



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

GEOGRAFIE DI PACE

Prospettive geografiche sull'educazione alla pace
nei sussidiari e nei progetti didattici per la scuola primaria

Relatore:
Giovanni Donadelli

Laureanda:
Elena Avogaro

Matricola: 2012446

Anno accademico: 2025/2026

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1: Educare alla pace	4
1.1. L’educazione alla pace nella normativa	4
1.1.1. Nella normativa internazionale	4
1.1.2. Nella normativa italiana	8
1.1.2.1. Nelle nuove Indicazioni Nazionali	11
1.2. I concetti alla base dell’educazione alla pace.....	13
1.2.1. Pace negativa e pace positiva	13
1.2.2. Il dialogo e l’incontro con l’altro	14
1.2.3. La nonviolenza	17
1.2.4. La fraternità	19
1.2.5. L’impegno etico-sociale e la cittadinanza attiva	22
1.2.6. Educazione ambientale.....	24
1.3. Le figure di riferimento nell’educazione alla pace.....	27
1.3.1. Maria Montessori	27
1.3.1.1. Educazione cosmica	29
1.3.2. Aldo Capitini	30
1.3.3. Paulo Freire	32
1.3.4. Don Lorenzo Milani	33
1.3.5. Danilo Dolci	35
Capitolo 2: La geografia al servizio della pace	37
2.1. Le competenze geografiche nella normativa.....	37
2.1.1. Nella normativa internazionale	37
2.1.2. Nella normativa italiana	41
2.1.2.1. Nelle nuove Indicazioni Nazionali	45

2.2.	Le competenze chiave della geografia	47
2.2.1.	Localizzare	48
2.2.2.	Collegare	50
2.2.3.	Comunicare	52
2.2.4.	Criticare	55
2.2.5.	Agire.....	58
Capitolo 3:	l'educazione alla pace nella didattica della geografia	62
3.1.	L'editoria scolastica	62
3.1.1.	Metodologia	64
3.1.2.	Campione selezionato	68
3.1.3.	Analisi dei dati	70
3.2.	I progetti e le proposte didattiche per le scuole.....	79
3.2.1.	Progetti geografici	80
3.2.2.	Progetti per l'educazione alla pace.....	82
3.2.3.	Analisi dei dati	83
Capitolo 4:	discussione delle analisi svolte.....	86
4.1.	Ciò che viene tralasciato	86
4.2.	Parlare di guerra e di pace	88
4.2.1.	Un esempio possibile: la rivista Internazionale Kids	91
4.3.	L'effettivo rapporto tra geografia ed educazione alla pace.....	95
4.3.1.	Alcune proposte.....	97
Conclusioni.....		99
Riferimenti		102
Bibliografia.....		102
Normativa.....		111
Sitografia		115
Allegati.....		116

Introduzione

Il panorama geopolitico contemporaneo è tristemente segnato da una serie di conflitti armati, tensioni sociali e crisi umanitarie che non si limitano a ridefinire gli equilibri internazionali, ma penetrano inevitabilmente nella quotidianità di adulti, bambine e bambini. Attraverso il flusso costante e spesso incontrollato dei mass media, anche i più piccoli sono oggi esposti a narrazioni di violenza e instabilità che possono generare domande, ansia e disorientamento. In questo scenario, la scuola non può configurarsi come un luogo neutro rispetto alla realtà esterna; al contrario, essa è chiamata a diventare uno spazio democratico in cui elaborare la complessità e in cui strutturare percorsi orientati all'educazione alla pace, alla nonviolenza e alla cittadinanza attiva.

Il rinnovato interesse collettivo verso la promozione della pace potrebbe indurre a pensare che si tratti di un ambito pedagogico recente, oggi discusso esclusivamente a causa delle emergenze della cronaca attuale. In realtà, l'educazione alla pace affonda le proprie radici in un solido e storico quadro normativo che attraversa la scala internazionale, europea e nazionale a partire dal secondo dopoguerra. Dalla nascita dell'ONU e dell'UNESCO fino alle più recenti raccomandazioni, la promozione di una cultura di pace è riconosciuta come un diritto fondamentale dell'infanzia e una dimensione importante dell'insegnamento scolastico.

Da queste considerazioni è nato il desiderio di capire quali siano i modi migliori per educare le classi di oggi ad una cultura di pace. Le discipline scolastiche valide per questo scopo sono molte, ma in questo elaborato si è voluto approfondire il ruolo che la geografia può assumere nella promozione di valori connessi alla pace, alla nonviolenza, alla democrazia e alla fratellanza. I motivi che hanno spinto ad andare verso questa direzione sono diversi: innanzitutto, l'interesse per la geografia e il fascino che essa suscita, in quanto disciplina che studia la complessità del mondo; oltre a ciò, le infinite possibilità che fornisce per espandere gli orizzonti della didattica, aprendosi alla realtà in cui ciascuna scuola è inserita; la convinzione che, grazie alle competenze che attiva e al suo legame con l'educazione alla cittadinanza, possa diventare un ottimo strumento, spesso poco considerato, per educare alla pace. Inoltre, la sua intrinseca natura multiscale, capace di connettere la dimensione locale a quella globale, permette di offrire alle alunne e agli alunni gli strumenti interpretativi

necessari per comprendere meglio la complessità della situazione mondiale in cui purtroppo ci troviamo.

A partire da tali premesse, il presente lavoro di tesi si è posto l'obiettivo di approfondire il legame tra geografia ed educazione alla pace, per poi verificare se e in che modo le potenzialità della prima vengano sfruttate all'interno del contesto scolastico italiano per promuovere una cultura pacifica. La ricerca empirica che è stata realizzata per raggiungere questo scopo ha permesso di analizzare la presenza, la numerosità e la qualità dei contenuti legati alla pace e alla guerra all'interno di due degli strumenti più utilizzati e caratterizzanti l'offerta formativa: il libro di testo e i progetti didattici.

Per affrontare nel dettaglio tutti i contenuti inerenti a questo lavoro di ricerca, il presente elaborato è stato suddiviso in quattro capitoli.

Il primo capitolo delinea il quadro teorico e normativo dell'educazione alla pace. Attraverso una ricostruzione storica, vengono esaminati i principali documenti internazionali, europei e nazionali che legittimano e strutturano questa dimensione educativa. Inoltre, si trattano nello specifico i concetti fondanti di tale tipologia di educazione: la distinzione tra pace positiva e pace negativa, l'incontro con l'altro, la nonviolenza, la fraternità, l'impegno etico-sociale e l'educazione ambientale. Per favorire la loro contestualizzazione, si presentano anche le principali idee di coloro che durante la loro vita e la loro professione si sono battuti per tali valori: tra di essi, sono stati individuati Maria Montessori, Aldo Capitini, Paulo Freire, Don Lorenzo Milani e Danilo Dolci.

Il secondo capitolo si concentra nello specifico sulla didattica della geografia e sul suo legame con i valori di pace. Si analizzano sia gli orientamenti normativi a livello europeo e mondiale, sia le diverse versioni delle Indicazioni Nazionali italiane, includendo anche le più recenti e prossime all'entrata in vigore. Il capitolo definisce nel dettaglio cinque competenze geografiche che più di altre dimostrano di poter contribuire alla formazione di bambini e bambine consapevoli e attenti ai valori di pace, democrazia e cittadinanza attiva. Esse sono le competenze relative al localizzare, collegare, comunicare, criticare e agire, estrapolate dalla proposta di Puttilli e Donadelli (in stampa) relativa alle principali abilità e conoscenze geografiche da sviluppare nella prime fasi della formazione.

Il terzo capitolo costituisce il cuore della ricerca condotta. Al suo interno viene presentata la metodologia dell'indagine e vengono discussi i risultati quantitativi e qualitativi ottenuti. Il capitolo si muove in due direzioni: da una parte, l'analisi dei sussidiari di storia e geografia di quarta e quinta primaria, che rivela alcuni limiti strutturali dei libri di testo; dall'altra, l'analisi delle proposte e dei progetti didattici, che consente di mostrare la ricchezza e l'efficacia dell'attivazione delle competenze geografiche nei percorsi legati alla pace.

Infine, il quarto capitolo si colloca come uno spazio di discussione e riflessione pedagogica a partire dai dati emersi. Preso atto delle mancanze rilevate nei libri di testo, si esplicitano le motivazioni che dovrebbero spingere il mondo della scuola ad includere questi argomenti in maniera più completa. Per completare il lavoro di ricerca, in questo capitolo si presentano anche delle proposte didattiche concrete per la pratica quotidiana, arricchite di riferimenti a diversi materiali di varia natura che si ritengono validi per tali occasioni educative.

Tutto il lavoro di ricerca condotto punta a costituire un profondo elemento di riflessione per gli insegnanti. La professione docente comprende e richiede una serie di competenze che vanno ben oltre le sole conoscenze disciplinari o le capacità progettuali: la dimensione etica, sociale e relazionale rappresenta una parte essenziale e fondante della postura professionale di ciascun insegnante. Con questo elaborato si cerca, dunque, di sollecitare chi si occupa quotidianamente di educazione a non dimenticare questa componente imprescindibile della propria professionalità, invitando a metterla attivamente in gioco. L'obiettivo profondo è quello di permettere ai bambini e alle bambine di oggi di navigare questi tempi così complessi con maggiore consapevolezza e serenità, nella speranza che possano maturare gli strumenti necessari per essere, fin da ora, costruttori e costruttrici di una società che non permetta più di farsi lacerare dalle atrocità della guerra.

Capitolo 1: Educare alla pace

1.1. L'educazione alla pace nella normativa

Il tema dell'educazione alla pace è diventato molto ricorrente negli ultimi anni, in risposta ad un contesto globale segnato da conflitti, disuguaglianze e crescenti tensioni sociali in cui noi tutti, adulti e bambini, siamo inseriti. Il rinnovato interesse verso questo tema potrebbe far pensare che si tratti di un territorio nuovo o ancora poco esplorato dalle scienze dell'educazione. In realtà, l'educazione alla pace affonda le proprie radici in un articolato quadro normativo internazionale, europeo e nazionale, sviluppatosi a partire dal secondo dopoguerra. Nel corso degli anni, diversi organismi hanno riconosciuto all'educazione un ruolo nella promozione di una cultura di pace.

Nei prossimi paragrafi, si ricostruiscono i passi compiuti a livello internazionale, europeo e nazionale nella definizione di un'educazione volta alla promozione dei valori di pace, giustizia e rispetto. Questo percorso mira a comprendere non solo come essa sia riconosciuta e legittimata all'interno del sistema scolastico, ma come rappresenti una dimensione strutturale della formazione civica e democratica del/della cittadino/a italiano/a, europeo/a e globale.

1.1.1. Nella normativa internazionale

L'educazione alla pace fonda le sue radici nel periodo del secondo dopoguerra. In questo contesto politico e socioculturale si è affermato un paradigma transnazionale, finalizzato a contrastare la cultura della violenza sistemica attraverso strumenti pedagogici e educativi (Nicoletta, 2025). Queste intenzioni sono state terreno fertile, nel 1945, per la nascita dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, che ha posto le basi per la realizzazione e la promozione di azioni di contrasto e prevenzione dei conflitti.

Nello stesso anno, con la costituzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura, è stato attribuito anche all'educazione, alle scienze e alla cultura il compito di mantenere la pace garantendo, attraverso di esse, il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (UNESCO, 1945).

