

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 CASTROVINCI)
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)

16 febbraio 2026

Memoria e professione, per una scuola dei saperi e dei valori

1. *Corsi abilitanti ai blocchi di partenza. Il terzo ciclo tra norme e realtà* (Alessia LABBATE - Giuliana MAZZA)
2. *Educare alla pace. Contenuti urgenti per l'educazione civica* (Bruno SOZZI)
3. *Giorno della Memoria e giorno del ricordo. La storia come esercizio di verità* (Angela GADDUCCI)
4. *Ciò che resta di noi. Memoria e emozioni: le radici dell'esperienza umana* (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)

23 febbraio 2026

Scuola in transizione: ambizioni e criticità

1. *Verso il nuovo esame di maturità. Aporie e fragilità del nuovo modello valutativo* (Vittorio DELLE DONNE)
2. *Oltre le discipline. Competenze non cognitive e nuovi modelli didattici* (Gianluca BOCCHINFUSO)
3. *Nuova istruzione tecnica, tra desideri e limiti. Il parere dal CSPI* (Domenico CICCONE)
4. *Pacchetto sicurezza 2026. Urgenza normativa e problemi sociali* (Angela GADDUCCI)

02 febbraio 2026

Valori, visioni, prospettive per una scuola migliore

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 curriculum 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 reintrodotta 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.

Troppo 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

Troppo 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 curriculum 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](#), 21/09/2025.

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

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

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

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

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



Gianluca BOCCHINFUSO

30/01/2026

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

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

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

La diagnosi dell'oppressione: critica all'educazione depositaria

Secondo Freire, l'educazione tradizionale è uno degli strumenti più efficaci per rinforzare la condizione di potere e di controllo, poiché riproduce al suo interno le medesime logiche di dominio che caratterizzano la società. Definisce questo modello «concezione depositaria» dell'educazione, basato su un approccio che considera l'educando un mero contenitore passivo: *"una delle caratteristiche di tale educazione che disserta 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.

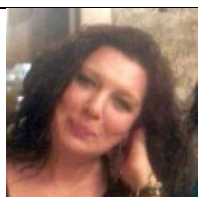
Per tutti gli educatori che aspirano a costruire un contesto scolastico (e di conseguenza un mondo) più equo e solidale, più inclusivo e rispondente alle richieste del singolo all'interno delle più svariate dinamiche educative, leggere Paulo Freire è ancora una pratica necessaria.

[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'interdisciplinarietà consapevole che consenta allo studente di sviluppare un pensiero critico radicato nella memoria storica e proiettato verso la gestione responsabile del pianeta e delle sue risorse.

Lezione frontale e autorevolezza del magister

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

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

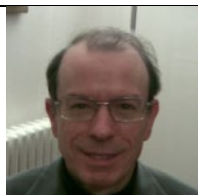
Replicando alle critiche di storici e accademici, il Ministro Valditara ha ribadito come l'insegnamento della Storia non abbia mai avuto una valenza meramente informativa, ma si sia costantemente configurato come un articolato laboratorio d'identità, volto a delineare l'anima stessa del Paese. Ciò a 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 precetto 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 enciclopedico.

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

Il cambio di paradigma

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

Il problema dell'identità nazionale

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

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

Ritorno all'Ottocento

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

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

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

La logica dei confini

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

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

La storia tra narrazione e ricerca

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

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

La ricchezza dello studio delle fonti

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

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

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

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

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

E l'educazione interculturale?

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

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 curriculum 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 – riaccessso 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* [\[5\]](#), 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. Pausa 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 disposizione 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 sistemica 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 curricolari.

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.

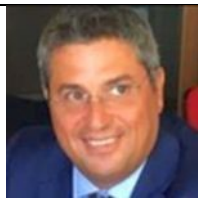
[2] Sarà poi la Legge 4 agosto 1977, n. 517 (famosa per avere smantellato le classi speciali decretando "l'ingresso delle diversità" nelle aule scolastiche) a rideterminare l'inizio dell'anno scolastico entro il 20 settembre, anche se limitatamente all'anno scolastico 1977-1978 (articolo 16).

[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 1° 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 passeggere, 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 Abbraccio, 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 spinto 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' sfilacciati, 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](https://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](#)"

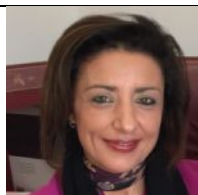
[8] Vedi sito: "[100donne contro gli stereotipi](#)"

[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 curriculum 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 curriculum blu", che ha introdotto il concetto di curriculum 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 sistemico 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 Christofoletti (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 curriculum 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 curriculum ecologico in modo sistematico.

Le scuole hanno dato voce a percorsi di curriculum 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 curriculum 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 curricula 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum blu*. Intervento al Convegno Internazionale "Educazione ecologica per terre e per mari", Università di Catania.

16 febbraio 2026

Memoria e professione, per una scuola dei saperi e dei valori

1. Corsi abilitanti ai blocchi di partenza. Il terzo ciclo tra norme e realtà



Alessia LABBATE



Giuliana MAZZA

12/02/2026

L'uscita dei bandi per i percorsi di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento rappresenta, ormai ciclicamente, un momento di forte attenzione per il mondo della scuola, riattivando aspettative, timori e interrogativi legati alle modalità di accesso alla professione docente. Questo passaggio è il fulcro di una complessa transizione normativa che mette alla prova la resilienza degli aspiranti insegnanti e la capacità di rinnovamento del sistema scolastico, in un equilibrio sempre precario tra il merito individuale e l'urgenza di nuove immissioni in ruolo.

Asse portante del nuovo sistema di reclutamento

I percorsi abilitanti costituiscono oggi l'asse portante del sistema di reclutamento e incidono direttamente sia sulla partecipazione alle procedure concorsuali sia sulle prospettive di stabilizzazione. La pubblicazione dei bandi è l'esito di un iter complesso, definito in larga parte a livello centrale: il Ministero dell'università e della ricerca stabilisce l'architettura formativa dei percorsi, i crediti e i requisiti di accreditamento delle sedi e, con decreto annuale, autorizza il numero di posti attivabili per ciascuna classe di concorso e per ciascuna università, sulla base delle proposte degli atenei e del fabbisogno di personale docente comunicato dal Ministero dell'istruzione e del merito. A seguito della definizione dei posti autorizzati con il Decreto ministeriale n. 138 del 27 gennaio 2026^[1], le università hanno quindi pubblicato i bandi e avviato le iscrizioni ai singoli percorsi, dando concreta attuazione al terzo ciclo dei corsi abilitanti. Una volta attivati, tali bandi innescano una serie di passaggi organizzativi e professionali (dalle selezioni in caso di domande eccedenti i posti disponibili, all'avvio delle attività didattiche, del tirocinio e del sistema tutoriale) spesso concentrati in tempi ristretti e con ricadute significative sulla vita professionale di migliaia di docenti e aspiranti docenti.

Dall'accesso "informale" alla formazione strutturata

Per decenni, in Italia, l'accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado si basava essenzialmente sul possesso di un titolo di studio valido per una classe di concorso. Tirocinio obbligatorio, accompagnamento strutturato e formazione pedagogica sistematica sono rimasti a lungo assenti, mentre i concorsi hanno svolto soprattutto una funzione selettiva, in modo discontinuo e slegato da un percorso stabile di formazione iniziale. Non mancava, in genere, la competenza disciplinare; in molte classi di concorso, specie in ambito scientifico, tecnico e artistico, i piani di studio universitari non prevedevano esami di pedagogia, psicologia dell'apprendimento o di didattica speciale, con il risultato di una preparazione iniziale disomogenea costringendo, spesso, i docenti a una "solitudine professionale" in cui l'unica formazione possibile diventava l'apprendimento sul campo. Negli ultimi vent'anni il sistema ha provato più volte a correggere questa impostazione, avviando una sequenza di modelli non sempre stabili: le SSIS, previste dalla cornice della legge n. 341/1990^[2] e disciplinate nei criteri generali dal D.M. 26 maggio 1998^[3], hanno rappresentato il primo tentativo organico di formazione iniziale universitaria biennale, articolandosi in nove cicli svolti tra gli anni accademici

1999/2000 e 2008/2009 (con conclusione degli ultimi esami nella primavera 2010). Successivamente, il D.M. 249/2010[4] ha ridisegnato la formazione iniziale introducendo, tra l'altro, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) come percorso abilitante a numero programmato con prove di accesso, segnando il passaggio verso un modello centrato su tirocinio e didattica disciplinare. A questa fase si sono affiancati strumenti transitori come i Percorsi abilitanti speciali (PAS), attivati con D.M. 81/2013[5], quale risposta straordinaria al fabbisogno di abilitazione del personale con servizio, e ulteriori interventi concorsuali "una tantum", senza che il sistema trovasse una stabilità definitiva.

Un nuovo tentativo di riordino è arrivato con il D.lgs. 59/2017[6] (il modello FIT), che mirava a rendere unitario e coordinato il sistema di formazione iniziale e di accesso ai ruoli, ma anche questo impianto è stato superato da interventi successivi. La svolta, questa volta strutturale, si colloca nel PNRR con il D.L. 36/2022 (conv. in Legge 79/2022[7]) che ha rilanciato la riforma della formazione iniziale e del reclutamento. Il quadro operativo è stato definito dal DPCM 4 agosto 2023[8], che prova a mettere ordine dove per anni ha regnato l'eccezione, con l'obiettivo dichiarato di rafforzare la formazione iniziale dei docenti e allinearla agli standard europei.

Struttura, destinatari e attuazione dei percorsi abilitanti

Se il DPCM che disciplina i percorsi di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento definisce l'impianto generale del sistema, i singoli allegati ne declinano l'attuazione in base alle diverse tipologie di destinatari, stabilendo per ciascun profilo di accesso il percorso di riferimento, la distribuzione dei crediti formativi e le competenze attese in uscita.

Destinatari dei corsi abilitanti

Ma chi sono, oggi, i destinatari di questo impianto formativo?

In base alle disposizioni del DPCM, i percorsi abilitanti si articolano in tipologie distinte, rivolte a destinatari con profili di ingresso differenti: laureati o iscritti a corsi di laurea magistrale, docenti con anni di servizio, soggetti in possesso di crediti coerenti con gli ambiti della formazione iniziale e insegnanti inseriti nella fase transitoria. Pur nella diversità dei requisiti di accesso, il decreto riconduce i diversi percorsi a un quadro unitario, orientato al conseguimento delle competenze previste dal profilo del docente abilitato, come esplicitato nell'Allegato A: competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, metodologiche, relazionali e organizzative.

Tirocinio e responsabilità

Il tirocinio è qualificato dal DPCM come componente strutturale della formazione iniziale e si articola in tirocinio diretto e tirocinio indiretto, entrambi finalizzati a garantire un raccordo sistematico tra formazione teorica e pratica professionale. La sua concreta attuazione chiama in causa il rapporto tra università e istituzioni scolastiche, il funzionamento del sistema tutoriale e le modalità di valutazione delle competenze professionali.

Il DPCM attribuisce all'università la responsabilità della progettazione e del coordinamento delle attività formative, mentre riconosce alla scuola un ruolo attivo nella realizzazione del tirocinio e nell'accompagnamento dei corsisti all'interno dei contesti didattici reali. Il sistema di tutoraggio assume una funzione centrale, dal momento che i tutor universitari sono chiamati a operare in modo coordinato con le scuole per garantire coerenza tra obiettivi formativi, attività di tirocinio e competenze attese in uscita.

Portfolio professionale e valutazione

Tra gli strumenti previsti nei percorsi abilitanti assume rilievo il portfolio professionale, concepito come strumento di documentazione e di riflessione sulle competenze progressivamente acquisite. Il portfolio raccoglie evidenze delle attività formative e di tirocinio, progettazioni didattiche, materiali prodotti e riflessioni critiche, configurandosi come dispositivo di raccordo tra tutoraggio, formazione e valutazione. Il percorso si conclude con un esame finalizzato alla verifica dell'acquisizione delle competenze previste dal profilo del docente abilitato. La prova prevede la presentazione e la discussione di una progettazione didattica, l'analisi critica di un caso/buona pratica e una riflessione sulle competenze professionali maturate, anche attraverso il portfolio.

La definizione di criteri di valutazione chiari, trasparenti e omogenei assume un ruolo decisivo per garantire la coerenza tra formazione erogata, competenze certificate e credibilità complessiva del sistema di formazione iniziale.

Alcuni nodi aperti

L'assetto dei percorsi abilitanti, così come delineato dal DPCM e dai relativi allegati, non introduce elementi del tutto inediti, ma organizza in modo più sistematico la formazione iniziale all'insegnamento, integrando formazione teorica, tirocinio e accompagnamento professionale all'interno di un quadro unitario. L'obiettivo è rendere più coerente e leggibile l'accesso alla professione docente, superando una lunga fase caratterizzata da soluzioni frammentarie e discontinuità applicative. L'impianto valorizza in modo esplicito dimensioni già note ma a lungo rimaste marginali o intermittenti, come la formazione pedagogica strutturata, il tirocinio riflessivo e il confronto professionale. L'insegnamento viene così ricondotto alla sua natura di professione complessa, che richiede apprendimenti progressivi, accompagnamento e riflessione continua.

