre alle studentesse e agli studenti la lettura di un saggio o di un romanzo a tema scientifico, da scegliere all’interno di una rosa di titoli accuratamente selezionati[\[10\]](#).

Più di recente a questa attività è stata abbinata anche la sfida didattica di realizzare una “intervista impossibile” a una/o scienziata/o del passato o del presente. L’esercizio richiede di calarsi nei panni di un giornalista che ha l’opportunità di interrogare la figura protagonista del libro: l’alunno deve formulare cinque domande e le relative risposte immaginarie, basandosi rigorosamente sui contenuti della lettura. L’obiettivo è far sì che le risposte riflettano non solo le scoperte, ma anche il carattere, le idee e le emozioni del personaggio.

Questa attività punta a stimolare una riflessione profonda sul valore civile della scienza e di coloro che la praticano. Il dialogo immaginario permette, inoltre, di dare voce a scienziate donne e di contrastare lo stereotipo che vede le discipline STEM come un dominio esclusivamente maschile.

Il compito investe tre dimensioni fondamentali e sollecita l’esercizio di altrettante competenze chiave.

- *Personalizzazione*. Ogni studente può trovare all’interno della rosa di libri una figura che entri maggiormente in risonanza con la propria sensibilità e con la quale immedesimarsi.
- *Analisi critica*. Per formulare domande pertinenti, è necessaria la comprensione dei passaggi fondamentali della biografia e delle scoperte della/o scienziata/o.
- *Scrittura creativa e empatia*. L’intuizione delle fatiche affrontate dal personaggio, dei pregiudizi superati, soprattutto se donna, e della gioia della scoperta, è essenziale per rispondere con efficacia alle domande.

Oltre alla competenza alfabetica funzionale, studenti e studentesse mettono in gioco competenze in materia di cittadinanza e di consapevolezza ed espressione culturale. Investire nelle competenze individuali, in una prospettiva di parità di genere, significa accompagnare le future generazioni a costruire una società più giusta.

Il compito assegnato è a tutti gli effetti un compito “autentico” con un duplice valore: permette alle ragazze di riconoscersi nelle figure femminili della scienza e di sentirsi legittimate a coltivare

la propria passione in questi ambiti; accompagna altresì i ragazzi a riflettere in maniera critica sull'importanza di non rafforzare pregiudizi e barriere culturali limitanti.

L'"intervista impossibile" diventa, quindi, uno strumento didattico inclusivo, che unisce la narrazione alla formazione di una coscienza critica. Promuovere le STEM in un'ottica di parità significa, infatti, educare a una visione della scienza come impresa collettiva, che cresce e si arricchisce proprio grazie alla diversità e alla molteplicità dei punti di vista e delle sensibilità. In particolare, pensando a scienziate come Rosalind Franklin, Margherita Hack o Marie Curie, ma anche ad Amalia Ercoli Finzi o Elvina Finzi, le ragazze si mettono in gioco: elaborando risposte di donne di scienza del passato e del presente devono fare i conti con le barriere sociali del loro tempo, ma anche con la loro determinazione. La scienza, così, non è fatta solo di dati e informazioni, ma diventa una storia di persone.

Incontro ravvicinato con due professioniste dell'universo[**\[11\]**](#)

Buongiorno a tutti i nostri lettori!

Oggi un'intervista un po' diversa dal solito con Amalia Ercoli Finzi, e sua figlia, Elvina.

Entrambe nel libro raccontate la vostra idea di come governare l'universo. Vi va di darci una spiegazione?

A.: Ho sempre saputo che tutti noi, rispetto all'universo, siamo una nullità. Facevo spesso questi discorsi con mia sorella, che una volta mi chiese: "Se è come dici tu, allora anch'io non conto niente per te?". Le risposi che, con tutto il bene che le volevo, in ogni caso, siamo solo dei piccoli frammenti dell'universo. E fu così che, per la prima volta, mi resi conto che se anche non eravamo niente, eravamo eccezionali. Avevamo intelligenza e sentimento, e con questo saremmo potute diventare padrone dell'universo. Bastava imparare a guardare lontano, oltre le stelle più lontane.