L'importanza della diffusione di tali principi è stata ribadita più tardi anche dalla Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1989 e ratificata in Italia nel 1999. Viene specificato, infatti, che gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere, tra le sue finalità, l'obiettivo di "preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona" (ONU, 1999a, art. 29).

Nel 1996 la commissione dell'UNESCO, coordinata da Jacques Delors, ha pubblicato un rapporto che punta a far emergere gli elementi che rendono l'educazione una risorsa per l'umanità intera. Ancora una volta, il tema dell'educare alla pace viene menzionato tra i principi e valori che devono guidare la crescita di ciascun bambino e bambina. Delors (1996) infatti riconosce, tra i pilastri su cui si dovrebbero basare l'azione educativa e la missione della scuola, l'imparare a vivere insieme, traguardo raggiungibile "sviluppando una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza (realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti) in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace" (p. 89).

Tre anni dopo, l'ONU ha emanato un ulteriore documento che tratta esplicitamente della promozione di una cultura di pace attraverso la scuola. Nella Dichiarazione sulla cultura di pace (1999), le Nazioni Unite dichiarano che "l'istruzione, a tutti i livelli, costituisce uno dei principali strumenti per costruire una cultura di pace. In questo contesto è di particolare importanza l'educazione ai diritti umani"; sottolineano inoltre, nell'art. 8, che gli insegnanti ricoprono un ruolo chiave per quanto concerne questo fine (ONU, 1999b).

Nel ventennio successivo, l'impegno da parte delle Nazioni Unite e dall'Unione Europea su queste tematiche si è concretizzato nell'approvazione di diversi documenti normativi. Nel 2010, il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha adottato la *Raccomandazione inerente alla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e sull'educazione ai diritti umani* (Consiglio d'Europa, 2010). Tale Carta riguarda, come si intuisce dal titolo, l'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Non tratta esplicitamente di settori correlati quali l'educazione interculturale, l'educazione all'uguaglianza, l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla pace, ma le menziona come elementi utili nei casi in cui si sovrappongano e interagiscano con

l'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani. Infatti, nella sezione riguardante le politiche, si afferma che “gli Stati membri dovrebbero promuovere approcci educativi e metodi didattici che mirino a insegnare a convivere in una società democratica e multiculturale e a consentire agli studenti di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere la coesione sociale, valorizzare la diversità e l'uguaglianza, apprezzare le differenze – in particolare tra gruppi religiosi ed etnici diversi – e risolvere le controversie e i conflitti in modo non violento, nel rispetto dei diritti altrui, nonché per combattere tutte le forme di discriminazione e violenza [...]” (Consiglio d'Europa, 2010, sezione III).

Uno dei riferimenti più importanti, che orienta molte pratiche e scelte a livello globale, è l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, e approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU. In continuità con i precedenti documenti emanati UNESCO, anche tra questi obiettivi viene sottolineata la necessità di fornire un'educazione alla pace ad alunne e alunni di ogni ordine e grado. In questo caso, il riferimento è esplicito e inserito all'interno dell'obiettivo 4, relativo all'istruzione di qualità: “assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile” (ONU, 2015a, p. 17). Tale indicazione risulta particolarmente significativa per il contesto scolastico, poiché richiama la responsabilità delle discipline scolastiche di contribuire allo sviluppo di competenze orientate alla cittadinanza globale e alla convivenza pacifica.

A pochi mesi di distanza dall'approvazione dell'Agenda 2030, con la Risoluzione n. 2250 del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite (ONU, 2015b), viene emanata l'Agenda internazionale “Giovani, Pace e Sicurezza”, che pone fiducia nelle nuove generazioni e nella possibilità che possano costruire una società basata sulla pace e sulla non violenza. Lo strumento per eccellenza, per formare i giovani a perseguire questi obiettivi, è proprio l'educazione: il documento sottolinea la necessità dell'impegno degli Stati Membri a

realizzare un'istruzione di qualità per la pace, che fornisca ai giovani la capacità di impegnarsi in modo costruttivo nelle strutture civiche e nei processi politici inclusivi¹.

In seguito a queste prospettive, indicate dalle Nazioni Unite, il Consiglio d'Europa ha delineato 20 competenze, incluse nel modello delle competenze per una cultura della democrazia. Esse sono sintetizzate all'interno del documento "Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse" (Consiglio d'Europa, 2016) e sono descritte in termini di valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze e comprensione critica. Questo modello offre un solido quadro concettuale per la futura elaborazione di programmi scolastici, progetti pedagogici e sistemi di valutazione nel campo dell'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani. È stato infatti uno dei riferimenti utilizzati per la scrittura delle "Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale" (MIUR, 2017), emanate nel 2017 a seguito di un lavoro di coprogettazione e studio fra Friuli-Venezia Giulia e del Coordinamento Enti locali per la Pace e i Diritti Umani e diffuse dal MIUR.

In generale, negli ultimi anni le politiche europee hanno posto grande attenzione sui processi di qualificazione dei percorsi educativi e formativi, invitando tutti i sistemi di istruzione a sviluppare una riflessione attenta e orientata allo sviluppo di competenze per la cittadinanza attiva e democratica (Rossi, 2020). In questa prospettiva, un contributo essenziale è stato quello del Parlamento e del Consiglio europeo, che con l'introduzione delle *Raccomandazioni sulle "competenze chiave per l'apprendimento permanente"*, inizialmente nel 2006 e poi nel 2018, hanno posto l'attenzione degli Stati Membri su tali competenze. Esse hanno un chiaro collegamento con la cittadinanza: risultano indispensabili per ciascun cittadino, affinché possa partecipare in modo attivo e consapevole alla vita sociale (Losito, 2014). Inevitabilmente, anche l'educazione alla pace trova posto all'interno di questo quadro, precisamente entro i confini della competenza in materia di cittadinanza. La promozione di una cultura di pace e non violenza viene infatti citata tra i presupposti per la partecipazione costruttiva del cittadino (Consiglio d'Europa, 2018).

Una delle azioni più recenti, in fatto di promozione alla pace, è stata eseguita dai Paesi dell'UNESCO che, a novembre del 2023, hanno adottato la *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla*

¹ *Ibidem.*

cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile. Questo documento prosegue gli obiettivi e le aspirazioni della versione precedente del 1974, e riconosce che la pace si costruisce anche nelle aule scolastiche. È stato adottato con l'obiettivo di fornire una tabella di marcia per guidare la società verso un futuro pacifico per tutti. Come indicato all'interno della brochure esplicativa, essa "è stata concepita per aiutare i Paesi ad assicurare che i loro sistemi educativi siano "adatti allo scopo" nel XXI secolo. Ciò significa garantire che i discenti, di ogni età e per tutto l'arco della loro vita, dispongano delle conoscenze, delle competenze, dei valori, degli atteggiamenti e dei comportamenti necessari per intraprendere un'azione individuale e collettiva verso la realizzazione di questo futuro comune" (UNESCO, 2024, p. 6). All'interno di essa sono indicati i principi per un'educazione trasformativa; essi sono tutti strettamente intrecciati con la promozione di una cultura di pace. In particolare, ritroviamo il principio secondo cui l'educazione debba essere "improntata su un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile a beneficio di tutti" (UNESCO, 2024, p. 9). Tutte le indicazioni fornite da questa Raccomandazione sono destinate ad insegnanti, dirigenti scolastici, decisori politici, discenti, genitori, attori della società civile e ricercatori. Questo pone in luce la connessione tra potere trasformativo dell'educazione e l'assunzione della responsabilità individuale. Si deduce quindi che elaborare una educazione alla pace significa mettere al centro la capacità di ciascuna figura di assumersi un impegno e di concretizzarlo in un'azione che sia volta a costruire il bene condiviso (Bornatici, 2025).

1.1.2. Nella normativa italiana

I programmi e le indicazioni in merito ai contenuti da trattare a scuola sono cambiati nel tempo, influenzati dagli eventi storici e dalle scelte prese a livello europeo e internazionale. I primi Programmi di studio per le Scuole Elementari sono stati redatti nel 1945, dalla sottocommissione alleata per l'istruzione pubblica, guidata dal pedagogista statunitense Carleton Wolsey Washburne (D.L. 459/1945). Il contesto in cui sono nati è stato determinante: la recente liberazione dell'Italia dal fascismo ha fatto sì che questi programmi presentassero una valenza progressista che voleva totalmente opporsi al nazionalismo razzista propagandato dal regime fascista nel ventennio precedente (Panciera, 2016). In linea con questo intento, nella premessa di questi Programmi viene indicato che nella nuova scuola dovrà dominare un vivo sentimento di fraternità umana, che possa superare il limite dei nazionalismi. È presente anche una parte consistente relativa all'educazione morale, civile e

fisica, ma non viene ancora citata l'educazione alla pace. Tuttavia, questi Programmi non sono mai stati applicati.

I successori dei Programmi di Washburne sono stati i Programmi didattici per la scuola primaria del 1955, i primi della Repubblica italiana (D.P.R. 503/1955). Anche in questo caso non sono presenti cenni ad azioni legate alla promozione di una cultura di pace; è ancora molto forte la rilevanza dell'educazione morale e civile, che consisteva tuttavia nel formare cittadine e cittadini molto patriottici (Panciera, 2016).

Nel 1985, sono stati approvati i nuovi Programmi didattici per la scuola primaria, figli di un clima di rinnovamento didattico e di fervore culturale². In essi cominciano a comparire alcuni principi cari all'educazione alla pace, anche se la parola "pace" effettivamente non si trova mai. Nella premessa si parla di educazione alla convivenza democratica, basata anche sul rispetto dell'altro e del dialogo e sull'ampliamento dei propri orizzonti culturali e sociali, in uno spirito di "comprensione e cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea" (D.P.R. 104/1985, p. 5).

È solo nel 2004 che la pace entra per la prima volta nelle Indicazioni Nazionali (D. Lgs. 59/2004), anche se velata. In questo documento, infatti, troviamo esplicitati gli obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile, entro cui è compresa una parte relativa all'educazione alla cittadinanza. In merito a questa sezione, viene sottolineata l'importanza di formare conoscenze riguardo alle Organizzazioni internazionali a sostegno della pace e l'abilità di identificare situazioni attuali di pace o guerra e di rispetto o violazione dei diritti umani. Nonostante la parola "pace" compaia esplicitamente, la promozione di una cultura basata su di essa non è ancora veramente presente, ma trova terreno comune nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza.

Nella versione successiva delle Indicazioni Nazionali (MPI, 2007), alcuni dei valori su cui si basa l'educazione alla pace vengono riportati nell'insegnamento della geografia, visto il suo "notevole apporto [...] a temi della cittadinanza, dell'intercultura e all'interiorizzazione dei valori di solidarietà, di rispetto e accettazione dell'altro da sé, di integrazione umana, sociale e culturale" (p. 51). Non viene fatto esplicito riferimento all'educazione alla pace e, nella parte relativa all'educazione civica, sembrano prevalere le dimensioni della convivenza civile, della

² *Ibidem.*

legalità e dei diritti sanciti nella nostra Costituzione. La stessa cosa si può dire sia delle Indicazioni Nazionali pubblicate nel 2012 (MIUR, 2012), sia nei Nuovi Scenari del 2018 (MIUR, 2018b): la pace non emerge mai in modo diretto, ma entrambi i documenti contengono spunti pedagogici coerenti con i valori e le competenze che oggi sono riconosciute come componenti fondamentali dell'educazione alla pace, soprattutto in relazione alla cittadinanza attiva, al rispetto reciproco e alla convivenza democratica.