Garanzie di professionalità

Resta tuttavia aperta una questione centrale: un percorso così strutturato garantisce realmente l'acquisizione delle competenze previste dal profilo del docente abilitato, come delineato nell'Allegato A? Le competenze pedagogiche, didattiche, inclusive e valutative vengono effettivamente interiorizzate oppure rischiano di rimanere enunciazioni formali? La risposta dipende in larga misura dalla qualità dell'attuazione concreta, ovvero dalla selezione e preparazione dei docenti formatori e dei tutor coordinatori, dal tempo effettivamente dedicato al tirocinio indiretto e alla rielaborazione dell'esperienza, nonché dalla capacità di personalizzare i percorsi in funzione dei profili e delle esperienze pregresse dei corsisti.

Ruolo del tutoraggio

Proprio sul piano dell'attuazione, il ruolo del tutoraggio assume una rilevanza decisiva. L'articolo 10 del DPCM affida la conduzione del tirocinio indiretto a docenti in servizio nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai quali viene conferito l'incarico di tutor sulla base dei criteri stabiliti dai bandi emanati dai singoli atenei. L'incarico di tutor coordinatore ha durata quadriennale, è prorogabile per non più di un anno e rinnovabile una sola volta in modo non consecutivo, con possibilità di esonero o semiesonero dall'insegnamento nei limiti previsti dalla normativa vigente. Emergono, però, all'interno di queste disposizioni, alcune criticità organizzative significative, poiché il rinnovo dell'incarico è legato ai cicli di attivazione dei percorsi e non all'annualità scolastica. Un ciclo può concludersi in corso d'anno, lasciando il docente tutor nell'incertezza rispetto alla prosecuzione dell'incarico. Tale discontinuità produce ricadute sull'organizzazione delle scuole, sulla gestione delle supplenze e, indirettamente, sulla continuità didattica degli studenti.

Coerenza interna dell'impianto formativo

Un ulteriore nodo riguarda la coerenza interna dell'impianto formativo e il modo in cui la formazione iniziale viene collocata nel percorso complessivo di accesso alla professione docente. Il confronto internazionale consente di leggere opportunità e limiti del modello italiano, pur con le necessarie cautele. In alcuni Paesi europei, come la Finlandia, la formazione degli insegnanti è incorporata fin dall'inizio in percorsi universitari strutturati, nei quali lo studio disciplinare e quello pedagogico procedono congiuntamente. Nel contesto italiano, invece, i percorsi abilitanti si innestano prevalentemente su lauree conseguite per altri sbocchi professionali e si configurano come formazione successiva. Ne deriva una differenza sostanziale: mentre altrove si è "studenti" in un corso di studi finalizzato alla professione docente, nel modello italiano si è "corsisti" in un percorso abilitante.

Docenti di seconda carriera

Questo quadro si intreccia con una specificità rilevante del contesto italiano: l'assenza di un percorso universitario iniziale esplicitamente finalizzato alla professione docente fa sì che la scelta di insegnare maturi spesso in una fase successiva del percorso formativo e professionale. Una quota significativa di aspiranti docenti arriva infatti all'insegnamento dopo esperienze lavorative in altri settori.

Secondo l'indagine TALIS 2024^[9], il 15% dei docenti italiani rientra nella categoria dei cosiddetti "docenti di seconda carriera", contro l'8% della media OCSE, e il 67% dichiara di aver svolto esperienze professionali non come docenti. Questo dato rafforza la centralità della

personalizzazione dei percorsi, del riconoscimento dell'esperienza maturata e della sua rielaborazione formativa all'interno dei corsi abilitanti.

I percorsi abilitanti assumono così un valore che va oltre il requisito formale per l'accesso alle procedure concorsuali. In assenza di un corso di laurea specificamente orientato alla professione docente, essi rappresentano il principale spazio di costruzione dell'identità professionale, introducendo un linguaggio condiviso, un quadro comune di competenze e una responsabilità formativa esplicita.

[1] Il Decreto Ministeriale 27 gennaio 2026, n. 138, ha autorizzato l'attivazione dei percorsi di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento, definendo il contingente dei posti disponibili per ciascuna classe di concorso e per ciascuna università, in coerenza con il fabbisogno di personale docente.

[2] La legge 19 novembre 1990, n. 341, all'art. 4, ha previsto l'istituzione di scuole di specializzazione universitarie per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria, con percorsi post-lauream comprensivi di tirocinio ed esame finale abilitante.

[3] Il D.M. 26 maggio 1998 ha dato attuazione all'art. 4 della legge n. 341/1990, istituendo le *Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario* (SSIS) e definendone l'organizzazione didattica, la durata biennale, l'obbligatorietà del tirocinio e il valore abilitante del titolo conseguito.

[4] Il D.M. 10 settembre 2010, n. 249 ha ridefinito la formazione iniziale degli insegnanti, superando il modello delle SSIS e introducendo un sistema articolato che prevede percorsi universitari abilitanti, il tirocinio formativo attivo (TFA) e una più esplicita integrazione tra preparazione disciplinare, competenze pedagogiche e tirocinio diretto nelle scuole.

[5] Il D.M. 22 novembre 2013, n. 81 ha istituito i *Percorsi abilitanti speciali* (PAS), rivolti a docenti con servizio pregresso, configurandoli come percorsi universitari abilitanti privi di selezione in ingresso e di tirocinio, in deroga al modello ordinario di formazione iniziale.

[6] Il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59, in attuazione della legge n. 107/2015, ha introdotto il *percorso triennale di Formazione iniziale e tirocinio* (FIT), fondato su un modello progressivo di accesso alla professione docente che integrava formazione universitaria, tirocinio e valutazione in servizio, successivamente superato prima della sua piena applicazione.

[7] La legge 29 giugno 2022, n. 79, di conversione del D.L. n. 36/2022, ha riformato il sistema di formazione iniziale e reclutamento dei docenti della scuola secondaria, modificando il d.lgs. n. 59/2017 e introducendo il nuovo modello dei percorsi universitari e accademici abilitanti, in raccordo con le procedure concorsuali e in coerenza con gli obiettivi del PNRR.

[8] Il DPCM 4 agosto 2023 ha dato attuazione al nuovo sistema di formazione iniziale e abilitazione dei docenti della scuola secondaria, disciplinando i percorsi universitari e accademici abilitanti di 30, 36 e 60 CFU/CFA, le modalità di accesso, la struttura delle attività formative e il valore abilitante del titolo, in attuazione del d.lgs. n. 59/2017 come modificato dalla normativa successiva.

[9] Indagine internazionale OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching and Learning International Survey* – [TALIS](#)).

2. Educare alla pace. Contenuti urgenti per l'educazione civica



Bruno SOZZI

12/02/2026

“Tutti parlano di pace ma nessuno educa alla pace. Si educa per la competizione e la competizione è l’inizio della guerra. Quando si educherà per la cooperazione e per offrirci l’un l’altro solidarietà, quel giorno si starà educando alla pace”. È la sintesi più nota del pensiero di Maria Montessori i cui scritti si trovano raccolti nel libro “Educazione e Pace” del 1949[1]. Il monito montessoriano ci spinge a collegare l’educazione quotidiana alle grandi sfide geopolitiche che pesano sul futuro dei più giovani. Dobbiamo stimolare nei ragazzi un’analisi profonda degli aspetti umani e civili che vadano oltre la superficie dei conflitti, educandoli a vedere nella pace non solo l’assenza della guerra, ma una pratica attiva, dinamica e solidale di stare al mondo[2].

Serve anzitutto una visione d’insieme

Il concetto di pace evoca un sistema di valori universali che spaziano dal rispetto per la vita e l’ambiente alla giustizia sociale, passando per la solidarietà, la libertà e la parità di genere. Superando il mito dell’inevitabilità del conflitto, la ricerca scientifica conferma che l’essere umano non è intrinsecamente violento. Poiché l’aggressività non è radicata nel nostro corredo genetico, ogni sforzo collettivo deve tendere alla sistematica delegittimazione di ogni comportamento aggressivo

L’obiettivo 16 dell’agenda 2030[3], “Pace, giustizia e istituzioni forti”, mira a promuovere società pacifiche e inclusive orientate allo sviluppo sostenibile, garantendo il diritto universale alla giustizia e consolidando istituzioni trasparenti e responsabili a ogni livello. Tuttavia, in netta contrapposizione a tali obiettivi, le attuali politiche governative hanno riportato in auge il ricorso alla forza bellica, diffondendo una tensione militarista in tante realtà del mondo. Tale deriva è favorita dal venir meno dei grandi testimoni del secolo scorso[4], la cui esperienza traumatica dei conflitti mondiali costituiva un argine morale e fungeva da monito contro il ritorno alle armi.

Perché la democrazia non è mai acquisita

Questa frattura tra l’aspirazione al diritto e la cruda realtà del potere non è un fenomeno nuovo, ma affonda le radici nelle contraddizioni della civiltà occidentale. Già, nell’Atene del V secolo a.C., la voce di Pericle risuonava orgogliosa nel celebrare un modello che non copiava le leggi dei vicini, ma ne era l’esempio: «Si chiama democrazia, perché l’amministrazione non risiede nelle mani di pochi, ma della maggioranza». Eppure, dietro questa splendida facciata, lo storico Tucidide ci svela il volto oscuro del potere attraverso il brutale massacro degli abitanti di Milos, una piccola isola del mare Egeo, colpevoli solo di voler restare neutrali. Fu in quella occasione che venne formulata la terribile massima che sembra tragicamente tornare d’attualità “i forti fanno ciò che possono e i deboli subiscono ciò che devono”.

Oggi, per non scivolare nuovamente nella legge del più forte, abbiamo un’ancora: la nostra Costituzione Repubblicana. Essa non è un monumento statico, ma un organismo vivo che esige di essere prima compreso nel profondo, poi attuato con coerenza e, infine, difeso ogni giorno. La partecipazione attiva e il diritto di voto sono gli strumenti con cui trasformiamo la democrazia da semplice parola a realtà quotidiana.

A chi non conviene la guerra

Oggi il campo di battaglia non ha più confini: si calcola che in una guerra su dieci vittime (morti e feriti), nove siano civili. Sono persone normali, sorprese dalla violenza mentre apparecchiavano la tavola, mentre vanno al lavoro o tra i banchi di scuola; vite ordinarie spezzate in luoghi che dovrebbero essere sicuri[5].

La guerra è un inganno che non risparmia nessuno. Non conviene ai soldati, che spesso sono obbligati a combattere, trasformati in ingranaggi, anche se non vorrebbero farlo costretti a sacrificare la propria giovinezza in cambio di un ritorno incerto.

La guerra non conviene a chi è già fragile: i poveri perché diventano ancora più poveri e la miseria si fa insostenibile; i malati perché gli ospedali diventano traguardi irraggiungibili e i farmaci beni introvabili. Ma il furto più grave la guerra lo commette contro i bambini. A loro non strappa solo il gioco, ma l'orizzonte: li costringe a guardare la morte negli occhi, nega loro il diritto di imparare e, nel peggiore dei casi, sostituisce i libri con un fucile, uccidendo l'adulto che avrebbero potuto diventare.

A chi conviene la guerra

Le guerre sono giganteschi affari, alimentano un mercato che non si ferma mai: prima fornendo i soldati di armi, protezioni e uniformi; poi, una volta che il conflitto ha raso al suolo case, ospedali e infrastrutture, aprendo la fase della ricostruzione. È un ciclo economico cinico, dove la distruzione genera nuovi profitti e fiumi di miliardi per ricostruire ciò che le stesse armi hanno abbattuto.

La guerra conviene a chi detiene il potere, a chi decide il destino degli altri senza subirne le conseguenze. Per queste élite, il conflitto diventa un formidabile acceleratore di odio verso un nemico esterno. Attraverso la costruzione del "nemico", i governanti allontanano l'attenzione pubblica dalle gravi carenze interne: la retorica della guerra diventa così un paravento per giustificare l'assenza di investimenti in scuole, ospedali e politiche del lavoro, trasformando i diritti dei cittadini in promesse dimenticate.

Fermare un meccanismo generatore di odio

La guerra è un'esperienza brutale che costringe persone comuni a marciare verso un destino di morte. Per spingere gli individui ad accettare l'orrore del fronte viene spesso inoculato il veleno dell'odio: attraverso la propaganda, il nemico viene spogliato della sua umanità e dipinto come il male assoluto. In questo processo di manipolazione, si realizza quanto intuito già da Eschilo, drammaturgo greco, 2500 anni fa, secondo cui "in guerra, la verità è la prima vittima". Senza il sacrificio della verità, infatti, sarebbe impossibile trasformare un proprio simile in un mostro da abbattere.

Dietro lo schermo ideologico, si celano quasi sempre motivazioni ben più materiali. I conflitti esplodono per il controllo di rotte commerciali strategiche, per l'annessione di territori confinanti o per l'accaparramento di risorse preziose, come giacimenti petroliferi e miniere. Si combatte per il profitto, ma questa è una confessione che i potenti non fanno mai, preferendo mascherare l'avidità economica con il paravento della necessità o dell'onore.

Molte guerre, infatti, sono nate da una menzogna programmata, trovando poi nel clima bellico l'ambiente ideale per una proliferazione di falsità alimentate dal terrore. Quando l'essere umano è smarrito e vulnerabile a causa della paura, perde le proprie difese critiche, diventando facile preda della manipolazione. Questo meccanismo infernale può essere spezzato solo denunciando l'assurda logica del conflitto e rivendicando la pace attraverso l'esercizio del dubbio, il mantenimento della lucidità e, soprattutto, la custodia della memoria. Studiare la storia, in particolare quella degli ultimi centodieci anni perché segnati da una capacità distruttiva senza precedenti, resta l'unico antidoto per non restare intrappolati nelle narrazioni che trasformano la guerra in una tragica necessità.