E.: Non so se sarò in grado di fornire una risposta completa e saggia come quella di mia mamma, ma so che da piccola mi affascinava molto "la stanza dei bottoni", credevo che da lì si potesse comandare il mondo, o addirittura, l'intero universo.

Qual è il vostro primo ricordo legato alle stelle?

A.: Io e mia sorella nel periodo di guerra, andavamo spesso sul balcone di soppiatto, per non farci scoprire dal papà. Uscivamo e osservavamo le stelle, a una a una, e per tenerci calde ci abbracciavamo, mentre fantasticavamo con le comete che ci tenevano compagnia e in qualche modo ci consolavano. Quando papà andava sul balcone, invece, guardava sempre gli aerei carichi di bombe.

E.: A essere sincera, io ho avuto così tanti momenti con le stelle da piccola che non mi ricordo il primo, ma mi affascinava molto sentire la mamma parlare delle sue giornate al lavoro, mentre gestiva astronavi e prendeva decisioni importanti.

Qual è uno dei ricordi più tristi della vostra infanzia?

E.: La mia infanzia non è stata particolarmente triste, forse però avevo difficoltà a capire il mio posto nel mondo, fra tutte le bambine della mia età che erano così diverse da me.

A.: Io, oltre a mia sorella, non avevo nessuno che mi tenesse in particolar modo compagnia. Quando c'erano i bombardamenti tutta la famiglia doveva scendere nel rifugio, e ognuno di noi aveva un compito. Io dovevo portare la valigetta verde con il denaro. Quando era il momento di salire in superficie, non avevo nessuno a cui tenere la mano. Ero sola con la mia valigetta verde a risalire titubante quella la ripida scaletta che riportava la vita.

Qual è la vostra ricetta per la felicità?

A.: Avere fiducia nelle proprie capacità, una buona dose di sensibilità e tanta curiosità!

Elvina sorride e annuisce.

Secondo voi le stelle riescono a cambiare positivamente una persona?

E.: Non so se le stelle cambiano le persone, ma guardarle può ispirarti a fare scelte migliori o a sognare in grande.

A.: Secondo me sì, perché osservare le stelle ti fa sentire piccolo, ma anche parte di qualcosa di grande, e ti fa vedere le cose da un'altra prospettiva.

Elvina, dopo tutti gli anni passati con una madre amante dell'universo, cos'è per te una cometa?

E.: Per me le comete sono una delle cose più belle dell'universo. Sono convinta che il Padreterno quando le ha fatte, sorrideva. Ogni tanto una cometa poi abbandona il suo mondo e viene attratta dal sole, che la convince a ballare una danza di luce meravigliosa. Questo amore, così come tante altre cose belle al mondo, non è per sempre, e la cometa riprende il suo viaggio.

Amalia, ha una missione che le sta particolarmente a cuore?

A.: È molto difficile rispondere, ma credo quella di Rosetta. È il nome di un sasso molto speciale che ha permesso di decifrare geroglifici dell'antico Egitto. La missione sulla cometa prese questo nome nella speranza che potesse aiutare a decifrare l'origine della vita sulla terra.

Cosa vi ha spinte a scrivere questo libro?

E.: Nonostante numerose proposte ricevute da Amalia di scrivere un libro sulla sua storia, lei si mostrava riluttante. Tommaso Tirelli, provò a raccogliere alcune informazioni per il suo romanzo "La signora delle comete", ma ci fece notare tutti i dettagli di cui solo noi eravamo a conoscenza. Con il supporto di Marta Mazza, editor di Mondadori, sono riuscita a convincere mia madre ad aiutarmi a scrivere questo libro. Fra ricordi un po' sfumati, io e mia madre raccontiamo di due epoche così diverse, eppure, anche a anni di distanza, siamo sempre sotto lo stesso universo. Speriamo che questo libro in futuro possa essere fonte di ispirazione per tanti. Amalia e Elvina hanno avuto modo di leggere l'intervista e hanno affermato di esserne onorate. Anzi hanno aggiunto che saranno *felici di far diventare possibile questa intervista!*

[1] Vedi: [OnuItalia.it](#).

[2] Vedi: [La dichiarazione di Pechino](#).

[3] Science, Technology, Engineering and Maths.