Il riferimento per eccellenza per un'educazione di pace, nel panorama italiano, è rappresentato dalle Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale (MIUR, 2017). Sono il frutto del lavoro di 162 insegnanti, impegnati in un programma originale di formazione e ricerca chiamato "La pace si insegna e si impara", che si è svolto tra il 2015 e il 2017 nel Friuli-Venezia Giulia. Queste linee sono state successivamente trasmesse dal MIUR a tutte le scuole di ogni ordine e grado, con l'invito ad arricchire i propri piani triennali dell'offerta formativa traendo spunto da esse. Questo quadro pone inizialmente l'attenzione sul concetto di cittadinanza "glocale", sottolineando che una adeguata educazione civica oggi non può che essere di questo tipo, ovvero "ovvero capace di riconoscere e far dialogare tutte le "cittadinanze" nel segno dell'armonia, dell'inclusione e dell'interazione" (p. 12). In seguito, riporta le venti competenze chiave sintetizzate dal Consiglio d'Europa nel 2016, ricordando quanto esse siano fortemente intrecciate allo sviluppo dell'educazione alla pace. Queste linee sono importanti anche pongono attenzione sul fatto che chiunque sia membro della comunità educativa debba impegnarsi a promuovere la pace positiva, che accorpa in essa moltissime forme di educazione, tra cui l'educazione alla cittadinanza e alla Costituzione, alla non violenza, ai diritti umani, all'incontro, all'accoglienza e al dialogo³. La scuola viene riconosciuta come il luogo perfetto per la realizzazione di questi intenti: viene intesa come "laboratorio" della cultura della pace, in quanto "è il luogo ideale per ricercare, elaborare e sperimentare questa nuova cultura con la creatività e la partecipazione attiva degli studenti, degli insegnanti e della comunità locale"⁴.

L'anno successivo il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha fatto un ulteriore passo verso l'educazione alla pace. Infatti, nel 2018 è stato realizzato un Protocollo d'intesa tra MIUR e l'Associazione E.I.P. Italia, la più antica Associazione per l'educazione ai diritti umani, operante nel nostro paese dal 1972, con le sue circa 1198 scuole associate

³ *Ibidem*.

⁴ *Ivi*, p. 21.

collegate in rete e diffuse su tutto il territorio nazionale. In questo documento, all'art. 2, si esplicita che la collaborazione tra questi due Enti si concretizza anche in programmi ed azioni con l'obiettivo di favorire e promuovere l'insegnamento dei Diritti dell'Uomo e della Pace Mondiale (MIUR, 2018a).

Con la Legge 92/2019, che reintroduce l'educazione civica come disciplina obbligatoria nelle scuole, il focus è ritornato sulla cittadinanza. Le Linee guida che ne conseguono pongono l'attenzione sulla Costituzione, sullo sviluppo economico, sulla sostenibilità e sulla cittadinanza digitale. Con questa normativa si riporta al centro del discorso sulla cittadinanza la dimensione civica, e nonostante siano presenti accenni alle questioni ambientali, non ci sono riferimenti a temi nuovi ed emergenti che superano la dimensione locale, nazionale, continentale della cittadinanza (Quinto, Vittori, 2025).

Tuttavia, negli ultimi anni, con lo scoppio dei conflitti tra Ucraina e Russia, la scuola italiana ha dovuto affrontare direttamente il tema della guerra. Inizialmente ha risposto con la nota *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse*, inviata dal Ministero dell'Istruzione nel 2022 (MI, 2022a), e con i "Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole", emanati attraverso il Prot. n. 576 nello stesso mese (MI, 2022b), che invitano la scuola e pedagogia ad allargare gli orizzonti per adattare la sua proposta ai bisogni presenti nell'attuale panorama socioeducativo. Questo scenario ha posto il mondo della scuola di fronte alla necessità di ricercare metodologie didattiche utili per costruire la pace, attraverso un percorso riflessivo condiviso (Fortunato, 2022).

1.1.2.1. Nelle nuove Indicazioni Nazionali

Risulta opportuno considerare anche il quadro più recente delle Nuove Indicazioni Nazionali. Nel corso del 2025, infatti, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha avviato un processo di revisione delle Indicazioni del 2012, pubblicando una prima bozza del documento. Il percorso si è concluso con l'adozione del decreto ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, che introduce le nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Le nuove Indicazioni saranno applicate a partire dall'anno scolastico 2026/2027.

Diversi gruppi di ricerca del Movimento di Cooperazione Educativa si sono occupati di analizzarle, raccogliendo riflessioni e puntualizzazioni in unico testo (MCE, 2025). Le criticità sollevate sono molte e riguardano principalmente la premessa, la parte dedicata alla

scuola dell'infanzia, i contenuti disciplinari relativi a Italiano, Matematica e Scienze, Storia e Geografia.

Relativamente agli aspetti più vicini all'educazione alla pace, tali gruppi di ricerca riscontrano diverse mancanze o incongruenze. Nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia, MCE dichiara che manchi l'idea di comunità educante, spazio sociale in cui i bambini e le bambine possano apprendere gli uni dagli altri attraverso il confronto e il dialogo; risulta così assente la prospettiva della costruzione graduale delle regole di convivenza democratica. Sempre riguardo la scuola dell'infanzia, essi segnalano anche la cancellazione della finalità relativa allo "sviluppo della cittadinanza". Inoltre, sottolineano il fatto che sia stata posta attenzione alle relazioni positive e alle regole, ma che venga trascurato il valore dell'incontro con gli altri⁵.

Gli aspetti connessi alla promozione di una cultura di pace si dimostrano più deficitari nella sezione relativa all'insegnamento della Storia. Secondo l'analisi di MCE, essa "viene utilizzata per costruire/consolidare l'identità nazionale a partire dalle giovani generazioni, è nostalgica e anacronistica, si identifica con la biografia della Nazione, secondo un'idea ottocentesca dell'insegnamento della storia. I fatti narrati "non sono più oggetti di scienza, ma di politica: perché "politico" è l'obiettivo di costruire l'identità collettiva degli italiani"⁶. Dalla prospettiva di MCE, la Storia che presentano queste Indicazioni sembra voler negare la diversità e la complessità, privando gli alunni e le alunne della possibilità di costruire una nuova identità culturale, formata dall'intreccio delle diverse identità coesistenti all'interno della classe. Inoltre, questa idea di disciplina storica sembra più orientata verso l'addestramento all'obbedienza acritica, piuttosto che al dialogo e al confronto democratico⁷.

Dopo la presentazione di questo quadro critico, il testo di MCE sulle nuove Indicazioni riconosce, tuttavia, diversi elementi di qualità nella sezione relativa all'insegnamento della Geografia. Ad essa, infatti, viene attribuito il compito di allargare lo sguardo sul mondo, per abbracciare l'idea di essere parte di relazioni e legami a più scale, da quella locale a quella

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ivi*, pag. 32.

⁷ *Ibidem*.

planetaria. Risulta esserci, perciò, una certa distanza tra le concezioni espresse dalle commissioni che si sono occupate di queste due discipline⁸.

Infine, MCE riscontra altre criticità nella disciplina di Italiano e, più in generale, nella concezione di educazione linguistica che emerge dal documento ministeriale. Segnala l'assenza dell'idea della lingua come strumento per costruire comprensione, conoscenza, accoglienza, relazioni e pace. Emerge, in ultima istanza, anche un errato impiego della letteratura, utilizzata per valorizzare il riferimento alle tradizioni culturali nazionali di tipo retorico e patriottico e non per il decentramento del proprio punto di vista o per la capacità interpretativa⁹.

1.2. I concetti alla base dell'educazione alla pace

L'educazione alla pace si occupa di formare persone in grado di vivere in armonia, in assenza di guerra e violenza, promuovendo valori quali il rispetto di ogni individuo, il riconoscimento dei diritti fondamentali e la valorizzazione delle diversità (MIUR, 2017). Si tratta di una disciplina ampia che tocca diversi ambiti dell'educazione e che è supportata da alcune co-discipline affini (Bajaj, Chiu, 2009). Alla base dell'educazione alla pace si collocano alcuni concetti chiave, utili per comprenderne la natura e le direzioni che nel tempo ha intrapreso. Nei paragrafi seguenti verranno approfonditi i seguenti costrutti fondamentali: la distinzione tra pace negativa e positiva; il dialogo e l'incontro con l'altro; la non violenza; la fratellanza; l'impegno etico-sociale e la cittadinanza attiva; l'educazione ambientale.

1.2.1. Pace negativa e pace positiva

Il significato di "pace" non è univoco e per questo motivo viene spesso incompreso. Una distinzione essenziale, che sta alla base di tutte le pratiche e applicazioni in questo campo, è quella tra pace negativa e pace positiva. Uno dei primi a parlare delle differenti definizioni di questo termine è stato Johan Galtung, sociologo pioniere della ricerca sulla pace.

Secondo la sua concezione, la "pace negativa" corrisponde all'assenza di violenza diretta o all'interruzione di conflitti armati. Si riferisce ad una condizione in cui non sono presenti guerre attive, ma contemporaneamente non si è liberi dal rischio di altri conflitti (Galtung, 1969, citato in Fidan, 2025).

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

La “pace positiva” si intende invece come progettualità etico-politica, basata sulla giustizia riparativa; si tratta del processo trasformativo che sostituisce la logica della punizione con quella della riconciliazione per sanare il tessuto sociale. Integra, nella sua definizione, l’idea di giustizia sociale, di partecipazione politica attiva e il rispetto dei diritti umani (Nicolella, 2025). Non è solamente l’assenza del conflitto fisico e attivo, ma è anche lo smantellamento della violenza strutturale, intesa come la somma di ingiustizie e asimmetrie strutturate all’interno della società. Per questo motivo, la nuova definizione di pace a cui oggi si è orientati fa sì che si adotti un nuovo approccio, che includa tutte le co-discipline dell’educazione alla pace, tra cui l’educazione ai diritti umani e al rispetto dell’ambiente (Bajaj, Chiu, 2009). La pace positiva si configura quindi come la presenza di processi e condizioni alternative che promuovano lo sviluppo umano integrale (Bornatici, 2025) e della regolazione non violenta del conflitto e del disaccordo (Balzano, 2024).

La distinzione tra pace negativa e pace positiva non produce solamente una definizione più ampia e corretta del termine, ma permette un cambiamento nei destinatari a cui la ricerca sulla pace è rivolta: se nel significato negativo essa era indirizzata solo a governatori e diplomatici, con la sua sfumatura positiva si rivolge a tutti coloro che vogliono operare per il cambiamento sociale e per la promozione di una cultura di giustizia e rispetto, tra cui insegnanti, educatori e educatrici (Passaseo, 2010).

1.2.2. Il dialogo e l’incontro con l’altro

Tra le componenti dell’educazione alla pace positiva, riportate nelle *Linee guida per l’educazione alla pace e alla cittadinanza globale* (MIUR, 2017), ritroviamo l’educazione all’incontro, all’accoglienza e al dialogo e l’educazione ad una comunicazione di pace. Questi elementi ritornano più volte nel documento: l’importanza di un’educazione che vada in questa direzione viene rimarcata anche dal fatto che essa risponde al bisogno dell’alunno/a di imparare a prendere la parola, ad ascoltare e dialogare con gli altri¹⁰.