Occorre fare scelte controcorrente

I dati, presentati dalla *Armed conflict location and event data* [\[6\]](#) (ACLED), tra le fonti più accreditate per lo studio dei fenomeni bellici, riaccendono un interrogativo di fondo: è ancora possibile vivere insieme? C'è ancora spazio per un "noi" nella post-modernità dei tanti "io" atomizzati? Negli ultimi cinque anni, l'intensità dei conflitti nel mondo è raddoppiata: oggi, oltre un miliardo di persone – un abitante su otto del pianeta – vive in zone dilaniate dai conflitti. È una violenza che muta forma ma non rallenta, segnando un +25% anche nelle dinamiche politiche interne alle nazioni.

È innegabile che la guerra eserciti un richiamo spesso superiore alla pace, alimentata dai profitti di pochi a scapito del benessere di intere popolazioni. La vera sfida, faticosa e controcorrente, consiste nell'abitare il presente in modo autenticamente non violento, impegnandosi a costruire la pace attraverso il dialogo e l'ascolto necessari a comprendere le diversità e a perseguire la riconciliazione. Troppo spesso i conflitti si concludono con semplici "armistizi", impropriamente definiti pace; tuttavia, laddove restano macerie e lutti, sopravvivono anche risentimento e odio [\[7\]](#).

«Se vuoi la pace, prepara la pace»

Il "Tavolo Giustizia e Solidarietà" raccolto attorno all'Arcidiocesi di Genova ha diffuso un appello che risponde anche alle attese di quei tanti cristiani scandalizzati da una guerra tra fratelli nella fede e sordi ai ripetuti richiami dei Papi: "Anzitutto si dimentica che la Chiesa Cattolica ammette solo la liceità della guerra difensiva! Questo comporta precise conseguenze: prima di tutto stabilire in quali condizioni una guerra possa definirsi difensiva; non è sufficiente, infatti, sostenere che si interviene come risposta ad una aggressione, bisogna aver provato ogni altra via di mediazione senza aver ottenuto risultati. In ogni caso la guerra di legittima difesa diventa illegittima «quando i danni che essa comporta non sono paragonabili con quelli dell'ingiustizia tollerata» (Radiomessaggio Pio XII, 1954).

La corsa agli armamenti subisce una «condanna senza riserve» e viene definita «un pericolo, un'ingiustizia, un errore, una colpa, una pazzia» (Cfr. Commissione giustizia e Pax, Santa Sede e il disarmo, 3 giugno 1976). «Il commercio delle armi è un peccato grave» (Papa Benedetto XVI, Cfr. La stampa, 15 settembre 2012). "Continuiamo con tutte le forze ad appellarci con la preghiera al Re della Pace perché faccia ragionare gli uomini e li convinca a deporre le armi. Contemporaneamente intendiamo iniziare un cammino che porti il mondo lontano dalla continua violenza e, Dio non voglia, dall'olocausto nucleare"[8].

Fraternità e nuovi stili di vita

Si tratta di superare ogni pericolosa rassegnazione e recuperare un orizzonte di senso che ci guidi ad una "fraternità e sorellità"[9] universali. L'imperativo è restare umani e/o tornare ad esserlo. La fraternità suggerisce il recupero di tante buone abitudini nelle relazioni umane, sociali, ecologiche e cosmiche che possono aiutare a vivere con uno stile nuovo, più autentico e profondo. Alcuni suggerimenti[10].

- Salvare il saluto e superare le relazioni anonime. Il sociologo Ilvo Diamanti ha scritto nel *Sillabario dei tempi tristi*, che il saluto serve a stabilire una relazione, un legame, e l'altro che riceve il saluto diventa un "prossimo" oppure qualcuno che "ri-conosci" anche se non lo conosci.
- Salvare il sorriso. C'è una sapienza popolare largamente condivisa che afferma "Il sorriso costa poco e vale molto". Nessuno è così ricco da non poterlo ricevere, né così povero da non poterlo dare. Nell'incertezza, dà fiducia, nell'insicurezza, dà coraggio, nella sofferenza, dà sollievo.
- Guardare negli occhi l'altro.
- Dare la mano: superata la soglia dell'incontro mediante il saluto, si entra nella dimensione della condivisione, cominciando con un gesto semplice ma molto significativo, come stringersi la mano.
- Sradicare la violenza e l'aggressività che stanno contaminando sempre più le relazioni umane oltre a quelle sociali e istituzionali; recuperare la pace relazionale e costruire le vere condizioni per l'incontro e il dialogo.

Queste piccole "manovre di umanità" non sono semplici regole di cortesia, ma atti di resistenza civile. Attraverso la cura delle relazioni minime possiamo sperare di ricostruire quel tessuto sociale capace di ripudiare la violenza e di rendere la pace non solo un'aspirazione, ma una pratica quotidiana. Come suggerisce Nico Piro, se la guerra è un prodotto sponsorizzato dal profitto, questa "pace relazionale" è l'unica forza che non ha bisogno di sponsor perché nasce gratuitamente dalla nostra volontà di restare umani.

[1] Si tratta di una raccolta delle conferenze tenute da Maria Montessori tra il 1932 e il 1939 (pubblicata integralmente in Italia nel 1949).

[2] Vedi anche di Luciano Rondanini, *Educare alla pace in mondo di guerra*, [Scuola7, n. 368](#); di Rita Patrizia Bramante, *Studiare, leggere, giocare per la pace. Costruire insieme un mondo non violento*, [Scuola7, n. 419](#).

[3] Adottata dalle Nazioni Unite nel 2015, l'Agenda 2030 è un programma d'azione articolato in 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals – SDGs). Sottoscritta da 193 Paesi, mira a promuovere il progresso ambientale, sociale ed economico su scala globale entro il decennio 2020-2030.

[4] È bene conoscere ed approfondire le biografie di alcuni emblematici obiettori di coscienza e costruttori di pace (Gandhi, Capitini, Pinna, Mazzolari, Milani, Gozzini, Dolci) e di attivisti per i diritti umani quali Mandela, King, Tutu e Yunus.

[5] Cfr. N. Piro, *Se vuoi la pace, conosci la guerra*, HarperCollins, Milano 2024. Il volume, destinato alle nuove generazioni, analizza criticamente i meccanismi della propaganda bellica e l'impatto reale dei conflitti sui civili. Nico Piro (1971) è inviato speciale del TG3, giornalista ed esperto di aree di crisi (in particolare dell'Afghanistan). La sua analisi nasce dall'esperienza diretta sui campi di battaglia, da cui deriva una visione della pace non come ideale astratto, ma come necessità pragmatica e unica salvezza globale.

[6] *L'Armed Conflict Location & Event Data Project* (ACLED) è un'organizzazione non governativa statunitense, senza scopo di lucro, che raccoglie, analizza e mappa in tempo reale dati su conflitti, violenza politica e proteste in tutto il mondo. Fornisce informazioni dettagliate su date, attori, località, tipologie di eventi e numero di vittime, coprendo conflitti globali e rendendo i dati liberamente accessibili.

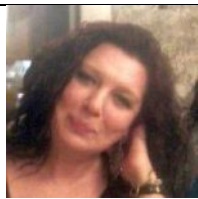
[7] In merito all'attuale conflitto in Medio Oriente, si osserva come il mancato rispetto delle risoluzioni ONU dal 1948 abbia esacerbato le tensioni nelle aree dei profughi palestinesi. Organizzazioni come Amnesty International segnalano violazioni sistematiche nei territori occupati, finalizzate alla pressione demografica sulla Striscia. Significative, inoltre, le voci interne al dibattito israeliano che avvertono sul rischio di un 'suicidio' dello Stato democratico, causato da una politica che radicalizza il conflitto anziché risolverlo.

[8] Cfr. Il Secolo XIX 27 dicembre 2024. Nel testo sono riportati alcuni stralci del documento.

[9] Cfr. Edgar Morin, *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo* (Ed. AVE). "Libertà, Uguaglianza, Fraternità: questi tre termini sono complementari, eppure non si integrano automaticamente tra loro. Perché la libertà, soprattutto economica, tende a distruggere l'uguaglianza, come vediamo oggi con l'espansione di questo liberalismo economico che provoca enormi disuguaglianze. Al tempo stesso, imporre l'uguaglianza mette a rischio la libertà. Il problema è, allora, di saperle combinare".

[10] Adriano Sella, educatore, scrittore e conferenziere, è impegnato nella promozione di nuovi stili di vita, della giustizia e della pace. A Vicenza ha promosso e continua a coordinare il movimento *Gocce di Giustizia* e la *Rete Interdiocesana Nuovi Stili di Vita* (circa 90 diocesi in [rete](#)).

3. Giorno della memoria e giorno del ricordo. La storia come esercizio di verità



Angela GADDUCCI

12/02/2026

Mentre il 10 febbraio l'Italia celebra il "Giorno del Ricordo", l'eredità etica di Auschwitz ci ammonisce: la memoria non può esaurirsi in un rito statico o in un terreno di scontro ideologico. Essa deve piuttosto evolversi in un processo dialogico permanente, capace di superare le mura delle aule e i confini nazionali grazie anche all'innovazione didattica. In questo contesto, il passaggio dalla memoria fisica a quella digitale non è un semplice cambio di supporto, ma una strategia culturale necessaria per analizzare con rigore e profondità tragedie di diversa genesi, dalle Foibe alla Shoah. L'obiettivo è offrire a ciascuna il giusto rilievo critico, preservandone l'identità storica senza annullarne le reciproche specificità.

Portare Auschwitz in ogni classe del mondo

Questa esigenza di universalità e rigore trova una risposta concreta nella visione di Piotr Cywiński, direttore del Museo di Auschwitz-Birkenau, la cui missione di "portare Auschwitz in ogni classe del mondo" ha tracciato la nuova rotta del Memoriale. I progetti educativi a distanza e le visite guidate in *live-streaming* avviati a titolo sperimentale nel 2023 hanno segnato una svolta decisiva nel paradigma della testimonianza. Non si tratta di un semplice adattamento tecnologico, ma di una nuova frontiera educativa: la tecnologia accorcia le distanze geografiche e temporali, rendendo la storia un patrimonio accessibile e vivo, capace di parlare lo stesso linguaggio delle nuove generazioni. Con la digitalizzazione, la testimonianza si slega dal vincolo esclusivo del "pellegrinaggio" fisico, per diventare un'esperienza educativa in linea con i tempi: il valore del ricordo non risiede più solo nelle pietre o nel filo spinato, ma nella capacità di resistere al tempo adattandosi ai codici comunicativi contemporanei. A differenza di un documentario statico o di un video registrato, la forza delle visite in *live-streaming* risiede nell'interazione in tempo reale: sotto lo sguardo attento della telecamera, una guida interagisce in tempo reale con i partecipanti e questo consente di mantenere vivo il dialogo e la riflessione collettiva, preservando il cuore pulsante dell'esperienza fisica.

L'aula globale

La creazione di un'aula globale, dove il dibattito resta aperto e la memoria si diffonde, potrebbe rappresentare la chiave per superare le controversie che spesso avviliscono il dibattito pubblico italiano intorno al 10 febbraio. Se la tecnologia rende universale l'accesso ai luoghi della Shoah, può parimenti offrire nuovi spazi di approfondimento critico anche per la tragedia delle Foibe e dell'esodo giuliano-dalmata, sottraendole ai confini locali e restituendole alla dignità storica: la tecnologia del Memoriale di Auschwitz dimostra che la testimonianza può (e deve) farsi globale e senza confini.

Per poter abitare una memoria che resista al tempo occorre preservarne l'empatia e la sacralità, pur calandola nella complessità dell'era digitale: abbattendo barriere economiche, geografiche e fisiche, il *tour online* e la digitalizzazione della testimonianza trasformano la Storia da oggetto di contesa a patrimonio universale raggiungibile da chiunque. Confrontarsi con le tragedie del passato attraverso i nuovi canali della consapevolezza digitale è l'unico modo per garantire che il "mai più" non sia solo uno *slogan*, ma un impegno civile condiviso che illumini la strada verso il futuro.

Non chiamatele gite

Mentre la tecnologia si adopera per democratizzare la conoscenza e rendere universale l'accesso ai luoghi della storia, il dibattito pubblico si è recentemente soffermato su una controversia legata proprio alle modalità di trasmissione della memoria. Il punto di flessione è rintracciabile in alcune riflessioni emerse nell'ottobre del 2025 durante un convegno organizzato a Roma dall'UCEI

(Unione delle Comunità Ebraiche Italiane), dove l'uso del termine "gite" in riferimento ai viaggi della memoria ha innescato un'ampia discussione civile.

Tale espressione è stata utilizzata per sollevare il dubbio che queste esperienze possano talvolta scivolare in una "ritualità stanca", rischiando di confinare l'antisemitismo in una dimensione esclusivamente passata o circoscritta a una sola area politica. A queste posizioni si è contrapposta la voce autorevole di figure simbolo della memoria, come la senatrice a vita Liliana Segre, che ha riaffermato con forza come la testimonianza dei fatti storici non sia mai un esercizio retorico, ma un atto necessario di verità per illuminare le insidie del presente.

In realtà, la controversia non tocca la sfera normativa — poiché la libertà progettuale delle scuole resta pienamente garantita — ma investe il significato profondo della mediazione educativa. Da un lato vi è la preoccupazione che il viaggio possa ridursi a un approccio estemporaneo; dall'altro, il mondo della scuola e della ricerca difende il valore di una prassi che ha formato intere generazioni. La posizione degli istituti scolastici appare oggi ancora più consapevole: l'antidoto a una visione superficiale non è il disinvestimento, ma il potenziamento di una didattica rigorosa, capace di trasformare il viaggio in un autentico laboratorio di cittadinanza attiva, dove la conoscenza della Shoah rimane il cardine imprescindibile per comprendere ogni altra violazione dei diritti umani.