[4] Vedi: Direzione generale per le dighe e le infrastrutture idriche. [Angela Catalano](#) dal 2020 è vice presidente dell'ITCOLD – Comitato italiano grandi dighe.

[5] M.P. Abbracchio, G. Lorenzini, *La scienza alla femminile*, Franco Angeli, 2025.

[6] M.P. Abbracchio, M. D'Aico, *Donne nella Scienza*, Franco Angeli, 2024.

[7] Promossa dall'[Osservatorio di Pavia](#) e dall'associazione [Gi.U.Li.A.](#), con lo sviluppo di [Fondazione Bracco](#) e con il supporto della [Rappresentanza in Italia della Commissione Europea](#). Vedi sito: "[100donne contro gli stereotipi](#)"

[8] Vedi sito: "[100donne contro gli stereotipi](#)

[9] G. Pezzulli, L. Seveso, *100 donne contro gli stereotipi per la scienza*, Egea, 2017.

[10] Stefano Bessoni, *Darwin*, Modena, Logos, 2013. Nicoletta Bortolotti, *Il diario segreto di Marie Curie*, Milano, Mondadori, 2019. Annalisa Dompè, Marco Blengino, *Little Darwin*, Milano, Codice Edizioni, 2010. Amalia Ercoli Finzi ed Elvina Finzi, *Oltre le stelle più lontane*, Milano, Mondadori, 2021. Amalia Ercoli Finzi ed Elvina Finzi, *Sei un universo*, Milano, Mondadori, 2023. Amalia Ercoli Finzi ed Elvina Finzi con Tommaso Tirelli, *Le ragazze della Luna*, Milano, Mondadori, 2019. Piera Levi-Montalcini, Alberto Cappio e Nicoletta Bortolotti, *Un sogno al microscopio. Il viaggio verso il Nobel di Rita Levi-Montalcini*, Milano, Mondadori Electa, 2021. Guido Quarzo e Anna Vivarelli, *La danza delle rane*, Roma, Editoriale Scienza, 2012. Chiara Segré, *Foto 51: il segreto del DNA*, Roma, Editoriale Scienza, 2018. Federico Taddia, *Fuga dalla meraviglia. La geniale vita di Albert Einstein tra violini, bussole e calzini*, Milano, Mondadori, 2017. Federico Taddia, *Nata in via delle Centostelle*, Roma, Editoriale Scienza, 2016.

[11] Di A.R., alunna della classe 3A dell'I.C.S. Umberto Eco – plesso Monteverdi, Milano.

4. Educazione ecologica per terre e per mari. Dal convegno di Catania alle nuove rotte della didattica



Rosalba MARCHISCIANA

06/02/2026

Nei giorni 15 e 16 gennaio 2026, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania ha ospitato il Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari. Diritti, soggettività, ecosistemi", un evento di straordinaria rilevanza scientifica e pedagogica che ha visto la partecipazione di studiosi, ricercatori, docenti e dirigenti scolastici provenienti da contesti nazionali e internazionali^[1]. Questa partecipazione corale sottolinea come la sfida ecologica non sia più un tema settoriale, ma il nuovo baricentro attorno a cui ruota l'intera responsabilità formativa contemporanea.

L'iniziativa, promossa nell'ambito del progetto di ricerca interdipartimentale "Insostenibili disuguaglianze. Volti e profili delle povertà Educative tra giustizia, Sistema scolastico e Politiche Inclusive", ha avuto il patrocinio della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) e della Commissione Oceanografica Italiana e dell'UNESCO^[2]. Il legame tra povertà educative e crisi ambientale rivela che la giustizia sociale non può sussistere senza una parallela giustizia ecologica.

Il quadro teorico: educazione ecologica e Agenda 2030

Il Convegno si colloca in un quadro di azioni coerenti con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, con particolare attenzione alle relazioni tra modelli pedagogici, pratiche educative, diritti, giustizia ambientale e tutela degli ecosistemi terrestri e marini. Come sottolineato dalle coordinatrici scientifiche Raffaella C. Strongoli e Maria Tomarchio, l'iniziativa ha voluto promuovere fecondi confronti inter e trans-disciplinari tra pedagogia, didattica, geografia e diritto, avanzando istanze di pluralismo metodologico intese quali "rotte" per far luce sulle responsabilità umane legate a condizioni di "in-sostenibili" disuguaglianze^[3]. Superare la frammentazione dei saperi è l'unico modo per leggere la complessità di un pianeta che non conosce confini tra terra e acqua.