La parola assume quindi un ruolo rilevante e costituisce un ponte per arrivare all’altro. Le competenze nel dialogo e nell’incontro con l’alterità sono molto frequenti nei manifesti pedagogici tracciati da pionieri e pioniere dell’educazione alla pace. Il lessico della pedagogia della pace è formato da parole quali dialogo, ascolto, incontro e collaborazione; insegnanti,

¹⁰ *Ibidem*.

educatori e educatrici devono essere testimonianza della messa in pratica di questi valori (Fortunato, 2022). L'aspetto linguistico e comunicativo è così rilevante perché sono le parole che si scelgono di usare, o di non usare, che modificano la percezione della realtà. Qualsiasi dialogo trasmette messaggi che hanno un'influenza sulle dinamiche interpersonali, anche inconsapevolmente. Se la comunicazione è inadeguata, può creare conflitti e incomprensioni (Berardinetti, Toto, 2025). Le parole rispecchiano il modo di pensare e di vivere di chi le pronuncia: è quindi necessario interrogarsi sulle conseguenze che scelte linguistiche ostili e poco inclusive possano avere se normalizzate nella società (Rusconi-Kyburz, 2025).

Quando non si è educati al dialogo e alla comunicazione, si corre il rischio di utilizzare la lingua in modo aggressivo, fino a generare discorsi d'odio. In questo modo, le parole vengono utilizzate come armi, provocando aggressività, violenza ed esclusione. Quando portati all'estremo, gli *hate speech* fanno sì che l'altro subisca un processo di disumanizzazione, causa di legittimazione della violenza su di esso (Demartini, 2025). Questi modelli comunicativi vengono spesso plasmati dai discorsi politici e dai contesti culturali ed entrano nella nostra quotidianità, fino a che non vengono percepiti come normali. Tramma e Brambilla (2019) sostengono che "l'odio subisce un processo che lo rende componente ovvia della grammatica delle relazioni umane, parte di un sentire comune a cui ci si assuefa, abituandosi ad esso, risultando così difficile da individuare/analizzare/contestare poiché inglobato in un clima educativo che è in grado di renderlo parte ordinaria e banale del quotidiano" (p. 95).

Non è soltanto possibile, ma è anche indispensabile che la scuola diventi un laboratorio di apprendimento e sperimentazione di strategie per affrontare e respingere i discorsi d'odio. Attraverso l'educazione, è possibile costruire nuove culture formative che permettano di decostruire quelle narrazioni fuorvianti e che rendano le alunne e gli alunni più consapevoli della capacità di tali narrazioni e pregiudizi di essere vettori per ideologie divisive (Bornatici, 2025).

I principali aspetti della comunicazione su cui operare, in ottica di promozione della pace, sono il linguaggio e il dialogo. L'utilizzo di un linguaggio inclusivo, a partire dall'ambiente scolastico, può contribuire a superare le disuguaglianze e a valorizzare le diversità di ciascun alunno e alunna. Adottando parole più rispettose è possibile trasformare la narrazione della realtà in cui siamo immersi: non si tratta solamente di evitare di utilizzare termini offensivi o

discriminatori, ma anche di costruire un ambiente in cui ognuno si senta visto, accolto e rispettato, anche nell'uso del linguaggio (Berardinetti, 2025).

Una realtà che opera molto in questo senso è “Parole O_Stili”, un’associazione nata nel 2016 con l’obiettivo di responsabilizzare ed educare gli utenti dentro e fuori la Rete a scegliere forme di comunicazione non ostile (Associazione Parole O_Stili, n.d.). Tra i vari progetti che realizza, molti sono destinati alle scuole di ogni ordine e grado: attraverso formazione, eventi e materiali didattici affrontano temi di attualità correlati al Manifesto della comunicazione non ostile, tra cui gli hate speech, la cittadinanza digitale, il cyberbullismo e libertà di pensiero ed espressione. Uno strumento prezioso che “Parole O_Stili” ha creato, in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione, è la piattaforma online #AncheIoInsegno, che permette agli insegnanti di fruire di materiali e spunti didattici gratuitamente e di condividere le proprie esperienze, generando una vera e propria community nazionale (Associazione Parole O_Stili, n.d.). In questi materiali, si trova traccia della stretta connessione tra educazione alla pace, educazione al dialogo e comunicazione non ostile: vengono proposte, infatti, diverse attività sul conflitto, sia per la scuola primaria, sia per la secondaria. I principi del Manifesto della comunicazione non ostile a cui esse si ispirano maggiormente sono “Si è ciò che si comunica”, “Le parole danno forma al pensiero” e “Le parole sono un ponte” (Associazione Parole O_Stili, n.d.): puntano quindi ad insegnare a bambine/i e ragazze/i che le parole che scelgono li rappresentano, e che per questo meritano di essere ragionate.

Oltre al linguaggio, l’altra dimensione che è essenziale curare è quella del dialogo. Baldacci (2022) scrive che ciò che serve è un’educazione alla ragione dialogica: infatti, “soltanto nel dialogo vi può essere il riconoscimento reciproco delle rispettive ragioni, e soltanto dal dialogo può nascere la ricerca di una soluzione capace di contemperare le differenti ragioni. La pace non è la semplice assenza di conflitto, e nemmeno una situazione di passiva concordia [...]. La pace deve includere la regolazione non violenta del conflitto, del disaccordo, che è un fenomeno ordinario della vita sociale. E la composizione pacifica del disaccordo richiede il dialogo tra agenti ragionevoli, mutuamente disponibili ad ascoltare e a riconoscere le ragioni dell’altro e a cercare insieme una soluzione. Così, l’educazione alla pace non è diretta, bensì indiretta. Mira a coltivare gli abiti che fanno parte delle condizioni di possibilità della pace” (Baldacci, 2022, p. 3).

Ciò che crea queste condizioni di pace è il dialogo costruito come un incontro autentico tra persone che si riconoscono come portatori di dignità e conoscenza e che instaurano una

relazione simmetrica e reciproca. Alla base deve esserci una cultura dell'ascolto e del rispetto, in cui tutte le voci vengano valorizzate e trovino spazio, anche quelle di coloro che solitamente vengono oppressi e marginalizzati (Nicolella, 2025). Il dialogo diventa strumento di giustizia sociale, capace di offrire a chi si trova in una condizione di svantaggio la possibilità di articolare pensieri complessi e di partecipare alla vita democratica (Bornatici, 2025). In questo modo, l'educazione diventa un atto trasformativo, perché permette agli alunni e alle alunne di interpretare la realtà e cambiarla (Berardinetti, 2025). L'incontro con l'altro, con il "diverso", non si colloca più come un'occasione di antagonismo, ma come un'esperienza di arricchimento e condivisione da entrambe le parti (Cecconi, 2024).

Tutte queste considerazioni sulla parola e sulla comunicazione assumono ancora più importanza al giorno d'oggi: grazie ai processi di globalizzazione e alla diffusione dei social media, siamo costantemente esposti ad una grande quantità di contenuti comunicativi. Non solo siamo destinatari di messaggi e significati, ma ne siamo anche produttori, con la possibilità di raggiungere un pubblico molto ampio e potenzialmente illimitato. Considerando l'aumento sempre maggiore dell'uso delle tecnologie e dei media anche da parte di bambine e bambini, è fondamentale che venga offerta loro un'educazione al dialogo e una conoscenza profonda delle parole che utilizzano, per poterne comprendere le implicazioni e poterle usare con consapevolezza (Demartini, 2025).

1.2.3. La nonviolenza

La prospettiva nonviolenta è una proposta propriamente pedagogica che punta alla liberazione dalle dialettiche di oppressione, con il fine di costruire degli spazi che promuovano la partecipazione politica e la cultura di pace. Auspica alla realizzazione di un clima e un contesto culturale che sappia preparare, sviluppare e difendere la pace. Questo intento non è da intendere solamente in termini di assenza del conflitto, ma anche di gestione delle conflittualità culturali, sociali ed economiche in modo nonviolento (Catarci, 2012).

Uno dei principali studiosi che si è occupato di questo tema in Italia è Aldo Capitini, fondatore dell'associazione "Movimento Nonviolento" nel 1962. Capitini ha introdotto il termine "nonviolenza", unendo le due parole di cui si compone, con l'intento di dargli uno statuto organico, superando l'accezione di uno stato di assenza di violenza. Inoltre, si parla di "metodo nonviolento" per definire un insieme di teorie e di prassi ispirate a tale principio;

specificare che si tratta di un metodo comunica che c'è una forte presenza di pratiche dirette, necessarie per un reale impegno trasformativo della realtà (Catarci, 2012).

Il principio della nonviolenza si basa sul rifiuto della violenza in modo radicale. In questa prospettiva, la violenza non è mai legittima, non solo come valore, ma anche come mezzo. Ciò che distingue la nonviolenza dall'atteggiamento diffuso nell'etica del senso comune è appunto il rifiuto all'uso della violenza anche come mezzo inevitabile, come male minore; non esiste in alcuno modo una "guerra giusta" (Poma, 2014).

Il legame tra educazione e nonviolenza è evidente: essa è uno degli strumenti di trasformazione per eccellenza, necessario per la costruzione critica delle condizioni culturali, morali e politiche del cambiamento. La scuola ha il compito di porre le basi culturali di una prassi condivisa di nonviolenza, affrontando le dinamiche violente, sia nuove che vecchie, sia interpersonali che internazionali. Le azioni educative che operano in questa direzione liberano la scuola nei contenuti culturali e nei metodi didattici dai residui di mentalità autoritarie, e instaurano il dialogo e la cooperazione (Catarci, 2012). L'educazione alla pace richiede di educare alla non violenza del rapporto umano, comprendendo sia quella fisica che psicologica (Baldacci, 2024).

Insegnanti, educatori ed educatrici portano questi principi nella loro azione educativa strutturando un clima educativo fisico ed emotivo dove si possano sperimentare pratiche non violente. In questo senso, sarebbe preferibile parlare di educazione *con* la nonviolenza, piuttosto che *alla* nonviolenza. Essa è infatti qualcosa che si verifica nella relazione con l'altro, e l'ambiente scolastico è lo spazio adatto alla sperimentazione di ciò. La nonviolenza, nella pratica didattica ed educativa, si concretizza nelle parole e nelle azioni, generando una formazione proiettata alla costruzione partecipata di significati e alla capacità di prendere delle decisioni, scegliendo di agire, parlare e pensare nonviolento (Rigoni, Coiro, 2023).

La scuola, quindi, non è un luogo neutro: è il primo spazio in cui si sperimentano forme di convivenza e processi di cooperazione, e in cui si coltivano capacità di risoluzione dei conflitti. Le abitudini, gli atteggiamenti e le competenze relazionali che si apprendono a scuola accompagnano gli individui per tutta la vita, influenzando non solo il loro successo personale, ma anche il loro contributo alla società (Berardinetti, 2025).

Una componente fondamentale dell'assunzione del principio della nonviolenza è la comunicazione e il modo in cui si instaura il dialogo con gli altri. Negli anni Sessanta lo psicologo Marshall B. Rosenberg ha teorizzato la Comunicazione Nonviolenta, un modello comunicativo ideato sia come mezzo per focalizzarsi sull'empatia tramite il linguaggio, sia per imparare a gestire in modo costruttivo i conflitti. Permette di esprimere sentimenti e bisogni piuttosto che pensieri e giudizi, i quali ostacolano la comprensione reciproca e facilitano conflitti (Della Croce, 2025). Più tardi si è cominciato a parlare anche di Educazione Linguistica Nonviolenta, la quale ha l'obiettivo di facilitare la relazione dialogica come mezzo per accettare gli altri, abbattendo le diffidenze che alimentano la violenza e costruendo legami comunicativi. Essa prende forma a partire dalla volontà di promuovere in ogni alunno/a la capacità di usare la parola come strumento per conoscere la realtà, sé stessi e per farsi conoscere dagli altri. In questo modo, diventa un mezzo di liberazione e di arricchimento dell'espressione autonoma e originale di ognuno (Ferraro, 2022).