Verso una sintesi pedagogica condivisa

Il dibattito pedagogico attuale si concentra sulla sfida di ampliare l'orizzonte delle conoscenze storiche senza però intaccare la specificità di ogni singolo evento. L'obiettivo della scuola è evitare una lettura indifferenziata delle tragedie del Novecento, preservando il valore della memoria come fondamento dell'etica civile piuttosto che come elemento di tensione interpretativa. In questo senso, l'istituzione scolastica riafferma il suo ruolo di luogo della testimonianza critica, dove lo studio di una tragedia non è mai in competizione con quello di un'altra, ma concorre alla comprensione complessiva della complessità storica.

La vera posta in gioco risiede nella capacità del sistema formativo di offrire un ancoraggio condiviso ai valori democratici, promuovendo una cultura del ricordo che sia al contempo rigorosa e inclusiva. La prospettiva educativa mira a valorizzare ogni momento commemorativo — dal *Giorno della Memoria* al *Giorno del Ricordo* — non in un'ottica di contrapposizione, ma di completamento del mosaico della nostra identità civile. In tale visione, la centralità pedagogica è data dalla capacità di formare cittadini consapevoli, capaci di riconoscere in ogni violazione dei diritti umani un monito universale, garantendo a ogni capitolo della nostra storia la necessaria dignità di studio e riflessione.

L'architettura della memoria

Per comprendere l'evoluzione di questo dibattito, è utile osservare l'architettura normativa che sostiene la memoria civile in Italia. Il Paese ha delineato un percorso di consapevolezza fondato su tre pilastri fondamentali: il Giorno della Memoria (27 gennaio), dedicato al ricordo della Shoah e delle leggi razziali; il Giorno del Ricordo (10 febbraio), volto a conservare la memoria della tragedia delle foibe e dell'esodo giuliano-dalmata; e il Giorno della Memoria per le vittime del terrorismo (9 maggio), per non dimenticare la stagione degli anni di piombo.

Se per oltre un ventennio il baricentro della pedagogia civile è stato identificato quasi esclusivamente nei viaggi verso i campi di sterminio del Centro-Europa, questa tendenza oggi evolve verso un orizzonte più articolato, che invita a riscoprire anche i luoghi della memoria nazionale, come la Foiba di Basovizza o il Magazzino 18 di Trieste.

L'obiettivo di questa nuova sensibilità non è stabilire una gerarchia di valori o un bilanciamento statistico tra i drammi della storia, ma promuovere una sintesi didattica capace di accogliere la complessità. In quest'ottica, ogni itinerario, sia esso verso Auschwitz o verso il confine orientale, cessa di essere una trasferta isolata per diventare un tassello necessario di un mosaico più ampio. È in questa visione d'insieme che la scuola può offrire alle nuove generazioni gli strumenti per integrare memorie diverse in un unico, solido percorso di cittadinanza consapevole.

L'insidia della memoria compensativa

Questa evoluzione verso una visione d'insieme pone tuttavia una sfida metodologica che molti studiosi invitano a non sottovalutare. Il timore espresso da storici ed educatori è che l'adozione di una prospettiva puramente 'compensativa' possa involontariamente indebolire il rigore dell'analisi. In quest'ottica, il concetto di 'memoria condivisa' — termine che evoca un prezioso

intento riconciliatore — richiede una gestione attenta per non scivolare in un'equiparazione che rischierebbe di appiattire le specificità storiche.

La riflessione scientifica sottolinea come il riconoscimento della pari dignità di ogni sofferenza umana non debba condurre a un'uniformità interpretativa. L'obiettivo non è stilare una graduatoria del dolore, ma onorare la verità storica distinguendo l'ontologica unicità dei fenomeni: se la Shoah si configura come un progetto di sterminio industriale e sistematico basato su categorie biologiche, le Foibe rappresentano una tragedia radicata nei violenti mutamenti dei confini e nelle epurazioni politiche del dopoguerra.

Inserire eventi così diversi in un unico paradigma interpretativo rischierebbe di rendere meno leggibili le radici profonde di ogni dramma, trasformando la memoria in un rito privo di analisi critica. Affinché il ricordo resti un autentico strumento educativo, è essenziale che non risponda a logiche di bilanciamento risarcitorio, ma che continui a nutrirsi della profondità della ricerca, garantendo alle nuove generazioni la capacità di distinguere, comprendere e, infine, maturare una coscienza civile solida e consapevole.

Oltre il rito: la memoria come pensiero critico

La sfida per l'istituzione scolastica è quella di esercitare appieno il proprio ruolo di guida critica, evitando che la narrazione storica si risolva in un'elencazione di eventi tra loro scollegati. Il rischio, infatti, è che la complessità del Novecento venga attenuata in una sintesi che, pur cercando l'equilibrio, finisca per consegnare alle nuove generazioni un passato privo di profondità, dove le cause degli eventi restano inesprese e, di conseguenza, difficilmente interpretabili.

In questo contesto, emerge l'importanza di superare ogni forma di analisi parziale. Il compito della scuola e della ricerca storica è quello di mantenere saldo il legame tra l'evento tragico e il processo che lo ha generato, evitando di isolare i singoli drammi dal loro contesto d'origine. Analizzare il dramma delle Foibe e dell'esodo giuliano-dalmata richiede, dunque, uno sforzo di contestualizzazione che ne chiarisca la matrice storica e le dinamiche pregresse. Una comunità educante matura promuove il coraggio di guardare alla storia nella sua interezza: riconoscere un'ingiustizia non significa metterne in ombra un'altra, ma ricostruire con onestà l'intera catena degli eventi. Solo attraverso questa visione d'insieme è possibile fornire alle nuove generazioni le coordinate critiche necessarie per comprendere la genesi delle catastrofi del passato e agire con consapevolezza nel presente.

Il rigore storico come impegno civile

Qualora la narrazione si limitasse alla sola rievocazione delle sofferenze, la Storia rischierebbe di smarrire la sua funzione di analisi dei nessi causali, riducendosi a una pura memoria dei torti subiti. Una ricostruzione frammentata, anziché favorire la comprensione profonda, potrebbe alimentare barriere identitarie invece di superarle attraverso il rigore della conoscenza.

Solo attraverso una memoria integrata, capace di accogliere la densità e la stratificazione degli eventi, la scuola può onorare la propria missione: formare cittadini consapevoli e non semplici eredi di passate contrapposizioni. L'obiettivo è preparare giovani dotati di spirito critico, capaci di esplorare ogni zona d'ombra del passato con onestà intellettuale e senza facili semplificazioni; coscienze vigili, pronte a riconoscere le radici della disumanità in ogni sua manifestazione.

A questo fine dovrebbero tendere i percorsi della memoria, qualunque sia la loro meta. Solo a queste condizioni lo studio della Storia può elevarsi al di sopra delle contingenze del dibattito pubblico, per tornare alla sua funzione originaria: essere una lente attraverso la quale le nuove generazioni possano decifrare la complessità del presente e costruire un futuro fondato sul rispetto della dignità umana.

4. Ciò che resta di noi. Memoria e emozioni: le radici dell'esperienza umana



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

12/02/2026

I ricordi sono ciò che resta di noi quando il tempo scorre, quando le esperienze si depositano e diventano tracce interiori. Sono frammenti di vita che tornano a galla senza chiedere permesso, immagini, voci, sensazioni che ci attraversano e ci ricordano chi siamo stati e, forse, chi siamo ancora. Senza memoria non esisteremmo davvero: saremmo corpi presenti, ma privi di continuità, come accade a chi, colpito dall'Alzheimer, è costretto a vivere in un eterno presente che si ripete, uguale e spietato, cancellando ogni legame con il prima.

Convivere con la memoria

Ogni essere umano convive con una memoria che non è mai neutra, mai fredda, mai oggettiva. Ricordare non significa semplicemente recuperare dati archiviati nel passato, ma tornare in contatto con parti profonde di sé, con emozioni vissute, con significati costruiti nel tempo. Alcuni ricordi irrompono con una forza quasi dolorosa, ci sorprendono, ci stringono il cuore; altri, invece, svaniscono silenziosamente, come se non fossero mai esistiti. Nulla di tutto questo è casuale, perché la memoria sceglie, filtra, trattiene ciò che è stato capace di toccarci davvero, ciò che ha lasciato un segno, una ferita, una rivelazione.

La memoria non è, dunque, una semplice funzione tecnica della mente, ma uno spazio vivo, fragile e potentissimo di rielaborazione continua. È il luogo in cui il passato viene continuamente riscritto alla luce del presente, dove emozione e identità si intrecciano, dando forma al nostro modo di stare nel mondo. Ricordiamo ciò che ci ha cambiati, ciò che ci ha fatto tremare o crescere, perché solo ciò che ha avuto un senso profondo riesce a resistere all'oblio del tempo. E in fondo, è proprio lì, in quei ricordi che continuano a parlarci, che impariamo a riconoscerci.

Memoria come esperienza vissuta

La memoria nasce dall'esperienza, non dal semplice accumulo di eventi. Ogni ricordo è il risultato di un vissuto che ha coinvolto la persona nella sua interezza, mente, corpo ed emozioni. Quando ricordiamo, non recuperiamo un fatto isolato, ma un frammento di vita carico di sensazioni, immagini e stati d'animo. È per questo che la memoria è soggettiva e mutevole, perché dipende dal modo in cui l'esperienza è stata vissuta e interiorizzata.

Nel tempo, i ricordi non rimangono immutati. Essi vengono rielaborati, reinterpretati, talvolta persino riscritti alla luce delle nuove esperienze. La memoria non conserva il passato in modo fedele, ma lo trasforma in una narrazione che abbia senso per il presente. In questo processo, ciò che rimane non è la precisione del dettaglio, ma il valore emotivo e simbolico dell'esperienza.

Il ruolo delle emozioni nel consolidamento dei ricordi

Le emozioni costituiscono il fattore determinante per il consolidamento dei processi mnemonici. Un'esperienza vissuta con intensità emotiva lascia una traccia molto più profonda rispetto a un evento affrontato in modo neutro o distaccato. Gioia, paura, dolore e sorpresa funzionano come potenti segnali di rilevanza: indicano al cervello che ciò che sta accadendo è importante e merita di essere conservato nel tempo.

Dal punto di vista neuroscientifico, questo processo coinvolge direttamente il sistema limbico, l'insieme di strutture cerebrali deputate alla regolazione delle emozioni e alla formazione dei ricordi. All'interno di questo sistema, l'amigdala svolge un ruolo centrale: valuta il contenuto emotivo delle esperienze e ne misura l'intensità, segnalando al cervello quando un evento è particolarmente significativo. Più forte è l'attivazione emotiva, maggiore sarà il potenziamento dei meccanismi di memorizzazione.

Accanto all'amigdala agisce l'ippocampo, struttura chiave per l'organizzazione e il consolidamento dei ricordi. Il suo compito è quello di trasformare le informazioni inizialmente fragili della memoria a breve termine in tracce più stabili, destinate alla memoria a lungo

termine. L'ippocampo funge quindi da ponte, permettendo alle esperienze di assumere una forma coerente e integrata, anziché restare frammenti isolati.

In questo processo interviene anche la corteccia cerebrale, che rappresenta il luogo in cui i ricordi vengono progressivamente distribuiti e stabilizzati nelle diverse aree cognitive. Quando un'esperienza è accompagnata da una forte componente emotiva, il dialogo tra amigdala, ippocampo e corteccia risulta più efficace, rendendo il ricordo più duraturo e resistente all'oblio. Non ricordiamo soltanto ciò che è accaduto, ma soprattutto come ci siamo sentiti. È per questo che stimoli sensoriali come un odore o una melodia possono improvvisamente riattivare ricordi lontani, riportando con sé emozioni antiche. L'emozione, dunque, non è un semplice accessorio della memoria, ma il suo fondamento più profondo.

Il potere del sonno nell'organizzazione dei ricordi

Il processo di memorizzazione non si esaurisce nel momento stesso in cui un'esperienza viene vissuta, ma prosegue in modo silenzioso e profondo durante il sonno. Dormire non significa sospendere l'attività mentale, bensì offrire al cervello lo spazio necessario per riorganizzare ciò che è stato appreso e vissuto nel corso della giornata.

In particolare, il sonno profondo svolge una funzione fondamentale nel consolidamento della memoria. In questa fase, l'ippocampo riattiva le tracce mnestiche più recenti e le rielabora, trasferendo le informazioni considerate rilevanti verso la corteccia cerebrale. Questo dialogo permette ai ricordi di stabilizzarsi, di integrarsi con le conoscenze già presenti e di diventare progressivamente indipendenti dall'esperienza immediata.

Il sonno profondo agisce quindi come un archivista silenzioso: seleziona, organizza e rafforza le connessioni tra le informazioni, costruendo strutture di senso più ampie e coerenti. In assenza di un riposo adeguato, i ricordi restano frammentari, disordinati e più vulnerabili all'oblio.

Dormire bene non è soltanto una necessità biologica, ma una condizione fondamentale per trasformare il vissuto quotidiano in memoria duratura e in comprensione profonda dell'esperienza.