Nella prospettiva di un'educazione ecologica "mai de-finita", il Convegno si è proposto di individuare itinerari che guardino all'interdipendenza tra umano e non umano, in cui viaggino insieme forme di attraversamento e di cura per le terre e per i mari. L'incrocio tra sguardi plurali, multi e interdisciplinari, modelli e pratiche connesse con educazione all'aperto, ecodidattica, studi insulari e Ocean Literacy è stato inteso come un metaforico invito ad "andare a largo", in mare aperto, per indagare i profili delle sfide ecologiche contemporanee. Abbandonare la terraferma delle certezze didattiche tradizionali permette di esplorare nuove soggettività in dialogo simbiotico con l'ambiente.

Esperienze dal mondo

La prima giornata di lavori, inaugurata dai saluti istituzionali del Magnifico Rettore Enrico Foti, si è aperta con la relazione introduttiva "In-sostenibili disuguaglianze per terre e per mari tra pedagogia e didattica" a cura di Raffaella C. Strongoli e Maria Tomarchio. Di grande impatto si è rivelata la *Lectio Magistralis* di Franca Pinto Minerva, Professoressa emerita dell'Università di Foggia, che ha fornito un quadro epistemologico fondativo per le riflessioni successive^[4]. Ripartire dall'epistemologia significa, infatti, rifondare il pensiero pedagogico su basi biologiche e sistemiche, oltre l'antropocentrismo classico.

La sessione "Diritti per terre e per mari. Processi formativi e cittadinanza democratica", coordinata da Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), ha affrontato temi cruciali quali le prossimità ecologiche, la cittadinanza mediterranea e l'intercultura, con particolare attenzione all'Ocean Literacy come elemento fondamentale per la sostenibilità degli oceani. Piergiuseppe Ellerani (Università di Bologna) ha esplorato nuovi sensi di prossimità ecologiche attraverso il concetto di "AT-TERRA-RE", mentre Rosario Sapienza (Università di Catania) e Massimo Baldacci (Università di Urbino "Carlo Bo") hanno approfondito rispettivamente i temi della cittadinanza

mediterranea e delle sponde dell'intercultura^[5]. Il Mediterraneo smette, dunque, di essere solo un confine geografico per diventare un laboratorio di cittadinanza liquida e solidale.

Particolarmente significativo l'intervento di Francesca Santoro, Coordinatrice Ocean Literacy IOC-UNESCO, e Alessia Tombolini (Università di Roma "La Sapienza") sul tema "Ocean Literacy e Diritti dell'Oceano". L'Ocean Literacy, definita come la comprensione dell'influenza umana sull'oceano e dell'influenza dell'oceano sugli esseri umani, rappresenta un elemento fondamentale per consentire lo sviluppo di capacità nel settore delle scienze marine e per promuovere la sostenibilità degli oceani^[6]. Riconoscere i diritti dell'oceano significa ammettere che la nostra sopravvivenza dipende anche dalla salute di un "corpo" idrico globale.

Enrico Squarcina ed Erica Neri (Università di Milano Bicocca) hanno presentato "Il mare come luogo e ambiente educativo", mentre Pedro Reis e Caroline Schio (Università di Lisbona) hanno illustrato il modello pedagogico "Cultivating Ocean Guardians" per promuovere la cittadinanza oceanica nell'educazione di base. Trasformare gli studenti in "custodi" sposta l'asse educativo dal semplice sapere al "sentire" e all'agire responsabile.

Soggettività ecologiche e curricolo blu

La seconda giornata si è aperta con la sessione "Soggettività per terre e per mari. Itinerari per un'educazione ecologica", coordinata da Marinella Muscarà (Università di Enna "Kore"). Monica Guerra (Università di Milano Bicocca) ha presentato le "Categorie di un'educazione world-based e biodiversa", mentre Michela Schenetti (Università di Bologna) ha approfondito il tema "Ocean Literacy e Outdoor Learning nei servizi 0-6: pratiche trasformative per soggettività ecologiche"^[7]. Oggi, siamo tutti convinti che l'educazione 0-6 sia il terreno fertile dove seminare lo stupore necessario per una coscienza ecologica duratura.