1.2.4. La fraternità

La questione della fraternità ricopre un ruolo importante all'interno dell'educazione alla pace. Essa compare, infatti, tra le componenti dell'educazione alla pace positiva riportate dalle *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* (MIUR, 2017). Il principio di fraternità, inoltre, è stato enunciato come valore giuridico nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Bornatici (2024) sostiene che per educare alla pace sia necessario intraprendere contemporaneamente tre percorsi: educare all'incontro con l'altro, educare alla libertà di scegliere di mettersi al servizio e sostenere uno sviluppo umano integrale. Quest'ultima punta a rendere alunne e alunni coscienti del contributo che possono offrire alla società e della appartenenza di ciascuno/a alla grande famiglia umana, perché è attraverso la relazione che è possibile avere uno sviluppo umano integrale. Agire in questa direzione significa accompagnare persone e comunità ad avere una maggiore comprensione e armonia con i popoli della terra, per costruire una fraternità universale e formare una coscienza planetaria. Questa concezione può portare ad un cambiamento di mentalità nella consapevolezza che ognuno può partecipare attivamente alla società e trasformarla.

La nozione di fraternità richiama la valorizzazione della categoria pedagogica della responsabilità, che orienta a scelte e azioni, in prospettiva di una visione condivisa e negoziata

del mondo. Questo attesta l'importanza di costruire alleanze territoriali tra scuole, famiglie, enti del territorio, riconoscendo la rilevanza di tutte le parti coinvolte nella realizzazione di una cultura civica e inclusiva (Bornatici, 2025).

La fraternità è quindi un elemento fondante le comunità. Essa è in grado di porre le basi per un'idea di comunità universale, in cui i popoli siano in pace fra loro nel rispetto delle proprie identità. Una più profonda conoscenza della comune appartenenza alla famiglia umana porta anche ad una consapevolezza maggiore riguardo i doveri che da ciò derivano. Per questo tale nozione confluisce nella teoria dell'interdipendenza umana: essa è un fatto oggettivo della nostra realtà biologica e sociale e ci pone di fronte alla responsabilità che abbiamo di fronte al mondo. Perciò, si rende necessario pensare ad un tipo di educazione che costruisca una mentalità globale, in cui sia chiara l'importanza di un impegno collettivo nel proteggere la vita in comune, anche per le future generazioni (García, 2011).

Una delle figure che ha posto il tema della fraternità e della solidarietà al centro del proprio pensiero è quella di Élisée Reclus, geografo e anarchico francese del secondo Ottocento. Nell'opera *Natura e società. Scritti di geografia sovversiva* (1999), curata da John P. Clark, il geografo raccoglie le sue riflessioni sull'intreccio tra storia della Terra e storia dell'umanità, presentando così le ragioni che stanno alla base delle sue convinzioni riguardo il tema della fraternità. È da tale lavoro che si ispirano le seguenti considerazioni.

La visione di Reclus nasce dall'idea di un rapporto strettamente unitario tra uomo e natura, tanto da sostenere che "l'uomo è la natura che prende coscienza di sé stessa" (p. 26). Secondo il geografo, più l'umanità prende coscienza della propria storia, più acquisisce consapevolezza rispetto alla natura. L'essere umano non è un soggetto esterno o dominante rispetto alla Terra, ma ne rappresenta l'autocoscienza, ed è chiamato a riconoscere responsabilmente il proprio posto all'interno del mondo naturale. Da questa consapevolezza deriva un progetto etico e teoretico che mira ad una trasformazione delle pratiche sociali e ad una comprensione più profonda del ruolo dell'umanità nella natura. Descrive la relazione tra Terra e umanità come una "segreta armonia", da curare e mantenere. Reclus sostiene infatti che, quando gli uomini degradano il mondo naturale, degradano anche sé stessi. Questo concetto è stato ripreso, più recentemente, anche da Papa Francesco, all'interno della sua Enciclica *Laudato si'* (2015). In tale lettera, il Pontefice dichiara che "l'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale, se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale" (p. 42). Tale

pensiero è stato citato anche all'interno del Museo di Geografia dell'Università di Padova, vista la rilevanza che la connessione tra ambiente umano e naturale assume nella realtà.

La conoscenza e la comprensione della Terra, includendo anche tutte le sue comunità, offre all'uomo la possibilità di identificazione con tutte le specie che abitano il pianeta e di solidarietà. È in questo modo che, aumentando la coscienza del mondo, arriviamo ad un'identificazione con l'intero pianeta.

Gli aspetti fondamentali per mantenere questa unione e arrivare a questo fine sono proprio la fraternità e la solidarietà. Reclus si distingue infatti, tra i pensatori sociali del diciannovesimo secolo, perché sottolinea fortemente l'importanza dello sviluppo del sentimento morale e della solidarietà nella vita quotidiana.

Per lo studioso è essenziale, innanzitutto, abolire le frontiere tra caste e tra popoli, arrivando ad una conseguente distruzione dei sistemi di disuguaglianze, di dominio, delle gerarchie e delle forme di oppressione. Se si arriva a questo obiettivo, è possibile riappropriarsi di alcuni aspetti preziosi della società che nelle epoche sono stati sacrificati, come la sensibilità collettiva e il rispetto della natura. Per questo, il progresso sociale dipende strettamente dall'eliminazione delle gerarchie e delle barriere tra i popoli. L'umanità, in questo modo, può fare tesoro delle esperienze di tutte le culture e di tutti gli individui, arrivando ad acquisire sia le virtù proprie della società moderna, sia di quella "primitiva".

Oltre a ciò, Reclus riconosce in questa fusione sociale un grande vantaggio, perché attraverso la condivisione di esperienze è possibile raggiungere un livello più alto di universalità. Quanto più ampia è l'interazione tra le culture, tanto più la società sarà in grado di garantire benessere a tutti i suoi membri. Egli vede un rapporto stretto tra questa maggiore conoscenza e l'espansione della libertà, sottolineando come una società universale può condurre allo sviluppo complessivo degli esseri umani. La società libera si fonda così su individui capaci di realizzarsi pienamente attraverso la partecipazione a comunità cooperative e solidali.

Reclus vede nella solidarietà la chiave per portare l'umanità al progresso: è in questa condivisione di valori, esperienze ed interessi che si arriva ad una piena conoscenza del mondo e di noi stessi, arrivando a vedere tutti i popoli come fratelli. La fraternità, intesa come solidarietà universale e riconoscimento reciproco, diventa così il principio che rende possibile

una convivenza fondata sulla libertà, sulla giustizia e sull'armonia tra gli esseri umani e la Terra.

La visione di Élisée Reclus trova corrispondenza all'interno della riflessione sull'educazione alla pace. Comprendere che la realtà in cui viviamo è frutto di molteplici relazioni tra il tutto e le parti, la complessità e i suoi elementi, il locale e il globale, porta l'individuo a sviluppare competenze di cittadinanza e di collaborazione. La pace è, infatti, un modo di vivere insieme agli altri, nel rispetto della dignità e dei diritti umani e in armonia con la natura (MIUR, 2017).

Educare alla fraternità significa quindi promuovere una consapevolezza relazionale e globale, capace di orientare le persone verso forme di convivenza solidali e responsabili. In un mondo caratterizzato da forti reti di interdipendenza, la fraternità diventa uno strumento fondamentale per costruire una cultura di pace, basata sul rispetto delle differenze, sulla giustizia sociale e sull'armonia tra umanità e natura.

1.2.5. L'impegno etico-sociale e la cittadinanza attiva

La pace positiva non è solo un valore a cui appellarsi, ma è un obiettivo da perseguire. Essa dipende dall'impegno di tutti e di ciascuno, perché le occasioni di difesa e costruzione della pace sono tante quanto quelle di generazione di conflitti e sofferenze (MIUR, 2017).

L'importanza di formare bambine e bambini consapevoli dell'impegno etico-sociale che hanno nei confronti della società è uno dei cardini delle Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale. Educare a questo è un compito trasversale a tutte le figure che abitano la scuola: dagli Enti Locali, le Regioni, le istituzioni, a dirigenti scolastici, insegnanti e alunni/e. Le dimensioni dell'impegno e della responsabilità sono strettamente legate alle competenze in materia di cittadinanza attiva e, soprattutto, "globale", ovvero capace di riconoscere e far dialogare tutte le cittadinanze nel segno dell'inclusione e dell'interazione. È all'interno di questo ventaglio di competenze, sintetizzate dal Consiglio d'Europa nel giugno 2016 e riportate nelle Linee del 2017, che si ritrovano le attitudini alla responsabilità, al senso civico e la conoscenza e comprensione critica del mondo. Come sottolineato in questo riferimento, esse sono fortemente intrecciate all'educazione alla pace (MIUR, 2017).

Assumere la prospettiva della responsabilità civica porta ad orientarsi verso un agire etico e solidale, che permetta di instaurare relazioni di cura e solidarietà nei confronti gli altri. Anche

nella Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2023) viene sottolineata la connessione potente tra il potere trasformativo dell'educazione e l'assunzione della responsabilità individuale. È evidente che educare a riconoscersi come soggetti dotati di capacità di trasformazione e ad assumersi un impegno per costruire il bene condiviso sia uno dei pilastri dell'educazione alla pace (Bornatici, 2025).

L'importanza di farsi carico della responsabilità che ognuno ha come membro della società è insita nel significato di pace positiva. Essa è, infatti, più della sola assenza di guerra: è propria dei contesti in cui sono presenti e saldi i valori di giustizia, dignità, uguaglianza, nonviolenza, democrazia, rispetto dei diritti. Questa tipologia di pace non è la conseguenza della cessazione di un conflitto, ma è una conquista, è il frutto dell'impegno etico-sociale di diverse figure.

Assumersi questo impegno significa rifiutare le ingiustizie che si riconoscono nella nostra realtà e partecipare ad iniziative e progetti per la promozione della giustizia e del rispetto dei diritti. Un impegno di questo tipo si lega strettamente al motto di Don Milani "I care": prendere a cuore determinate questioni, per abbattere l'indifferenza attraverso la lotta alle disuguaglianze. Si parla di lotta nonviolenta, in netta contrapposizione ad un "pacifico" menefreghismo: chi non è direttamente coinvolto ha comunque la responsabilità morale, etica e civile di opporsi a ciò che ostacola la pace (Baldacci, 2024).

Il compito dei contesti educativi è quello di formare cittadine e cittadini che riconoscano nell'uguaglianza e nella democrazia i marcatori della cura sociale e non solo del benessere individuale (Guerrini, 2018). La filosofa M. Nussbaum sottolinea che insegnanti, educatori ed educatrici sono chiamati a sviluppare, in studenti e studentesse, la capacità di vedere il mondo dalla prospettiva delle altre persone, in particolare di chi vive condizioni di oppressione; di praticare un'autentica sensibilità verso gli altri; di promuovere il pensiero critico e la capacità di far sentire la propria voce (Nussbaum, 2011, citato in Guerrini, 2018). Anche James Smith Page, educatore e antropologo, insiste molto sulla necessità di aiutare gli/le alunni/e a prendere consapevolezza delle conseguenze della guerra, dell'ingiustizia sociale e del valore di strutture sociali pacifiche, al fine incoraggiarli ad amare il mondo e immaginare un futuro migliore (Page, 2008, citato in Capobianco, 2022).