Significato e costruzione dell'identità

Un ricordo diventa veramente duraturo quando assume un significato personale. Il significato nasce dall'incontro tra l'esperienza e la storia individuale, tra ciò che accade e ciò che la persona è in quel momento della vita. Ricordiamo ciò che parla di noi, delle nostre paure, delle nostre speranze, delle nostre trasformazioni.

Attraverso i ricordi significativi costruiamo l'immagine che abbiamo di noi stessi. La memoria contribuisce a dare continuità all'identità, collegando il passato al presente e orientando il futuro. Alcuni ricordi diventano punti fermi interiori, capaci di influenzare scelte, relazioni e visioni del mondo. In questa prospettiva, la memoria non è solo conservazione, ma costruzione di senso.

Apprendere è sentire, oltre che capire

Anche l'apprendimento è profondamente legato alla memoria emotiva. Le informazioni apprese in modo meccanico tendono a svanire rapidamente, mentre quelle che suscitano interesse e coinvolgimento emotivo restano più a lungo. Imparare non significa soltanto capire, ma sentire che ciò che si apprende ha un valore.

Quando lo studio entra in risonanza con l'esperienza personale, la conoscenza diventa viva e trasformativa. L'emozione favorisce l'attenzione e la comprensione profonda, permettendo all'informazione di integrarsi stabilmente nella memoria. Senza questa dimensione, l'apprendimento resta superficiale e temporaneo.

In sintesi

Memoria, emozione e significato formano un intreccio inscindibile che definisce l'esperienza umana. Ricordiamo ciò che ci ha coinvolti profondamente, ciò che ha lasciato un segno nel nostro modo di sentire e di pensare. La memoria non è un semplice deposito del passato, ma uno spazio vivo in cui l'essere umano rilegge la propria storia.

Ricordare, in fondo, significa riconoscere ciò che ha avuto valore. Attraverso i ricordi costruiamo la nostra identità e diamo continuità al senso della nostra esistenza. È in ciò che ci ha emozionati e coinvolti che ritroviamo, nel tempo, ciò che resta davvero di noi.

23 febbraio 2026

Scuola in transizione: ambizioni e criticità

1. Verso il nuovo esame di maturità. Aporie e fragilità del nuovo modello valutativo



Vittorio DELLE DONNE

19/02/2026

Il tentativo di mappare la realtà attraverso schemi rigidi e definizioni perimetrare appartiene a quella naturale inclinazione umana che cerca di ordinare il mondo per non restarne sopraffatti. Eppure, ogni tassonomia, sia essa zoologica o legislativa, porta con sé il rischio di generare forme ibride, creature che abitano lo scarto tra la teoria e la prassi. Nel panorama educativo attuale, la riforma dell'esame di Stato si presenta proprio come una di queste architetture complesse, dove la volontà di innovazione si scontra con la fragilità di un disegno non ancora armonico. Guardare a questo mutamento significa immergersi in un bestiario moderno, dove le ambizioni ministeriali assumono le sembianze di figure mitologiche, affascinanti ma cariche di aporie strutturali.

Il "bestiario" della riforma: tra mito e realtà normativa

Il folklore, la mitologia e la letteratura di ogni parte del mondo sono popolati da un vasto repertorio di creature fantastiche: bestie che non esistono, ma che hanno affascinato l'uomo per secoli. Le loro descrizioni ci sono giunte attraverso i bestiari medievali, che trovano il proprio nobilissimo antesignano nel padre della storia occidentale, Erodoto, o nella galleria di animali sacri agli Egizi. Questa genealogia di esseri immaginari vanta una discendenza diretta dal *Phisiologus* di Alessandria d'Egitto e ha continuato a stimolare l'immaginario moderno. Anche Jorge Luis Borges si è cimentato nella scrittura di un *Manuale di zoologia fantastica*, descrivendo creature straordinarie come la Chimera, il mostro mitologico composto da parti di leone, capra e serpente. La forma incoerente della Chimera si è trasformata nel tempo nel concetto astratto espresso dall'aggettivo "chimerico", sinonimo di idea falsa o vana immaginazione. A tale animale straordinario sembra in qualche modo somigliare il progetto di riforma dell'esame di Stato che il Ministero dell'istruzione e del merito sta realizzando. Nelle ultime settimane sono state elaborate tessere di un complesso mosaico, ma il disegno complessivo appare ancora incerto e la coerenza della sua forma non del tutto perspicua, lasciando intravedere una struttura che, pur cercando una propria identità, rischia di apparire come una somma di parti non sempre armonizzate tra loro.

Il nuovo assetto delle discipline e la cornice normativa

Il decreto del Ministero dell'istruzione e del merito del 29 gennaio 2026, n. 13 rappresenta il primo e il più importante di questi tasselli, individuando le discipline oggetto della seconda prova scritta e del colloquio d'esame. La norma prevede che il Ministero individui annualmente, entro gennaio, le materie caratterizzanti i percorsi di studio e le modalità organizzative del colloquio stesso. In attuazione di tale previsione, il decreto ha definito per l'anno scolastico 2025/2026 un quadro che, pur cercando di dare stabilità, introduce elementi di forte discontinuità rispetto al passato. La definizione delle materie della seconda prova e delle quattro discipline del colloquio costituisce l'ossatura su cui poggerà l'intero castello dell'esame. Tuttavia, questa rigida perimetrazione solleva dubbi sulla capacità del sistema di riflettere l'effettiva complessità dei percorsi liceali e tecnici. La scelta del Ministero di circoscrivere il campo d'azione del colloquio a un numero limitato di discipline sembra rispondere a un'esigenza di semplificazione e controllo, ma rischia di tradursi in una visione parcellizzata del sapere, lontana da quella sintesi critica che l'esame di Stato dovrebbe tradizionalmente certificare al termine del percorso di studi.

La specificità degli Istituti professionali e il rischio di marginalizzazione

Per la maturità 2026 negli Istituti professionali, il Ministero ha definito un regime peculiare, stabilendo solo le materie esterne e lasciando alle scuole la scelta di due materie interne caratterizzanti. La scelta dei commissari interni è affidata al Consiglio di classe, con l'obiettivo di assicurare la presenza di docenti titolari degli insegnamenti di indirizzo che concorrono al conseguimento delle competenze oggetto della seconda prova. Quest'ultima non verte su singole discipline ma sulle competenze in uscita, inserite in una "cornice nazionale generale di riferimento". Di conseguenza, anche il colloquio d'esame avrà a oggetto gli insegnamenti scelti dall'istituzione scolastica. Questa flessibilità concessa ai professionali potrebbe apparire come un giusto riconoscimento dell'autonomia progettuale e didattica. Tuttavia, in considerazione del valore legale del titolo di studio, tale scelta corre il rischio di rappresentare un limite significativo. La decisione di affidare alle scuole professionali, uniche nel panorama nazionale, la possibilità di scegliere le materie interne corre il rischio di creare un elemento di disomogeneità, rendendo difficile la comparabilità dei titoli finali. Gli studenti degli Istituti professionali si trovano così valutati secondo criteri necessariamente diversi da scuola a scuola, alimentando il pericolo che questa specificità venga percepita non come un valore aggiunto, ma come uno stigma della diversità che relega tali percorsi ai margini del sistema educativo.

L'obbligatorietà del colloquio e la sfida della "scena muta"

Un'altra novità rilevante del nuovo esame riguarda l'obbligatorietà di sostenere regolarmente tutte le prove, incluso il colloquio orale, per poter conseguire il diploma. Si tratta di un chiaro tentativo di evitare casi di protesta verificatisi in passato, dove alcuni candidati, avendo già raggiunto il punteggio minimo con le prove scritte, decidevano di opporre il silenzio durante l'orale per contestare un sistema scolastico giudicato *troppo legato ai voti, competitivo e privo di empatia*. Con la nuova normativa, chi sceglie la "scena muta" come gesto di dissenso politico non vedrà semplicemente ridotto il proprio punteggio, ma non otterrà il diploma. La norma, sebbene chiara nella sua finalità sanzionatoria, presenta notevoli difficoltà applicative. Risulta infatti estremamente complesso per una commissione individuare e oggettivare il discrimine tra l'afasia, dovuta a reale ignoranza o a un blocco emotivo causato dall'ansia, (situazione esclusa dal meccanismo sanzionatorio) e il mutismo selettivo di matrice ribellistica. Questa intrusione della valutazione dell'intenzionalità nel processo d'esame sposta l'asse dalla verifica delle competenze a una sorta di giudizio sulla condotta o sull'attitudine del candidato, sollevando interrogativi sulla natura stessa della valutazione scolastica in una società democratica.

La nuova impostazione del colloquio

Rispetto al precedente ordinamento, il colloquio non prende più l'avvio dall'analisi di un materiale (un testo, un documento o un problema) predisposto dalla commissione. Tale procedura era stata pensata per favorire la trattazione dei nodi concettuali interdisciplinari, ma è stata giudicata dal Ministero come fonte di collegamenti forzati e di apprensione per i ragazzi. Il nuovo colloquio inizia invece con una breve riflessione del candidato sul proprio percorso scolastico e personale, anche alla luce delle informazioni contenute nel Curriculum della studentessa e dello studente. L'obiettivo dichiarato è accertare il conseguimento del profilo educativo, culturale e professionale (PECUP), tenendo conto non solo delle conoscenze disciplinari, ma anche del grado di maturazione personale, autonomia e responsabilità. Questo spostamento verso una dimensione più "autobiografica" del colloquio mira a valorizzare l'intero percorso dello studente, ma pone anche delle sfide metodologiche non indifferenti. La commissione deve infatti curare un'equilibrata articolazione delle fasi del colloquio, cercando di coinvolgere le diverse discipline in modo organico, pur partendo da una riflessione di carattere soggettivo che non sempre si presta agevolmente a una disamina rigorosa dei contenuti curriculari.

La contrazione delle discipline e il dialogo interdisciplinare

La limitazione del colloquio a sole quattro discipline individuate annualmente dal Ministero rappresenta una delle criticità più evidenti della nuova struttura. Questa scelta rende assai più asfittica la dimensione del dialogo pluridisciplinare che dovrebbe caratterizzare la prova orale. Si consideri, ad esempio, il caso del Liceo Classico: la presenza obbligatoria di materie come Italiano, Latino, Matematica e Storia esclude dal colloquio discipline fondamentali come Greco, Fisica o Filosofia. Gli studenti, che durante il triennio sono stati abituati dai loro docenti a ricordare i processi storici al pensiero filosofico o a comparare le letterature classiche, si trovano ora

costretti a limitare il proprio campo di riflessione entro i confini stabiliti per via amministrativa. Il rischio concreto è che il colloquio si trasformi in una giustapposizione di quattro distinte interrogazioni disciplinari, perdendo quella natura di "colloquio" inteso come sintesi critica e personale. Inoltre, questa impostazione potrebbe demotivare lo studio delle materie non incluse nell'esame, che verrebbero percepite come secondarie sia dagli studenti che dalle famiglie, minando l'integrità del percorso formativo.

Curriculum dello studente e valutazione della maturità

Un ruolo centrale nella nuova maturità è affidato al Curriculum della studentessa e dello studente, che raccoglie dati relativi al percorso di studi, alle certificazioni, alle attività extrascolastiche e ai risultati delle prove INVALSI. La commissione d'esame è tenuta a tenere conto di questo documento per valutare il grado di maturazione e responsabilità raggiunto. Tuttavia, sorge un problema di competenza valutativa: come potranno docenti esperti nelle loro materie giudicare in modo oggettivo esperienze extrascolastiche spesso lontanissime dal loro ambito professionale? Valutare l'impegno in attività di volontariato, sportive o culturali basandosi su una documentazione sintetica richiede una capacità di analisi che va oltre la tradizionale preparazione disciplinare del docente. Il rischio è che il Curriculum diventi un elemento di distrazione o, peggio, un fattore di disparità. L'enfasi sulle attività esterne, se non mediata con attenzione, potrebbe snaturare la funzione dell'esame di maturità come momento di verifica del percorso di apprendimento formale. L'auspicio è che a tale pericolo pongano rimedio l'ordinanza con cui annualmente sono definite l'organizzazione e le modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione e, ancor prima e soprattutto, la formazione specifica prevista dall'art. 1, comma 7, del D.L. 127/2025 per tutti i docenti aventi titolo alla nomina a componenti delle commissioni degli esami di maturità.

Le nuove aree disciplinari e il parere del CSPI

Nello schema di Decreto ministeriale, le aree disciplinari finalizzate alla correzione delle prove scritte rimangono due, con l'obiettivo di garantire funzionalità e uniformità nei comportamenti delle commissioni. Tuttavia, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), nel parere del 5 febbraio 2026, ha sollevato questioni puntuali che mettono in luce la complessità dell'applicazione pratica. Tra queste, il regime transitorio per i percorsi di istruzione per adulti e la collocazione della disciplina di "scienze motorie e sportive" nel liceo scientifico a indirizzo sportivo che, per le sue specificità, può essere inserita in una delle due aree su valutazione della commissione. Un'attenzione particolare è stata rivolta anche alle realtà della Valle d'Aosta, di Bolzano e del Friuli Venezia-Giulia, dove la terza prova scritta nella seconda lingua ufficiale viene ricondotta, per analogia, all'area disciplinare linguistica.