L'Outdoor Education, come evidenziato dalla letteratura scientifica, rappresenta un approccio pedagogico che promuove l'apprendimento attraverso esperienze dirette in ambienti naturali, valorizzando il territorio come contesto di apprendimento e favorendo lo sviluppo di competenze sociali, pensiero critico e consapevolezza ambientale^[8]. L'aula scolastica perde le sue pareti: la natura non è più lo sfondo della lezione, ma l'insegnante stessa. In questo spazio aperto, l'ambiente smette di essere un semplice contenitore per diventare un soggetto attivo e co-educatore, capace di sollecitare i sensi, stimolare l'imprevisto e trasformare ogni scoperta in un'esperienza viva e incarnata.

Rosa Gallelli (Università di Bari Aldo Moro) ha trattato l'"Educazione alle differenze nella rete della vita", mentre Maria Volpicelli (Università di Catania) ha illustrato le "Esperienze di didattica all'aperto in Italia da Giuseppe Lombardo Radice agli anni Cinquanta", offrendo una prospettiva storico-pedagogica di grande interesse. Recuperare la nostra storia pedagogica ci ricorda che l'attenzione all'ambiente ha radici profonde nella migliore tradizione educativa italiana.

Di particolare rilevanza l'intervento di Emanuele Golino (Università di Catania) su "Maretorio. Pedagogia e didattica per un curricolo blu", che ha introdotto il concetto di curricolo blu come integrazione dell'Ocean Literacy nella progettazione didattica^[9]. Il "Maretorio" suggerisce che lo spazio vissuto non finisce sulla battigia, ma prosegue nelle profondità marine che dobbiamo imparare a narrare.

La tavola rotonda "Ecosistemi per terre e per mari. Attraversamenti interdisciplinari", coordinata da Gabriella D'Aprile (Università di Catania), ha visto la partecipazione di esperti provenienti da diverse discipline, evidenziando la necessità di un approccio sistematico alle questioni ecologiche. La complessità degli ecosistemi richiede un'alleanza tra scienziati e umanisti per generare un nuovo umanesimo planetario.

Prospettive internazionali: esperienze dal mondo

La sessione pomeridiana "Prospettive dal mondo: ricerche e buone pratiche", coordinata da Emanuele Golino, ha offerto uno sguardo globale sulle pratiche di educazione oceanica. Ronaldo Christofolletti (Universidade Federal de São Paulo) ha presentato "The Brazilian path for a Blue Curriculum", mentre Raquel Costa, fondatrice del concetto Blue School, ha illustrato come "Making the Ocean Matter in Education". La globalizzazione delle buone pratiche educative è la risposta necessaria a una crisi climatica che non ha passaporto.

Diz Glithero, direttore esecutivo del Center for Ocean Literacy Collaboration, ha raccontato "Building a Coalition and National Strategy to Advance Ocean Literacy in Canada: The Story of COLC", e Jacqueline Uku, Chair of the Africa Ocean Decade Taskforce, ha presentato "A case study on the influence of seagrass research on Ocean Literacy in Kenya"^[10]. Dalle foreste

canadesi alle praterie marine del Kenya, l'educazione diventa il linguaggio universale della resilienza.

La voce delle scuole siciliane: il curricolo ecologico in azione

Un momento di straordinaria rilevanza è stata la presentazione delle esperienze scolastiche siciliane, articolata in tre sessioni parallele coordinate rispettivamente da Raffaella C. Strongoli, Emanuele Liotta e Giuseppe C. Pillera. Hanno partecipato numerose scuole della Sicilia che hanno sperimentato il curricolo ecologico in modo sistematico.

Le scuole hanno dato voce a percorsi di curricolo ecologico che rappresentano un'interpretazione originale dell'educazione civica e un approccio metodologico interdisciplinare, superando i limiti della didattica trasmissiva attraverso l'apprendimento in situazione. La Sicilia, al centro del Mediterraneo, si candida a diventare avamposto pedagogico per una nuova cultura del mare.