Molte di queste considerazioni trovano corrispondenza nelle linee e indicazioni redatte negli ultimi anni in materia di educazione alla cittadinanza. Nel maggio del 2010, con l'adozione della *Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, tutti gli Stati membri dell'Unione Europea hanno dichiarato che “uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione alla cittadinanza democratica e dell'educazione ai diritti umani non è solo fornire agli allievi conoscenze, competenze e comprensione, ma rafforzare anche la loro capacità di azione all'interno della società per difendere e promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto” (Consiglio d'Europa, 2010, sezione II).

In Italia, con l'introduzione dell'Educazione Civica come disciplina nel 2019, la concezione di cittadinanza si è aperta anche al paradigma della responsabilità e del pensiero critico. Questo sottolinea l'importanza di ripartire dalla connessione tra educazione e democrazia: è della scuola il compito di educare alla pace, al pensiero attivo, alla testimonianza, alla nonviolenza, legando, alla dimensione individuale, anche quella collettiva (Capobianco, 2022). L'educazione civica si dimostra quindi al servizio dell'educazione alla pace, in quanto punta all'acquisizione della competenza in materia di cittadinanza, una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio d'Europa, 2018). Nella relativa raccomandazione viene infatti esplicitato che, al fine di acquisirla, “è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale” (Consiglio d'Europa, 2018, punto 6).

1.2.6. Educazione ambientale

Nelle Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale (MIUR, 2017), principale riferimento normativo italiano riguardo all'educazione alla pace, viene menzionata anche l'educazione ambientale tra i vari aspetti coinvolti nella promozione di una cultura di pace. Oltre a sottolineare che la pace è anche un modo di vivere nel rispetto della natura e degli animali, esplicitano che educare alla pace è, contemporaneamente, educare al rispetto

dell'ambiente, al risparmio energetico, alla cura dei beni comuni, al consumo critico e allo sviluppo sostenibile¹¹.

Come è stato evidenziato precedentemente, l'educazione alla pace comprende diversi sottocampi che si sono spesso sviluppati autonomamente, facendo sì che venissero definiti come “co-discipline” dell'educazione alla pace. Una di esse è, appunto, l'educazione ambientale (Bajaj, Chiu, 2009). Il framework dell'educazione alla pace e delle sue discipline (Figura 1), presentato da Bajaj e Chiu (2009), illustra i principali campi che si sviluppano attorno a questo ramo pedagogico; tra di essi, viene inserita anche l'educazione ambientale.



Figura 1 - Framework dell'educazione alla pace e delle sue co-discipline (Bajaj, Chiu, 2009)

Non è casuale l'intersezione, nel framework delle co-discipline dell'educazione alla pace (Figura 1), tra educazione ambientale, risoluzione dei conflitti e educazione ai diritti umani. Quello tra pace e ambiente è, infatti, un rapporto molto stretto. Ogni conflitto armato provoca morte e distruzioni, togliendo il diritto a popolazioni intere di godere dei beni fondamentali, quali l'accesso al cibo e all'acqua. Le guerre si intrecciano con i vissuti delle persone, recando profondi danni alla loro salute sia fisica che mentale. Oltre a ciò, Il nostro pianeta sta subendo una pressione estrema, guidata da logiche di consumo e produzione insostenibili. Spesso sono proprio le risorse naturali e le contese territoriali a diventare cause di conflitti e guerre (Bornatici, 2023).

¹¹ *Ibidem.*

Risanare la Terra contribuisce anche a curare le ferite lasciate dai conflitti nelle società: un ambiente sicuro, pulito e sostenibile permette il pieno godimento di diritti essenziali, come quello alla salute, all'alimentazione, all'acqua. Le emergenze umane e ambientali che anche in quest'epoca il mondo sta affrontando, richiedono un cambiamento negli stili di vita, con il fine di renderli più responsabili e rispettosi del rapporto con il nostro pianeta. Risulta dunque necessario partire dai contesti educativi per diffondere consapevolezza e formare alunne e alunni responsabili. Prendersi cura della terra richiama ad un'etica comunitaria, in cui venga riconosciuta la rilevanza delle scelte che l'individuo compie per l'equilibrio dell'insieme. Questa prospettiva si riconduce anche alla nonviolenza, all'ecologia e alla democrazia, valori essenziali per promuovere la pace tra uomo e natura e per affermare una cultura della convivenza democratica¹².

Uno dei riferimenti che più orienta politiche e pratiche verso il cambiamento è l'Agenda 2030 (ONU, 2015). I valori insiti nell'educazione alla pace e ambientale si ritrovano all'inizio di questo documento: *persone, pianeta, prosperità, pace, collaborazione* rappresentano le fondamenta di qualsiasi azione finalizzata alla promozione di una cultura di pace e di sostenibilità ambientale. Questa visione si concretizza poi in diversi obiettivi dell'agenda, in cui viene enfatizzata l'incidenza del miglioramento dell'ambiente fisico sulla vita di comunità umane e non. Tra di essi, si ricordano l'obiettivo 6 – acqua pulita e servizi igienico-sanitari, l'obiettivo 11 – città e comunità sostenibili, l'obiettivo 13 – lotta contro il cambiamento climatico, gli obiettivi 14 e 15 – vita sull'acqua e sulla terra, e l'obiettivo 16 – pace, giustizia e istituzioni solide¹³.

Risulta chiaro che l'educazione alla pace non può essere separata dall'educazione alla responsabilità ecologica. I bambini e le bambine devono essere educati a mettere a frutto le proprie capacità nel loro ambiente, promuovendone la responsabilità ecologica. L'incoraggiamento all'azione per il cambiamento sociale non riguarda solo i settori della risoluzione dei conflitti e della discriminazione, ma anche quello del degrado ambientale. Questo implica la condivisione di una serie di valori e comportamenti che consentano a ciascun individuo di assumersi la responsabilità personale delle proprie interazioni con la natura, dell'uso delle risorse naturali e del proprio rapporto con il mondo. L'educazione alla

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

responsabilità sociale e alla pace permette, a ciascun membro della società, di comprendere che l'individuo, l'ambiente e il pianeta sono inseparabili (Bajaj, Chiu, 2009).

Infatti, “la pace apre a un nuovo modo di essere nel mondo, di pensarsi cittadini responsabili capaci di superare lo sradicamento e l’indifferenza nei confronti dell’ambiente e di avvalorare la vita, a beneficio delle attuali e future generazioni” (Bornatici, 2023, p. 132).

1.3. Le figure di riferimento nell’educazione alla pace

I concetti fondanti l’educazione alla pace, precedentemente presentati, sono il frutto dell’impegno di alcune figure che hanno assunto un ruolo determinante nel definirne le caratteristiche essenziali. Ciascuno di essi, nel proprio tempo e contesto socioculturale, ha saputo interpretare le condizioni di tensione e proporre vie e soluzioni per risanare la società ferita dalla guerra e, soprattutto, per crearne una in cui il mantenimento e la promozione della pace siano valori universalmente condivisi.

Nei seguenti paragrafi verrà quindi approfondito il pensiero di Maria Montessori, Aldo Capitini, Paulo Freire, Don Lorenzo Milani e Danilo Dolci.

1.3.1. *Maria Montessori*

Maria Montessori (1870-1952) è stata una delle pedagogiste più influenti della storia. La sua metodologia educativa, che ha preso forma tramite la *Casa dei bambini*, è diventata una delle più conosciute e praticate in tutto il mondo. Il suo impianto pedagogico, invece, è stato più trascurato. Esso si basa principalmente su quattro pilastri: il concetto di bambino come “embrione spirituale” e “mente assorbente”; il costruito di ambiente adatto, a misura del bambino; la concezione di materiale scientifico, pensato per l’autoeducazione del bambino e concepito come strumento al servizio dell’apprendimento; l’idea di insegnante come professionista che dirige lo sviluppo del bambino con discrezione e competenza. L’elemento che sottende questo edificio pedagogico è la libertà, intesa sia come punto di partenza che di arrivo. Secondo la studiosa, ogni bambino/a dovrebbe attraversare un processo di normalizzazione, che gli/le permetterebbe di svilupparsi secondo la norma della sua natura. Esso coincide quindi con un processo di umanizzazione: mettere il fanciullo o la fanciulla nelle condizioni di crescere e di sviluppare tutte le proprie potenzialità significa porre le basi di una nuova umanità (Galeazzi, 1992).

Il concetto di educazione, espresso da Montessori, è indissolubilmente legato a quello di pace: la pedagoga lo rende molto chiaro quando dichiara che “l’educazione è l’arma della pace” (1949, p. 37). Valitutti (1957) scrive che Montessori fa della pace non solo il fine, ma anche il mezzo del processo educativo e che questi due temi sono stati i motivi principali del suo pensiero, dal momento che la dottoressa considerava l’educazione come attività creatrice della pace e, quest’ultima, come condizione necessaria dello sviluppo dell’uomo.

Il testo *Educazione e Pace* (1949) raccoglie una serie di conferenze tenute da Maria Montessori sul tema della pace, a partire da quella di Ginevra del 1932. In esso emergono diversi concetti alla base dell’educazione alla pace, trattati nei precedenti paragrafi. Innanzitutto, la pedagoga parla di pace negativa e positiva, definendo la prima come “lo sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti” e la seconda come “sforzo prolungato di costruire stabilmente la pace tra gli uomini” (1949, p. 29). Sostiene inoltre che “evitare i conflitti è opera della politica: costruire la pace è opera dell’educazione”¹⁴.

Pone, dunque, come punto di partenza di quest’opera educativa, la risoluzione di una guerra da lei definita reale e terribile, che accompagna l’uomo dalla nascita: quello tra adulto e bambino. Il primo vince il secondo: una volta cresciuto, il bambino conserva i caratteri di obbedienza e sottomissione. Riconosce in questo antico equivoco l’origine “della prima guerra fra uomini destinati ad amarsi: tra padri e figli, tra maestri e allievi”¹⁵. Questa lotta si realizza nella famiglia e nella scuola, soprattutto tramite l’obbedienza che non ammette ragione e giustizia, ma che prepara ad essere sottomessi per fatalità di cose. In questa impostazione educativa, che considera il superamento e la vittoria sugli altri come virtù, che generazioni di donne e uomini sono state educate alla guerra, “perché, infatti, la guerra non è causata dalle armi, ma dall’uomo”¹⁶.

Essendo quindi l’educazione arma della pace, è necessario costruirla e perfezionarla l’armamento. Montessori sottolinea il fatto che non sia sufficiente sottrarre i bambini e le bambine alle suggestioni della guerra, e che ci sia bisogno di lavorare sullo sviluppo spirituale e sulla valorizzazione dell’uomo. Gli uomini devono diventare coscienti del sistema in cui sono inseriti, ed è proprio questa ignoranza a rappresentare il flagello che li minaccia. È essenziale quindi che si organizzino l’infanzia e la giovinezza per la pace, concepita come un

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ivi*, pag. 16.

¹⁶ *Ivi*, pag. 22.

“principio pratico di umanità e di organizzazione sociale che si fonda sulla stessa natura dell'uomo [...] e che lo rende cosciente del proprio potere sull'universo”¹⁷.