Al di là delle specifiche tecniche, la criticità più rilevante evidenziata dal CSPI riguarda la difficoltà strutturale di assicurare i due docenti necessari per la correzione per aree disciplinari, una criticità ingenerata proprio dalla riduzione dei commissari da sei a quattro. Tale impossibilità operativa emerge chiaramente nell'analisi della maturità classica e linguistica: nel liceo classico, ad esempio, la distribuzione tra commissari interni (Italiano e Matematica) ed esterni (Latino e Storia) rende impossibile la formazione dei sottogruppi d'area per la correzione di Italiano e Latino. Nonostante si tratti di un'impasse di difficile soluzione, resta l'auspicio che l'annuale ordinanza ministeriale sulla configurazione delle commissioni possa introdurre i correttivi necessari per garantire a tutti gli istituti la possibilità di operare effettivamente per aree disciplinari, evitando disparità nel momento valutativo.

Conclusioni: il rischio dell'incoerenza formale

Il nuovo esame di maturità si presenta come una struttura complessa e, per certi versi, contraddittoria. Come la chimera borgesiana, la sua forma sembra nascere dalla sovrapposizione di istanze diverse: il desiderio di valorizzare il percorso personale dello studente attraverso il Curriculum, la necessità di garantire rigore sanzionando il silenzio e l'esigenza di semplificazione amministrativa riducendo il numero dei commissari e delle discipline. Il pericolo è che questa eterogeneità non riesca a fondersi in un modello organico, lasciando spazio a un'incertezza che ricade inevitabilmente su studenti e docenti. L'auspicio è che le ordinanze ministeriali e la formazione specifica dei docenti possano porre rimedio a queste aporie, garantendo che l'esame resti un momento di reale riconoscimento della maturità raggiunta e non si riduca a una mera procedura burocratica svuotata del suo valore pedagogico. La sfida per la scuola resta quella di

preservare l'integrità del sapere di fronte a riforme che sembrano talvolta dimenticare la necessità di una visione d'insieme, preferendo la frammentazione disciplinare alla sintesi culturale.

2. Oltre le discipline. Competenze non cognitive e nuovi modelli didattici



Gianluca BOCCHINFUSO

19/02/2026

L’emanazione del Decreto del 15 gennaio 2026, prot. n. 6, attuativo della Legge 19 febbraio 2025, n. 22[1], ha ufficialmente aperto la finestra temporale per l’adesione alla sperimentazione nazionale triennale (2025-2028) finalizzata allo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali degli studenti di ogni ordine e grado. Quindi, per tutte le istituzioni scolastiche e per i CPIA, questo provvedimento fissa criteri rigorosi per la mappatura delle competenze (art. 2) e vincola la partecipazione alla delibera collegiale e alla progettazione di percorsi inclusivi (art. 2, comma 1, lett. a).

In un momento in cui le scuole sono chiamate a consolidare gli investimenti del PNRR contro la dispersione, la Legge n. 22/2025 offre lo strumento giuridico per mettere a sistema le metodologie attive, trasformando le *life skills* da concetti pedagogici a indicatori valutabili e certificabili. La riflessione che segue analizza l’architettura di questa norma, fornendo le coordinate per navigare tra gli obblighi del nuovo Decreto e la necessità strategica di un modello didattico che riduca finalmente il divario tra rendimento scolastico e successo formativo.

Verso un nuovo paradigma

Il contesto delineato dal rapporto OCSE-PISA 2022[2], a cui fa riferimento la legge, evidenzia come lo svantaggio socioeconomico determini una contrazione dei diritti fondamentali dello studente, limitando non solo il rendimento scolastico e accademico ma anche le prospettive di salute e di inserimento nel mercato del lavoro. La povertà educativa è la privazione della possibilità di far fiorire talenti, profili e aspirazioni individuali.

Il passaggio da una didattica meramente trasmissiva e disciplinare ad un modello focalizzato sullo sviluppo armonico della persona, acquisita solo in parte dalle scuole autonome, ha rappresentato una svolta epocale per il sistema italiano. L’integrazione dei saperi con abilità fondamentali, infatti, mira a garantire il successo formativo attraverso una visione umanistica globale supportata da una solida architettura giuridico-procedurale. Questa cornice normativa non è un elemento isolato, ma la sintesi di un complesso sistema di interventi che ha trovato la sua operatività in scelte volte a ridefinire l’essenza stessa dell’istruzione.

Anatomia di una Legge e del suo Decreto attuativo

Il Decreto 15 gennaio 2026, n. 6 disciplina i criteri per la sperimentazione nazionale, alla quale possono candidarsi tutte le istituzioni scolastiche e i CPIA. Le modalità di partecipazione sono stabilite, nello specifico, dagli articoli 3 e 4 del provvedimento. La coerenza tra le due norme garantisce la sostenibilità del processo di riforma.

Ai sensi dell’art. 1 della legge il sostegno allo sviluppo delle potenzialità individuali e la promozione della cultura della competenza costituiscono obiettivi prioritari. La supervisione del processo sperimentale è affidata ad un Comitato tecnico-scientifico (art. 9), organismo incaricato del monitoraggio e della valutazione complessiva della sperimentazione[3]. In deroga a precedenti prassi, è necessario precisare che, ai sensi dell’art. 4 della legge, la sperimentazione nazionale ha durata triennale e interessa gli anni scolastici 2025/2026, 2026/2027 e 2027/2028. Le finalità principali della sperimentazione, come stabilito dall’impianto normativo, sono:

- identificare le competenze, cioè i tratti non cognitivi e trasversali più funzionali al successo formativo;
- mettere a sistema le buone pratiche con la definizione di metodologie e criteri di valutazione coerenti con la certificazione delle competenze e il quadro europeo;
- predisporre percorsi innovativi mirati volti a strutturare modelli didattici che riducano la dispersione scolastica, tanto nella sua forma manifesta (abbandono) quanto in quella implicita (mancato raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento);

- verificare gli effetti con la misurazione costante dell'impatto reale dello sviluppo di tali abilità sul contrasto alla povertà educativa.

Questa solida architettura legislativa trova il suo fondamento scientifico nelle evidenze pedagogiche internazionali relative alle modalità di nascita e sviluppo delle *life skills*^[4].

Le "life skills" dell'OMS come fondamento scientifico

Le competenze non cognitive richiamate dalla normativa sono intrinsecamente connesse alle *life skills* delineate dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) già nel 1993. Infatti, queste abilità sociali e relazionali costituiscono la base per la resilienza e il benessere organizzativo dello studente. La letteratura scientifica sottolinea che la loro carenza è un predittore diretto della disaffezione e dell'abbandono precoce dei percorsi scolastici e formativi.

La tabella seguente connette le *life skills* e il valore strategico che hanno nel contesto scolastico e istituzionale di riferimento.

Life skill	Valore strategico per la vita scolastica e la cittadinanza attiva
<i>Decision making</i>	Promozione di scelte educative responsabili; valutazione degli effetti delle proprie azioni sulla salute e sul percorso formativo.
<i>Problem solving</i>	Sviluppo della resilienza cognitiva; gestione costruttiva delle criticità per prevenire tensioni fisiche e mentali.
<i>Pensiero critico</i>	Analisi obiettiva dei flussi informativi; capacità di resistere alla pressione dei pari e dei media, fondamentale per l'emancipazione sociale.
<i>Comunicazione efficace</i>	Espressione appropriata di bisogni e opinioni in contesti interculturali; base per il benessere relazionale nella comunità educante.
<i>Empatia</i>	Miglioramento delle interazioni sociali; accettazione delle diversità e promozione di comportamenti di cura e inclusione.
<i>Gestione delle emozioni</i>	Riconoscimento e regolazione di sentimenti intensi (rabbia, dolore) per preservare l'equilibrio psicofisico e il clima di classe.
<i>Gestione dello stress</i>	Identificazione delle fonti di tensione; adozione di strategie di rilassamento e modifica ambientale per ottimizzare l'apprendimento.

L'acquisizione di tali abilità non è solo un obiettivo pedagogico, ma un'arma strategica per colmare i divari territoriali e rendere l'apprendimento efficace diffuso, facendone un patrimonio di crescita della persona all'interno di un contesto nazionale e internazionale aperto sempre a nuove sfide e a nuovi traguardi.

Il contrasto alla dispersione scolastica nel quadro del PNRR

L'integrazione delle competenze non cognitive agisce in piena coerenza con gli investimenti del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) potenziandone l'efficacia formativa nel contrasto alla dispersione. Sebbene l'Italia abbia raggiunto un buon traguardo riducendo il tasso di abbandono dal 13,5 all'8,3% (superando la media UE del 9,3%), il fenomeno richiede un presidio costante: la dispersione implicita resta infatti una sfida aperta soprattutto per i divari territoriali e le fragilità socioeconomiche che continuano ad alimentare disparità inaccettabili tra le diverse aree del Paese.

Nell'ambito della *Missione 4, Investimento 1.4*, sono stati stanziati 1,5 miliardi di euro. È fondamentale sottolineare che, per i primi 500 milioni di euro, la quota del 51,1% è stata specificatamente destinata al Mezzogiorno, a conferma dell'urgenza di intervenire sulle aree a più alto rischio. Il cambio di metodo richiesto dalla norma punta a superare proprio la "dispersione implicita", ovvero quella condizione in cui lo studente, pur frequentando, non acquisisce le competenze di base necessarie.

Grazie ad interventi degli ultimi anni sono state introdotte alcune misure significative, come per esempio:

- i moduli di orientamento (30 ore annue) con percorsi interdisciplinari e integrati atti a favorire scelte consapevoli e prevenire l'insuccesso;
- il docente tutor come figura strategica che agisce come facilitatore e mediatore cognitivo degli studenti e consigliere delle famiglie, personalizzando il percorso educativo anche per contrastare la disaffezione.

L'operatività della riforma: sperimentazione e formazione docente

L'efficacia della Legge n. 22/2025 risiede nel binomio tra mappatura delle eccellenze (art. 2) e investimento sulle persone (art. 3). Questa duplice azione permette di non disperdere il

patrimonio di esperienze già maturate nelle scuole, elevandole a modello per il "sistema paese". Attraverso un Piano straordinario triennale, il Ministero abilita i docenti di ogni ordine e grado all'uso di metodologie attive (dal *debate* all'apprendimento cooperativo) trasformando la formazione da obbligo formale a motore di innovazione e crescita professionale per l'intero sistema nazionale.

L'adesione a questa sfida non è un atto individuale, ma un impegno corale: le istituzioni scolastiche partecipano alla sperimentazione previa delibera del Collegio dei docenti, valorizzando la dimensione collegiale e, preferibilmente, tramite Accordi di rete capaci di generare economie di scala pedagogiche e di scambiare modelli didattici vincenti.

In linea con l'impianto pedagogico del Decreto (art. 2, comma 1, lett. a), la priorità assoluta è garantire la piena accessibilità dei percorsi agli studenti con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali (BES). Qui l'inclusività cessa di essere una "misura di supporto" per diventare un requisito costitutivo del metodo stesso: non si adatta il percorso *a posteriori*, ma lo si progetta fin dall'inizio per essere plurale. Questo approccio, fondato sulla differenziazione e sulla personalizzazione educativa, rappresenta il vero punto di forza della riforma, garantendo pari opportunità non solo nell'accesso, ma nel successo formativo di ogni studente.

Il nuovo profilo dello studente e le competenze europee

L'approccio non cognitivo ridefinisce il *Profilo dello studente* in piena armonia con le *Raccomandazioni del Consiglio europeo* del 22 maggio 2018. La competenza "personale, sociale e capacità di imparare a imparare" diventa il cardine per navigare in un mercato del lavoro liquido e complesso, come evidenziato dall'*Education working papers No. 110* dell'OCSE[5].

In questo scenario, l'alleanza con il Terzo settore non è solo auspicabile, ma necessaria: essa rappresenta il "ponte" necessario tra l'aula e la vita. La scuola, se rimane arroccata e lontana dal contesto territoriale, rischia di essere percepita dallo studente come un mondo a sé stante e privo di contatti con la realtà esterna. In tale isolamento, la scuola finisce per essere subita come un obbligo burocratico da eludere o da attraversare passivamente, con il rischio di spegnere sul nascere il desiderio di scoperta.

Al contrario, la valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali agisce come un catalizzatore di senso: permette di riconoscere e validare le competenze acquisite dai ragazzi nei contesti associativi, sportivi e di volontariato, saldandole al sapere curricolare. È questo l'innesto fondamentale per trasformare l'istruzione in un percorso di reale emancipazione, dove la cittadinanza non è una lezione da imparare, ma un'esperienza attiva da vivere. In tal modo la formazione diventa un processo permanente e funzionale, capace di dotare lo studente di una "cassetta degli attrezzi" esistenziale per navigare con consapevolezza nelle complessità della società contemporanea.

La sfida della valutazione e il futuro della scuola

La sfida del Decreto risiede anche nel passaggio dalla sperimentazione delle life skill alla loro messa a sistema strutturale all'interno del quadro ordinamentale e degli apprendimenti. Il successo formativo dipende dalla capacità delle scuole di vedere lo studente nella sua pienezza, attraverso il profilo da costruire in uscita, coniugando lo sviluppo cognitivo con l'affinamento delle disposizioni non cognitive.

La valutazione di tali competenze nel curriculum dell'allievo rappresenterà il banco di prova che dovrà riflettere lo sviluppo integrale della persona.

Al termine del triennio (art. 4, comma 7) il Ministro presenterà al Parlamento una relazione sugli esiti della sperimentazione. Sarà compito del Comitato tecnico-scientifico garantire che questo monitoraggio produca effetti duraturi, trasformando le scuole dell'autonomia in un laboratorio di talenti capace di superare i divari e guardare al futuro con rinnovata visione strategica. Come tutte le innovazioni didattiche, il successo passa dal modo in cui i docenti, all'interno dei gruppi di lavoro espressione del Collegio, sapranno ridisegnare i curricula per rendere questi strumenti formativi obiettivi di crescita per gli studenti e di cambiamento della scuola anche all'interno dei processi di valutazione e di autovalutazione. Su questo ci sarà modo di riflettere attraverso la documentazione che le singole scuole cureranno.