Il curricolo ecologico, come emerge dalle esperienze presentate, si configura come una risposta concreta alle finalità dell'educazione civica delineate dalla Legge n. 92 del 2019, in particolare per quanto riguarda lo "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio". Tale approccio promuove la comprensione della necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema e di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali, stimolando il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura. L'educazione civica trova la sua massima espressione nell'esercizio della cura per il bene comune più grande: la biosfera.

Esperienze internazionali: Stati Uniti e Brasile

Il convegno si conclude con la presentazione di esperienze scolastiche internazionali provenienti dal New Jersey e dal Brasile, introdotte e coordinate da Christopher H. Tienken (Seton Hall University) sul tema "How to Create a Curriculum for a Blue Future": modelli educativi che integrano l'Ocean Literacy nei curricoli scolastici con approcci innovativi e replicabili. Progettare un "futuro blu" significa dotare le nuove generazioni degli strumenti per navigare nell'incertezza climatica con competenza e speranza.

Oltre la didattica trasmissiva

Il Convegno ha rappresentato un'occasione unica per riflettere sull'importanza del curricolo ecologico come interpretazione originale dell'educazione civica e come approccio metodologico interdisciplinare. L'apprendimento esperienziale, come evidenziato dalla letteratura scientifica, permette di mettere in pratica concetti astratti, trasformandoli in conoscenze applicabili alla vita quotidiana e favorendo una comprensione più profonda dei fenomeni ecologici. L'esperienza è un "sentirsi parte" che trasforma la conoscenza in impegno etico.

L'incontro ha permesso di superare i limiti della didattica trasmissiva, valorizzando l'apprendimento in situazione e il contatto diretto con gli ecosistemi terrestri e marini. Come sottolineato da Roberto Farné e Alessandro Bortolotti, l'esperienza diretta favorisce una conoscenza più concreta e radicata nella realtà, stimolando lo sviluppo di capacità cognitive complesse come l'osservazione, il pensiero critico e la risoluzione di problemi in situazioni reali. La ricerca accademica esce così dalla torre d'avorio per incontrare il fango delle terre e il sale dei mari, rigenerando sé stessa. Va riconosciuto, infatti, il merito agli organizzatori per aver creato uno spazio di confronto autentico tra ricerca accademica, pratiche scolastiche e prospettive internazionali.

Il Convegno ha dimostrato che l'educazione ecologica non è un contenuto da aggiungere ai programmi, ma una prospettiva trasformativa capace di ripensare radicalmente il rapporto tra scuola, territorio e comunità, ponendo al centro la cura per le terre e per i mari come orizzonte etico e pedagogico irrinunciabile per le nuove generazioni. In ultima analisi, educare all'ecologia significa educare all'umanità, riscoprendo la nostra identità di abitanti responsabili di un'unica, fragile casa comune.

[1] Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze della Formazione. (2026). *Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari. Diritti, soggettività, ecosistemi"*. [Locandina ufficiale dell'evento, 15-16 gennaio 2026](#).

[2] UNESCO. (2024). Il [Decennio ONU](#) delle Scienze del mare per lo sviluppo sostenibile 2021-2030.

[3] Strongoli, R. C., & Tomarchio, M. (2026). *In-sostenibili disuguaglianze per terre e per mari tra pedagogia e didattica*. Relazione introduttiva al Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.

[4] Pinto Minerva, F. (2026). *Lectio Magistralis*. Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.

- [5] Baldacci, M. (2026). *Le sponde dell'intercultura*. Intervento al Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.
- [6] [UNESCO](#) (2024). *L'alfabetizzazione oceanica e l'educazione all'oceano per tutti*.
- [7] Schenetti M. (2026), *Ocean Literacy e Outdoor Learning nei servizi 0-6: pratiche trasformative per soggettività ecologiche*, Intervento al Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.
- [8] Farné R., & Bortolotti A. (2018). *Outdoor Education: Prospettive Teoriche e Buone Pratiche*. Carocci Editore.
- [9] Golino E. (2026), *Maretorio. Pedagogia e didattica per un curricolo blu*, Intervento al Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.
- [10] Golino E. (2026), *Maretorio. Pedagogia e didattica per un curricolo blu*. Intervento al Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.