La dottoressa propone, a questo fine, l'istituzione di una scienza della pace, che studi il nostro tempo. Essa dovrebbe considerare e sfruttare da una parte l'esistenza di un bambino nuovo, dall'altra l'appartenenza di tutti i popoli ad una nazione unica.

Nella pedagogia montessoriana, infatti, ricorre un altro elemento fondante l'educazione alla pace, ovvero la necessità dell'uomo di considerarsi cittadino dell'universo e non di un gruppo nazionale distinto. L'umanità deve affrontare un processo di coscientizzazione, che consiste nel sapere che “tutti noi formiamo un solo organismo, una nazione unica”¹⁸. Aggiunge che “è assurdo pensare che un tale uomo, dotato di poteri superiori alla natura, debba essere un olandese, o un francese, o un inglese, o un italiano. Egli è il nuovo cittadino del mondo: il cittadino dell'universo”¹⁹. Questa considerazione risulta assolutamente attuale e coerente con le recenti riflessioni, operate soprattutto in ambito educativo e scolastico, relative alla cittadinanza globale e alla fraternità. Non è solo intrecciata all'educazione alla pace, ma anche all'insegnamento della geografia. Il pensiero della globalità e dell'unità è la base su cui Montessori ha ideato l'educazione cosmica.

1.3.1.1. Educazione cosmica

Maria Montessori parla di educazione cosmica come strumento che permette al bambino di scoprire le correlazioni esistenti nell'Universo e di comprendere il funzionamento del mondo. È proprio grazie a queste scoperte che diventa consapevole dell'equilibrio ecologico che ne sottende la struttura, e comprende l'importanza della conoscenza, della partecipazione e dell'aiuto reciproco (Place, 2021).

Nella sua opera *Come educare il potenziale umano* ci sfida a dare ai bambini e alle bambine una visione dell'intero universo: “l'universo è una realtà imponente e una risposta a tutti gli interrogativi. Cammineremo insieme per questa strada della vita, perché tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse fra di loro per formare un tutto unico. Questo concetto aiuta la mente del bambino a fissarsi, a smettere di vagare in una ricerca di conoscenza senza

¹⁷ *Ivi*, pag. 43.

¹⁸ *Ivi*, pag. 30.

¹⁹ *Ivi*, pag. 31.

scopo. Egli è soddisfatto perché ha finalmente scoperto il centro universale di sé stesso e di tutte le cose” (1970, pp. 19-20).

Attraverso la scoperta del mondo scopre anche sé stesso: secondo la pedagoga, tutti gli esseri viventi sulla Terra hanno una missione cosmica. E “l'uomo così preparato, conscio della sua missione cosmica, sarà capace di costruire il nuovo mondo della pace” (1949, p. 103).

Il bambino ha quindi bisogno che gli venga presentata la globalità, il Grande Tutto, l'Universo con tutto quello che contiene. A questo proposito, Montessori ha ideato le “favole cosmiche”, racconti narrati a voce che si rivolgono all'immaginazione del bambino per fargli conoscere il mondo in cui vive, dalla sua creazione e dalla sua posizione nell'universo (Place, 2021).

1.3.2. Aldo Capitini

Aldo Capitini (1899-1968) è stato il massimo teorizzatore della nonviolenza in Italia. È noto, oltre che per il suo pensiero, per aver dato vita al Centro per la Nonviolenza nel secondo dopoguerra e per essere stato uno degli organizzatori della Marcia per la Pace e la Fratellanza dei Popoli, da Perugia ad Assisi.

Per Capitini, la nonviolenza non era solo un rifiuto passivo della violenza, ma una forma attiva di resistenza e di trasformazione sociale: questa idea si basava sulla convinzione che ogni individuo avesse il potenziale per contribuire al cambiamento sociale attraverso azioni pacifiche e costruttive.

Alla base della pedagogia di Capitini c'è il principio della compresenza di tutti. Esso si colloca come paradigma pedagogico relazionale secondo cui ognuno dovrebbe acquisire consapevolezza del fatto che la propria esistenza è intrecciata a quella degli altri, in un *consistere*. È una prassi trasformatrice, che abbraccia tutti in un orizzonte comune, e che punta alla creazione di una comunione profonda e una convivenza pacifica (Romano, 2024). Secondo il filosofo, ogni individuo ha il potenziale per contribuire al cambiamento sociale, attraverso azioni pacifiche e nonviolente. È questa idea che sostiene l'intero metodo nonviolento, che si colloca come una forma attiva di resistenza e trasformazione sociale. Capitini credeva infatti nella democrazia aperta, che non veniva concepita solamente come un sistema politico, ma anche come un modo di vivere che promuovesse la partecipazione attiva di ciascuno (Pagliai, 2024).

La nonviolenza costituisce il fondamento di tutto il suo pensiero. Come è stato per Gandhi, anche per Capitini questo approccio ha origine e carattere religioso. Sia l'atteggiamento nonviolento che quello religioso partono dalla consapevolezza della limitatezza della realtà, che è segnata dalla violenza, dall'intolleranza e dalla chiusura. Inoltre, rimanda ad un'etica della cura: scegliere la nonviolenza significa riconoscere l'altro come un essere concreto e individuato, verso cui avere interessamento, attenzione, rispetto e affetto (Casadei, 2005).

Il filosofo non ha individuato un quadro prestabilito di tecniche; piuttosto, ha posto attenzione sulla necessità di leggere la prassi di volta in volta, smantellando i condizionamenti culturali che hanno promosso un comportamento violento. È in questo modo che le pratiche nonviolente diventano una risorsa educativa: puntano a trasformare la società e la storia preparando un terreno di pace. Capitini ha parlato sia di azioni individuali che collettive: tra le prime rientrano la nonmenzogna, il pentimento, il vegetarianesimo, la preghiera, la meditazione, la noncollaborazione, l'obiezione di coscienza, l'accordo fraterno fra i popoli; tra quelle collettive troviamo invece la comunità, le marce, lo sciopero, il boicottaggio, la disobbedienza civile, la pubblicità di iniziative. È evidente che la sua riflessione non tenga conto solamente degli esseri umani: abbraccia anche il mondo animale e l'ambiente. Anche la cura verso di loro diventa una via per imparare a vivere in modo nonviolento e assume valore formativo (Romano, 2024).

Il pensiero di Capitini pone in luce l'importanza di lavorare in ottica preventiva, agendo sulla realtà prima della comparsa di chiari episodi di scontri e contrasti.

Infatti, per lui il conflitto può essere superato non seguendo la considerazione della necessità, bensì della possibilità: non si combatte la guerra con la guerra, ma si agisce prima che essa possa sorgere preparando il suo contrario. Ciò che permette di affrontarla in modo efficace è utilizzare dei mezzi diversi da quelli che l'hanno generata (Casadei, 2005).

Ancora una volta, il pensiero e gli studi di grandi autori e autrici del passato confermano l'importanza dell'educazione come chiave di volta: è necessario agire curando il terreno affinché nessun seme di guerra possa nascere.

1.3.3. Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) è stato un pedagogista brasiliano che ha posto le sfide provocate dalle esperienze di oppressione come punto di partenza del suo pensiero, arrivando a proporre un pensare-agire valido anche in contesti differenti da quello che ha analizzato. Ha lasciato un segno importante proprio per questa capacità di unire il pensiero all'azione, mettendo in rilievo la priorità dell'agire per trasformare (Milan, 2023).

Il caposaldo della sua pedagogia è il rifiuto verso ogni forma di oppressione, che si esplicita in una lotta contro i poteri forti, principali responsabili delle guerre e del mantenimento della violenza strutturale. Freire si oppone fermamente ad ogni visione finalistica, lanciando un invito a rifiutare le logiche deterministiche e prospettando una rivoluzione che parta dall'educazione e dalla coscientizzazione degli individui. Quest'ultimo si colloca come un processo cognitivo, politico ed esistenziale, attraverso cui l'individuo acquisisce consapevolezza della propria condizione, ottiene gli strumenti critico-analitici per leggere le forme di oppressione attorno a sé e diventare agente di cambiamento (Nicoletta, 2025). Questo processo di presa di coscienza fonda le sue ragioni nella convinzione che non sia possibile un'autotrasformazione della realtà: è necessaria, invece, un'intenzione che la trasforma (Rigoni, 2023).

Le strutture di dominio di cui parla sono state riprodotte e consolidate da un modello educativo depositario, in cui l'educatore assume il ruolo di promotore del sapere e l'educando di recipiente passivo. L'educazione, intesa in questo modo, diventa quindi uno strumento di controllo sociale (Nicoletta, 2025). Questo modello, definito anche "bancario", ostacola la crescita intellettuale degli studenti e delle studentesse, rendendoli destinatari di informazioni che non hanno un legame reale con la loro vita (Bourn, 2021).

Paulo Freire, perciò, vede l'educazione come un atto politico e trasformativo, che punta alla liberazione delle persone e alla costruzione di una società più equa e giusta. Non può non farsi politica, perché mira a favorire l'impegno attivo di ciascuno ad essere attore protagonista di cambiamento. Il pedagogista sostiene che essa non possa più essere sterile e a-storica, ma che debba entrare in dialogo con l'altro, con la realtà, con la cultura. Propone un nuovo modo di educare, che sia dialogico e problematizzante (Milan, 2023).

Riconosce la necessità di adottare un approccio partecipativo, in cui l'educando diventi protagonista del processo di costruzione di conoscenza, attraverso la condivisione di saperi e esperienze e interrogando criticamente la realtà sociopolitica in cui è immerso. Questa dialogicità favorisce, secondo Freire, il riconoscimento critico delle strutture oppressive e violente presenti nella società. Questa prospettiva pone attenzione anche alla responsabilità etico-politica di educatori ed educatrici, che assumono un ruolo fondamentale nella promozione del cambiamento sociale. Tale modello educativo trova atto soprattutto attraverso l'istituzione di un dialogo, inteso come incontro autentico tra individui che riconoscono il valore e la dignità altrui, in una dimensione di etica del riconoscimento che non assimila o cancella le differenze (Nicoletta, 2025). Il pedagogista brasiliano, infatti, riconosce nella parola l'espressione dell'esperienza umana e del pensiero critico. La parola, tuttavia, deve essere vera: deve portare alla riflessione critica e all'azione consapevole, coinvolgendo le persone in un processo di trasformazione individuale e sociale (Bornatici, 2025).

L'azione, la partecipazione, l'impegno sono le condizioni necessarie per portare ad un cambiamento sociale e sono ciò di cui si nutre la speranza, senza le quali sarebbe sterile. Infatti, Freire sostiene che la speranza è necessaria, ma non sufficiente. È basata su una comprensione e lettura della realtà, ma ha bisogno di essere messa in pratica per diventare concreta (Bourn, 2021). Freire dichiara infatti, in *Pedagogia della speranza*, che “senza un minimo di speranza non possiamo nemmeno incominciare la lotta; ma senza la lotta la speranza – come necessità ontologica – non trova appoggio, perde l'orientamento e diventa disperazione che, a volte, si trasforma in tragica assenza di speranza. Si capisce, così, come sia importante educarsi alla speranza” (Freire, 2014, p. 15).

1.3.4. Don Lorenzo Milani

Don Lorenzo Milani (1923-1967) è stato un sacerdote e educatore italiano che ha segnato in maniera profonda la scuola italiana. Lo si ricorda per il suo impegno a favore dei ragazzi della scuola di Barbiana, con i quali ha costruito uno spazio educativo in cui l'istruzione era strumento di emancipazione sociale e di partecipazione alla vita politica.