[1] La Legge n. 22 del 19 febbraio 2025, per l'*Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per*

l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale, è entrata in vigore il 20 marzo 2025.

[2] Il rapporto completo OCSE PISA 2022 si trova su <https://invalsi-areaprove.cineca.it>. Segnaliamo l'ampia riflessione fatta a suo tempo su questi dati da Domenico Trovato, *Risultati dell'indagine OCSE-PISA 2022. Traiettorie (quasi) positive*, su *Scuola7. La settimana scolastica*, n. 363 del [17 dicembre 2023](#).

[3] Nell'art. 9, comma 2 della Legge n. 22 del 2025, si legge: «*All'esito della valutazione positiva del Comitato tecnico-scientifico di cui al comma 1, con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito sono adottate le linee guida per lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali, che definiscono indicazioni metodologico-didattiche in coerenza con le indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, con le indicazioni nazionali per i licei e con le linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti*».

[4] Su questo tema si segnalano due libri: Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio, Michela Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione mondiale della sanità*, Erickson, Trento, 2004. Più recentemente, Alberto Pellai, Barbara Tamborini, *Destinazione vita. Life skills: il bagaglio essenziale per affrontare il viaggio più importante*, Mondadori, Milano, 2021.

[5] Il documento di lavoro dell'OCSE sull'istruzione n. 110, intitolato *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success (Promuovere e misurare le competenze: migliorare le competenze cognitive e non cognitive per promuovere il successo nella vita)*, analizza sia le competenze cognitive che quelle non cognitive. Sottolinea che queste ultime possono essere altrettanto predittive (o forse più predittive) delle competenze cognitive in ambito accademico e professionale. Il documento riflette sulla malleabilità delle competenze non cognitive durante l'adolescenza e sostiene politiche educative che privilegino il loro sviluppo per migliorare i risultati dei giovani. La pubblicazione completa è reperibile sul sito dell'OCSE.

3. Nuova istruzione tecnica, tra desideri e limiti. Il parere dal CSPI



Domenico CICCONE

19/02/2026

La riconfigurazione dell'istruzione tecnica si pone oggi come il pilastro portante della Riforma 1.1, inserita nella Missione 4 del PNRR, segnando un punto di non ritorno per il sistema educativo nazionale. Con l'emanazione del Decreto Legge 7 aprile 2025, n. 45, e il successivo schema di decreto attuativo, il legislatore ha tracciato i nuovi perimetri degli assetti ordinamentali, ridefinendo quadri orari e risultati di apprendimento in funzione di una modernità sempre più esigente.

L'orizzonte strategico dell'intervento mira a sanare l'ormai cronico mismatch tra le traiettorie dell'offerta formativa e le repentine istanze di competenze provenienti dal sistema produttivo. L'ambizione dichiarata è quella di una transizione profonda: traghettare l'intera istituzione scolastica, e il comparto tecnico in via elettiva, verso i paradigmi dell'Industria 4.0 e dell'innovazione digitale, trasformando l'aula in un laboratorio permanente di cittadinanza economica e tecnologica.

Lo schema di Decreto

Il percorso della riforma degli istituti tecnici ha subito una brusca accelerazione verso la fine dello scorso gennaio. Lo schema di Decreto è stato infatti trasmesso al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione proprio mentre le scuole avevano già avviato le iscrizioni e pubblicato i nuovi Piani Triennali dell'Offerta Formativa. In questo scenario di evidente sovrapposizione temporale, il massimo organo consultivo ha espresso il proprio parere il 5 febbraio 2026, approvando il testo pur con l'innesto di significative modifiche.

Il CSPI, pur dichiarando di apprezzare l'impianto culturale complessivo della riforma, non ha esitato a sollevare una serie di perplessità che ora attendono una risposta nei fatti. Le criticità evidenziate riguardano innanzitutto la tempistica: il forte ritardo nell'emanazione del provvedimento rischia di scontrarsi con la complessa macchina organizzativa delle istituzioni scolastiche, impegnate nella programmazione dell'anno venturo. Si apre dunque una fase delicata, in cui l'analisi rigorosa dei rilievi del Consiglio diventa un passaggio ineludibile per chi sarà chiamato a tradurre in pratica didattica il progetto tanto voluto dal Ministro Valditara.

L'identità culturale rinvigorita mediante il modello TVET

Tra gli aspetti più significativi della riforma, quello salutato con favore dal CSPI, c'è l'identità culturale dell'istruzione tecnica nel fermo proposito di preservarne un'identità specifica, tracciando un solco netto e consapevole che la distingua dai percorsi professionali. La nuova architettura si ispira al modello formativo TVET (*Technical, Vocational Education And Training*), caratterizzato da una solida impalcatura di saperi dove le basi scientifiche, tecnologiche si intrecciano con quelle giuridiche ed economiche, delineando profili professionali di alto profilo, pronti a rispondere con efficacia alle sfide e alle richieste di un mercato del lavoro in costante mutamento.

L'intelaiatura dell'offerta formativa dell'istruzione tecnica sceglie la via della continuità, articolandosi ancora nei due settori storico-tradizionali, quello economico e quello tecnologico-ambientale, e mantenendo gli undici indirizzi che già costituivano il cuore della precedente riforma ordinamentale.

Le poche ma significative novità si manifestano attraverso ridenominazioni dal forte valore emblematico, come quella dedicata al settore "Turismo, beni culturali e ambientali", che suggerisce una visione più integrata e moderna della valorizzazione territoriale. Allo stesso modo, il legislatore ha scelto di confermare il sesto anno di specializzazione per l'enotecnica, sebbene su quest'ultimo punto il CSPI abbia espresso un monito prudenziale, evidenziando come la stabilità del percorso debba essere necessariamente sostenuta da investimenti dedicati, attualmente non ancora del tutto tangibili.

La flessibilità curricolare e i “patti educativi 4.0”

La vera novità, il cuore metodologico della riforma, risiede nell'adozione della didattica per competenze come modello pedagogico irrinunciabile, capace di scardinare la rigidità dei programmi tradizionali in favore di un'integrazione virtuosa tra l'area di istruzione generale e un'area di indirizzo. In questa nuova architettura, le istituzioni scolastiche sono chiamate a farsi interpreti delle eccellenze territoriali, raccordandosi organicamente con il tessuto produttivo attraverso l'utilizzo strategico di una quota di autonomia del 20%, che può estendersi fino a spazi di flessibilità del 30% nell'anno conclusivo del percorso di studi.

Particolarmente innovativo appare lo strumento dei “patti educativi 4.0”, concepito per favorire una simbiosi operativa e la condivisione di risorse professionali e laboratoriali d'avanguardia con gli ITS Academy, le università e le imprese del settore.

Tuttavia, nell'analisi condotta dal CSPI, l'entusiasmo per tale apertura verso l'esterno è mitigato da una necessaria cautela: il timore è che si possa scivolare in una sterile duplicazione di ruoli rispetto ai poli tecnico-professionali già esistenti, realtà che spesso si trovano a lottare con la cronica carenza di risorse finanziarie dedicate, indispensabili per una loro reale ed efficace implementazione.

Le criticità: tempistiche e lacune regolamentari

Una osservazione inoppugnabile del CSPI riguarda il “forte ritardo” che ha caratterizzato l'emanazione del Decreto. Com'è noto, le scuole hanno già predisposto il PTOF 2025-2028 e le iscrizioni per l'anno scolastico 2026/2027 sono in fase di chiusura, nonostante la proroga anch'essa ormai scaduta. È un disallineamento temporale inaccettabile che rischia di vanificare l'efficacia dell'orientamento, processo già di per sé critico e complicato, che potrebbe condizionare negativamente famiglie e studenti a causa di un clima di incertezza normativa. In assenza di un quadro regolamentare tempestivo e certo, la scelta del percorso di studi rischia di essere condizionata da una precarietà informativa che vanifica proprio quegli obiettivi di stabilità e chiarezza che la riforma si prefiggeva di raggiungere.

Peraltro non possono passare inosservate le assenze di due pilastri fondamentali:

- le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento;
- la tabella di corrispondenza tra discipline e classi di concorso.

Per chi deve lavorare all'applicazione della riforma, senza questi strumenti, la progettazione del curriculum d'istituto e la richiesta degli organici diventano operazioni assai complicate, capaci di mettere in crisi le segreterie e le dirigenze.

Il nodo degli organici e la riduzione delle ore

L'ambizioso progetto di rinnovamento deve, inoltre, misurarsi con il principio della clausola di invarianza finanziaria, laddove il decreto dispone che la riforma debba attuarsi senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, né incrementi di organico. Imponendo un blocco al numero complessivo delle classi, che non potrà superare il contingente stabilito per l'anno scolastico 2023/2024, la norma definisce un perimetro estremamente rigido che rischia di condizionare le reali possibilità di espansione e sviluppo dell'istruzione tecnica. Tale vincolo strutturale appare in contrasto con la necessità di potenziare i laboratori e le risorse professionali, elementi cardine per traghettare il sistema verso i modelli dell'industria 4.0.

Un'ulteriore e significativa riserva espressa dal CSPI riguarda il possibile indebolimento delle competenze in uscita, messo a rischio da una revisione dei quadri orari che introduce novità non prive di incognite. Particolare apprensione desta la riduzione del carico orario nel quinto anno, dove il passaggio da 1056 a 990 ore annuali determina un taglio di due ore settimanali, riducendo l'impegno didattico da 32 a 30 ore. Tale contrazione del tempo scuola, proprio nella fase conclusiva e più specialistica del percorso, appare in controtendenza rispetto all'obiettivo di rafforzare il profilo professionale dei diplomati, sollevando dubbi sulla reale possibilità di garantire quel consolidamento dei nuclei fondanti necessario per affrontare con successo sia l'esame di maturità sia l'ingresso nel mondo del lavoro o degli studi superiori.

L'insegnamento della lingua italiana, asse portante dell'intero percorso formativo e disciplina cardine dell'esame di Stato, subisce una paradossale riduzione del monte ore proprio nell'annualità conclusiva, ovvero nel momento di massima esposizione dello studente alle prove di verifica finale. Tale scelta appare, secondo i rilievi del CSPI, meritevole di una profonda revisione: la contrazione del tempo scuola dedicato alla padronanza linguistica rischia infatti di compromettere ulteriormente il consolidamento delle competenze fondamentali, già messe

duramente alla prova dai preoccupanti esiti registrati dalle rilevazioni standardizzate nazionali. Per l'organo consultivo, garantire la solidità del possesso linguistico non è solo un obiettivo didattico, ma un presupposto essenziale per la qualità complessiva dell'offerta formativa e per il successo degli stessi candidati alla maturità.

La riforma introduce l'ambito delle scienze sperimentali come disciplina unica, che raggruppa scienze della terra, biologia, chimica e fisica. Siccome l'obiettivo è una didattica interdisciplinare basata su un linguaggio comune, il CSPI avverte che ciò richiede una revisione profonda delle classi di concorso e una chiarezza operativa che, allo stato, non sussistono. Appare quantomeno strano, inoltre, che nell'indirizzo tecnologico-ambientale, le "scienze integrate" subiscano una riduzione oraria rispetto all'ordinamento vigente.

Internazionalizzazione e l'azzardo del CLIL

Se da un lato il potenziamento dell'internazionalizzazione, perseguito attraverso scambi culturali, stage all'estero e il rafforzamento delle microlingue, raccoglie un giudizio favorevole, dall'altro la previsione di erogare almeno un terzo del monte ore di una disciplina di indirizzo in lingua inglese nel triennio suscita forti perplessità. L'adozione della metodologia CLIL su una quota così significativa dell'orario scolastico è stata, infatti, definita "difficilmente attuabile" a causa di ragioni squisitamente pragmatiche. Il limite principale risiede nella carenza di competenze metodologiche diffuse tra i docenti di discipline non linguistiche, un deficit che la clausola di invarianza finanziaria impedisce di colmare, precludendo la possibilità di contrattualizzare lettori o esperti madrelingua a supporto della didattica. Dinanzi a tale scenario, il CSPI ha proposto di espungere il vincolo quantitativo del "terzo del monte ore", auspicando una norma più realistica e calibrata sulle effettive risorse professionali disponibili nelle scuole.

Sperimentazione nei CPIA: potrebbe essere un salto nel buio

L'intervento normativo delineato dall'articolo 7 introduce una significativa discontinuità rispetto all'assetto attuale, prevedendo che i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) possano erogare direttamente i percorsi di istruzione tecnica. Tale novità supererebbe l'odierno modello di erogazione indiretta, che vede i percorsi di secondo livello incardinati presso le scuole secondarie di secondo grado e ancora vincolati ai relativi ordinamenti.

Su questo specifico punto, tuttavia, il parere del massimo organismo consultivo si fa particolarmente severo: il Consiglio evidenzia come i CPIA non dispongano, allo stato attuale, di infrastrutture stabili, laboratori di indirizzo né di dotazioni organiche adeguate a sostenere autonomamente la complessità della formazione tecnica. Per tali ragioni, il CSPI suggerisce prudenza, auspicando che questa transizione avvenga solo "ove possibile" e resti soggetta a un rigoroso monitoraggio della durata e degli esiti della sperimentazione.

Formazione dei docenti e CCNL

Il successo di un'architettura pedagogica così ambiziosa non può prescindere da una profonda revisione del ruolo del corpo docente, per il quale la riforma prevede percorsi formativi specifici nelle discipline professionalizzanti. Tali itinerari non dovrebbero limitarsi alla dimensione teorica, ma aprirsi a esperienze di osservazione e affiancamento tutoriale direttamente nei contesti aziendali, al fine di ridurre la distanza tra il sapere accademico e i processi produttivi dell'industria 4.0. Anche su questo terreno il CSPI ha alzato una barriera di prudenza, sottolineando la necessità che tali misure siano precisate e armonizzate con le tutele previste dal CCNL di comparto. Il rischio, non troppo velato, è che l'entusiasmo per l'integrazione tra scuola e impresa possa generare sovrapposizioni o violazioni dei diritti contrattuali del personale. È pur vero, d'altra parte, che senza un'azione formativa organica, sistematica e rispettosa delle prerogative professionali, non si può sperare che la riforma dell'istruzione tecnica produca quegli esiti positivi che il legislatore sembra dare per scontati.

Conclusioni e prospettive

La riforma degli Istituti tecnici rappresenta una sfida epocale per il sistema scolastico nazionale riflettendo l'ambizione di allineare il modello italiano ai paradigmi europei della *Vocational Education and Training* e alle dinamiche del mercato del lavoro globale.

Tuttavia, il parere espresso dal CSPI funge da necessario richiamo alla concretezza, vincolando l'efficacia dell'innovazione alla reale disponibilità di risorse finanziarie, alla garanzia di tempi distesi per la progettazione e alla stabilità degli organici. In questo scenario, la dirigenza e il

corpo docente sono chiamati a interpretare il cambiamento navigando tra le maglie dell'autonomia scolastica, con l'obiettivo di trasformare la flessibilità dell'area di indirizzo in un'opportunità strategica per recepire e integrare gli stimoli provenienti dal tessuto produttivo territoriale.

La "scuola del fare", per ambire a motore propulsivo dello sviluppo nazionale, necessita in primis di un'architettura normativa solida; solo su basi certe sarà possibile edificare il futuro degli studenti e sostenere il rilancio di un sistema manifatturiero che trae la propria forza dal dialogo tra tradizione e avanguardia.

Tale tensione innovatrice troverà la sua compiuta espressione con la pubblicazione del Decreto attuativo: l'analisi dei quadri orari definitivi permetterà infatti di decifrare l'effettiva impostazione organizzativa e pedagogica che il Ministero intende imprimere all'istruzione tecnica, definendo i contorni di un modello che aspira a essere, al contempo, moderno e sostenibile.

4. Pacchetto sicurezza 2026. Urgenza normativa e problemi sociali



Angela GADDUCCI

19/02/2026

Il via libera del Consiglio dei ministri al “Decreto sicurezza” segna un tentativo di inversione di rotta nelle politiche di ordine pubblico, ponendo il Paese di fronte a una sfida normativa. Non si tratta di una mera integrazione tecnica, quanto di una manovra che ambisce a ridisegnare i confini della sicurezza nazionale, sollevando al contempo delicati interrogativi sulla gestione del controllo sociale.

Dalle dichiarazioni ai fatti

Approvato giovedì 5 febbraio 2026, il decreto introduce misure di natura eccezionale volte a intensificare la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di illiceità negli istituti scolastici. L’impianto normativo, confermando la bozza trasmessa dal Viminale, delinea una strategia che punta tutto sulla tempestività e sulla fermezza dell’intervento, una scelta che apre inevitabilmente un dibattito sulla proporzionalità tra repressione ed educazione. Il cosiddetto “Pacchetto Sicurezza 2026” adotta una struttura a “doppio binario” per modulare l’azione di governo su diversi orizzonti temporali:

- Il Decreto-Legge raccoglie le misure ritenute indifferibili, destinate a entrare in vigore immediatamente dopo la firma del Presidente della Repubblica, agendo sull’urgenza percepita;
- Il Disegno di Legge, destinato al vaglio parlamentare, apre la strada a un confronto che si preannuncia articolato, mirando a riforme strutturali che dovranno necessariamente confrontarsi con le radici profonde del disagio giovanile.

Questi provvedimenti, al di là della loro valenza giuridica, tentano di fornire una risposta a un allarme sociale divenuto critico come quello della crescente diffusione di armi bianche tra i banchi di scuola. Si tratta di un fenomeno complesso che ha trovato il suo tragico culmine lo scorso 16 gennaio presso l’istituto Einaudi-Chiodo di La Spezia, con la morte di un giovane studente all’interno del proprio istituto. Tale episodio ha tragicamente imposto il tema della sicurezza scolastica come una priorità non più procrastinabile, pur lasciando aperta la questione se la risposta legislativa sia, da sola, sufficiente a sanare una ferita così profonda nel tessuto educativo del Paese.

Scuole protette o scuole blindate?

L’episodio di La Spezia ha infranto l’illusione della scuola come zona franca, svelando la fragilità di un confine che per decenni abbiamo creduto sicuro rispetto ai pericoli esterni. Di fronte a questa lacerazione, il concetto stesso di ‘scuola aperta’ sembra entrare in crisi, spingendo il governo verso una risposta che, secondo i decisori politici, non è più differibile. Tuttavia, resta il dubbio se l’accelerazione dell’iter legislativo per contrastare la diffusione di armi e aggressività sia l’unica via risolutiva. Se l’ambiente educativo si trasforma in un teatro di cronaca nera, ci si deve interrogare se bastino nuove norme per ricucire un tessuto sociale segnato da un punto di non ritorno, o se la sicurezza non richieda risposte ben più profonde della sola fermezza normativa.

Tra le novità di maggior rilievo emerge l’estensione del daspo urbano anche ai soggetti tra i 14 e i 18 anni coinvolti in episodi di bullismo “aggravato” o trovati in possesso di strumenti atti a offendere. L’ipotesi di fondo è che isolare i singoli dai contesti di aggregazione possa disarticolare le dinamiche di gruppo. Resta, tuttavia, da vedere se tale allontanamento fisico sia sufficiente a neutralizzare il controllo territoriale o se non rischi di spostare semplicemente il conflitto in aree meno presidiate.

Il provvedimento introduce inoltre un inasprimento delle sanzioni per il porto ingiustificato di armi bianche. È una misura che rappresenta il fulcro dell’attuale dibattito. La strategia punta a limitare la libertà di movimento dei minori attraverso la sospensione del patentino o il

differimento del conseguimento della patente B fino ai 21 o 24 anni. L'intento normativo scommette sulla forza deterrente di una sanzione che colpisce l'autonomia sociale del giovane, ritenuta un valore primario rispetto alla sanzione pecuniaria, spesso assorbita dal nucleo familiare. Rimane però aperto un dubbio di fondo: se può una misura interdittiva sulla mobilità colmare un vuoto educativo o prevenire radicalmente l'insorgere della violenza. Il rischio è che tale misura si limiti a gestire l'effetto senza scalfinare le cause profonde.

Verso un nuovo patto educativo

Il quadro normativo si completa con misure rivolte ai genitori che manchino al proprio dovere di vigilanza, richiamando il principio della *culpa in vigilando*. Laddove un minore sia protagonista di atti di violenza o venga trovato in possesso di armi, la sanzione pecuniaria (oscillante tra i 500 e i 3.000 euro) colpisce direttamente gli esercenti la potestà genitoriale. Viene, però, introdotta, anche una clausola riparativa che permette di sospendere la multa in cambio di percorsi di mediazione e supporto psicologico. Potrebbe questa suggerire la volontà di ricostruire una sinergia tra scuola e famiglia, anche se l'efficacia di tale impianto solleva interrogativi non trascurabili. Resta, per esempio, da capire se una sanzione economica, pur convertibile in percorsi di supporto, possa davvero rigenerare un legame educativo laddove il nucleo familiare versi già in condizioni di grave fragilità o assenza. Inoltre, resta molto difficile accertare l'effettiva negligenza genitoriale in contesti di disagio profondo. Tale difficoltà rende la norma di difficile attuazione con il rischio di trasformarla in un puro automatismo burocratico piuttosto che in uno strumento di reale rinascita sociale. Ci si chiede, infine, se l'utilizzo della leva sanzionatoria per ripristinare il "valore del limite" sia sufficiente a garantire quell'ambiente protetto e sereno auspicato dalla riforma, o se non occorra un investimento ben più ampio nei servizi di assistenza che preceda, e non segua, l'esplosione della violenza.

La scuola del rispetto

L'impianto del "pacchetto sicurezza" sembra voler proporre una specifica visione pedagogica, in cui la sicurezza non viene presentata come semplice ordine pubblico, ma come un presupposto per la convivenza civile. Questa linea, richiamata anche dal Ministro Valditara in occasione della "giornata del rispetto", descrive la sicurezza come un perimetro necessario per l'esercizio delle libertà individuali. Resta, tuttavia, da verificare se la traduzione di questo "valore" in norme stringenti riesca effettivamente a tutelare i giovani e il personale scolastico senza scivolare in una logica prevalentemente repressiva.

L'obiettivo dichiarato non è, sicuramente, quello di isolare l'istituzione scolastica, quanto di preservarla dalle dinamiche più violente del contesto esterno. In questa prospettiva, la sicurezza dovrebbe agire come mezzo per restituire agli studenti un ambiente protetto, favorendo un'autodeterminazione che non sfoci nella prevaricazione. Eppure, l'idea della scuola come "presidio di civiltà" si scontra con una realtà quotidiana complessa, dove il rispetto delle regole comuni spesso richiede interventi che vanno oltre la semplice vigilanza.

Sotto questo profilo, il binomio sicurezza-rispetto, proposto dal governo, ambisce a fare della scuola un motore di cambiamento sociale. L'obiettivo può essere raggiunto se la fermezza normativa si combina, però, con una reale condivisione educativa: senza un coinvolgimento profondo di tutte le componenti scolastiche, il rischio è che il richiamo alle "regole comuni" rimanga un'aspirazione teorica piuttosto che una pratica vissuta.

Oltre il controllo tecnologico

Il progetto di trasformare la scuola in un "presidio ad accesso tracciabile" rappresenta il culmine di questa strategia di controllo. L'ipotesi di installare telecamere intelligenti, *badge* obbligatori e, soprattutto, l'introduzione dei metal detector, punta a un impatto psicologico immediato: creare un deterrente visibile contro l'ingresso di armi. Ma anche se si instaura questa "area ad alto controllo" i dubbi non mancano. A parte la sostenibilità economica e operativa, c'è anche il rischio del cosiddetto *displacement effect*: la possibilità che la violenza non venga neutralizzata, ma semplicemente spostata oltre i cancelli, dove la sorveglianza istituzionale svanisce.

Secondo gli intenti alla base del Decreto Legge, l'impiego di sistemi di controllo e monitoraggio rivestirebbe una duplice valenza: da un lato, impedirebbe l'accesso indisturbato alla struttura da parte di soggetti estranei, dall'altro, garantirebbe una mappatura delle presenze in tempo reale. È questo anche un parametro fondamentale per ottimizzare i protocolli di evacuazione e gestione delle emergenze. Tuttavia, come rilevato da numerosi osservatori critici, il rischio concreto è che

una scuola così concepita si trasformi in una 'fortezza', assumendo i tratti di un presidio militarizzato. Per scongiurare questo scivolamento securitario, sembra allora che si voglia convergere verso modelli di sicurezza integrata: sorveglianza digitale e presenza umana qualificata, capace di coniugare il rigore del controllo con la cultura dell'accoglienza.

Per evitare che la rigidità dei protocolli ostacoli la crescita emotiva degli alunni, l'adozione di strumenti tecnologici deve procedere di pari passo con la cultura dell'ascolto. È solo attraverso una vigilanza che sappia farsi empatica, capace cioè di intercettare il malessere sottile prima che degeneri in atti di aperta violenza, che la scuola può evitare una deriva meramente repressiva.

Il futuro della scuola è oltre la sorveglianza

Il vero banco di prova per il "pacchetto Sicurezza" sarà la capacità di integrare il controllo senza snaturare l'identità scolastica: un esercizio di equilibrio tra la fermezza del presidio e la necessaria apertura alla crescita e alla libertà individuale.

Come autorevolmente sostenuto da esperti quali Matteo Lancini e Daniele Novara, la tecnologia non può surrogare l'intervento clinico e pedagogico sul disagio giovanile. Una riforma che si limiti a inseguire l'emergenza rischierebbe di rivelarsi un placebo: il monitoraggio fisico agirebbe come un sedativo sui sintomi, ma non ne rappresenterebbe la cura. La vera sicurezza, al contrario, risiede nella capacità proattiva di disinnescare i conflitti attraverso il dialogo e la mediazione.

In ultima analisi, la validità del pacchetto sicurezza 2026 non sarà decretata dal numero di telecamere installate o dall'entità delle sanzioni comminate, ma dalla capacità dello Stato di non lasciare la scuola sola di fronte alla complessità del malessere. Non basta recintare gli edifici, occorre abitare le relazioni. Se la sicurezza non riuscisse a diventare il presupposto per un rinnovato patto educativo tra istituzioni, famiglie e studenti, resterebbe un involucro burocratico incapace di alimentare la funzione educativa che è l'anima stessa della scuola.

In definitiva, il vero successo di questa riforma si misurerà sulla capacità di trasformare la protezione da vincolo a opportunità, restituendo ai giovani una scuola che sia un alleato autorevole e un luogo sicuro in cui disegnare, in piena autonomia, il proprio domani.