Nei vari scritti che Don Milani ha lasciato, il tema dell'educazione alla pace non appare in modo esplicito e diretto. Compare invece il concetto di sovranità: educare ad essa è la base della sua scuola. La parola assume estrema importanza in questo, perché è ciò che crea

uguaglianza e permette l'uso degli strumenti del potere. Si può quindi affermare che sovranità e potere siano i riferimenti fondamentali della sua pedagogia di pace (Catti, 1990).

La sovranità è per il priore il fine dell'educazione, perché pone la persona al centro della sua autoformazione, portandola ad avviare una cultura autonoma. Sostiene che l'obbedienza non sia più una virtù: non è più possibile utilizzarla come scudo per non accogliere la responsabilità che ogni cittadino e persona ha verso gli altri (Finetti, 2021). Il fine del processo educativo è l'uomo liberato, sovrano, capace di giudicare le leggi per valutare se esse siano al servizio dell'uguaglianza; questo porta inevitabilmente a riscontrarne gli aspetti negativi e al doversi mettere in gioco per modificarle. Gli strumenti di cui l'uomo liberato dispone sono l'impegno politico e sociale, il voto e la partecipazione alla vita politica (Catti, 1990).

Per questo, la didattica di don Milani partiva dagli eventi della vita quotidiana o lavorativa e i materiali di cui disponeva erano, per esempio, i giornali. Questo sistema, unito al ruolo centrale dato alla parola, permetteva agli alunni e alle alunne di imparare a ragionare con la propria testa, per diventare cittadini consapevoli (Tacconi, 2017). Ciò che caratterizza la sua scuola è il contatto diretto con la realtà. Sosteneva, infatti, che “la scuola siede fra il passato e il futuro e deve averne presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo del rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità, dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico” (Milani, Gesualdi, 1972, p. 250). Il ruolo dell'educatore, perciò, è quello di condurre l'alunno in una zona di confine, a rischio, dove non esistano certezze ma il libero esercizio del pensiero critico (Bruni, 2012).

L'assunzione della sovranità è strettamente correlata anche al motto *I care*, che indica l'avere a cuore, il comprendere che il problema degli altri è anche proprio. È alla base di un senso di responsabilità che dovrebbe accomunare tutte e tutti, perché “il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia” (Milani, 1971, p. 14). L'*I care* parte come un atteggiamento profondo dell'insegnante, ma diventa poi una condizione necessaria affinché gli studenti e le studentesse possano imparare ad essere cittadini consapevoli e partecipi, a cui stanno a cuore le vicende del mondo che li circonda (Tacconi, 2017).

Affinché tutto questo sia possibile, è essenziale che la scuola fornisca agli alunni e alle alunne lo strumento più importante di tutti: la parola. Don Milani considera la lingua come la “chiave

fatata che apre ogni porta”: padroneggiarla permette di cambiare il mondo attraverso le parole, rompendo ogni possibile silenzio complice di fronte a disuguaglianza ed iniquità (Finetti, 2021). Chi è padrone della propria lingua può difendersi da inganni, manipolazioni, decisioni altrui ed emarginazione. Diventa quindi la condizione necessaria per far valere i propri diritti e costruire una società più equa e attenta a tutti (Bruni, 2012).

1.3.5. Danilo Dolci

Danilo Dolci (1924-1997) è stato un sociologo e attivista, noto per la sua lotta contro la povertà e l’ingiustizia sociale, soprattutto nelle aree rurali della Sicilia. Come il contemporaneo Paulo Freire, sosteneva che il cambiamento sociale dovesse iniziare dalle comunità locali, coinvolgendo le persone nella soluzione dei problemi. Per lui la partecipazione attiva e la responsabilità civica erano elementi fondamentali per l’*empowerment* delle comunità, e potevano diventare possibili grazie all’educazione. Essa, dunque, viene concepita come elemento cruciale per la costruzione di una società più giusta ed equa. Affinché questo accada, deve essere accessibile a tutti e deve puntare allo sviluppo delle capacità critiche e creative (Pagliai, 2024).

A questo proposito, Dolci credeva nel metodo della maieutica comunitaria, in cui ognuno insegna a qualcun altro: è un sistema che sostituisce il rapporto paternalistico tra chi insegna e chi apprende con quello fraterno, favorendo uno sforzo di cooperazione. Attraverso attività di insegnamento per adulti o riunioni attorno ad interessi propri della popolazione, metteva la propria cultura al servizio degli altri (Galeazzi, 1992). Basava la sua azione educativa sulle pratiche del chiedere, esplorare, interrogare, per andare oltre le consuetudini e gli stereotipi presenti nella cultura (Domingo, 2011).

Attraverso la maieutica e la comunicazione, Danilo Dolci mirava alla creazione di una società avente una coscienza collettiva e una volontà di cambiamento. È un fine a cui si può giungere consentendo ad ognuno di esprimere le proprie opinioni e usando la propria voce e la propria forza. Quando tutti possono condividere la propria visione, la collettività prende coscienza di sé e dei propri problemi, e può avviare iniziative alternative di vario tipo. Si genera così una rivoluzione nonviolenta, portata avanti da gruppi di persone con gli stessi obiettivi di pace (Marroncini, 2011).

Le riflessioni del sociologo, relativamente all'educazione, nascono dalla convinzione che l'approccio tradizionale alimenti una struttura di violenza e di dominanza. Sosteneva, infatti, che l'azione che si esercita nelle scuole sia quasi sempre influenzata dal virus del dominio. Questo tipo di educazione non riesce a creare le condizioni necessarie per poterci difendere da questo male, che è presente a tutti i livelli nella società. Per questo motivo pensa ad un tipo di educazione e di cultura diversi, che partano proprio dall'abbandono di ogni tipo di violenza. Dolci parla di un'azione educativa rivoluzionaria e nonviolenta, che possa mettere in crisi e smantellare i valori culturali radicati. È un processo che, per principio, deve essere nonviolento: non si realizza reprimendo gli istinti, ma uscendo dagli schemi e le strutture che in tutto questo tempo hanno coltivato il seme della violenza (Domingo, 2011).

Capitolo 2: La geografia al servizio della pace

2.1. Le competenze geografiche nella normativa

Negli ultimi decenni la riflessione sull'insegnamento della geografia ha assunto maggiore rilevanza e ha portato alla pubblicazione di diversi documenti volti a delineare finalità, prospettive, contenuti e competenze della disciplina. In questo contesto, l'*International Geographical Union* (IGU) ha ricoperto un ruolo particolarmente significativo: quasi la totalità delle dichiarazioni e carte internazionali, dedicate all'educazione geografica, sono frutto di questa organizzazione. Tali documenti costituiscono un importante quadro di riferimento per la didattica della geografia perché ne individuano i principi fondamentali e evidenziano il suo contributo nella formazione di cittadine e cittadini consapevoli delle dinamiche territoriali, ambientali e culturali del mondo in cui vivono.

Nei paragrafi seguenti verranno analizzati i principali documenti internazionali e nazionali che hanno contribuito ad orientare l'azione educativa e didattica degli insegnanti di geografia.

2.1.1. Nella normativa internazionale

Il principale riferimento sull'Educazione geografica è costituito dalla *International Charter on Geographical Education* (IGU, 1992), che pone come obiettivo educativo generale della geografia quello di affrontare i cambiamenti e le sfide del pianeta. Per raggiungerlo, si raccomanda lo sviluppo di un curriculum che porti alla comprensione dei principali sistemi naturali e antropici. È proprio questa esigenza di mostrare la relazione e l'interdipendenza tra mondo fisico e umano che costituisce il cuore dell'educazione geografica (Giorda, 2016). In questa Carta viene infatti riportato che problemi come le dinamiche demografiche, le disuguaglianze socioeconomiche, la violazione dei diritti umani, le calamità naturali, il mutamento climatico, i conflitti e le guerre “rappresentano una sfida per i docenti di Geografia che sono impegnati nel dare alla gente tutta la speranza, la fiducia e le capacità di operare per un mondo migliore” (IGU, 1992, p. 9). Emerge esplicitamente che questa disciplina si occupa delle interazioni tra uomo e ambiente, al fine di poterle gestire con maggiore equilibrio²⁰.

²⁰ Ivi, pp. 10-11.

I concetti fondamentali degli studi geografici su cui questo documento si sofferma sono quelli di localizzazione e distribuzione, di sito, di relazioni uomo-ambiente, di interazione spaziale e di regione²¹.

La Geografia viene presentata come mezzo per contribuire in modo significativo a diversi aspetti del processo formativo ed educativo della persona: innanzitutto, sviluppa conoscenze, abilità e atteggiamenti utili nella formazione dell'individuo; in seguito, porta all'educazione dello spirito internazionale, favorendo la conoscenza, la tolleranza e l'amicizia tra tutte le nazioni per il mantenimento della pace; oltre a ciò, fornisce importanti basi per l'educazione ambientale, permettendo alle alunne e agli alunni di prendere decisioni responsabili in merito alle questioni ambientali e di sviluppare un'etica ambientale²².

Per quanto riguarda i contenuti, la Carta li struttura in due categorie principali: gli studi regionali e gli studi tematici. Tra i primi rientrano le tematiche relative alle comunità locali, a regione/paese/continente di appartenenza, al mondo e alle strutture globali; nei secondi si ritrovano principi appartenenti alla geografia fisica e alla geografia umana²³.

Un altro importante riferimento normativo, pubblicato nell'agosto del 2000 dall'IGU, è la *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* (IGU, 2000). Nasce in seguito al 29° Congresso di tale organizzazione tenutosi a Seoul e sottolinea chiaramente alcuni dei benefici significativi che l'educazione geografica apporta nella nostra società. Infatti, pone in luce il fatto che questa disciplina contribuisce allo sviluppo di valori essenziali, come la difesa dei diritti umani, il rispetto e la valorizzazione delle diversità culturali, l'empatia, la considerazione di diversi punti di vista, la consapevolezza del proprio impatto, il rispetto per l'ambiente e la partecipazione attiva alla società globale. Ricorda, inoltre, che il curriculum di geografia permette di acquisire le capacità necessarie per affrontare le sfide del nostro secolo a più dimensioni: quella personale, quella sociale e quella spaziale²⁴.

Nel 2007 viene approvata la *Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development* (IGU, 2007). Sottolinea il fatto che la Geografia permette di affrontare la questione dello sviluppo sostenibile: organizzando un ampio ambito di conoscenze in modo sistemico, consente alle alunne e agli alunni di sviluppare un punto di vista capace di porre

²¹ *Ivi*, pp. 10-13.

²² *Ivi*, pp. 13-16.

²³ *Ivi*, pp. 17-20.

²⁴ *Ibidem*.

attenzione alla gestione delle risorse ambientali. Propone un modello ecosistemico basato sullo studio delle relazioni tra diversi sistemi: il sistema terra o geosfera e il sistema società o antroposfera. Viene così messa in luce la particolarità di questa disciplina, ovvero quella di mettere continuamente a confronto le scale locali e globali. Questa caratteristica assume ancora più importanza se analizzata in chiave ecologica. Infatti, le attività umane non si collocano in un'area separata rispetto all'ambiente naturale, ma sono una delle sue manifestazioni (Giorda, 2016).

In questa dichiarazione emerge anche che, proprio grazie a questo continuo scambio tra dimensione locale e globale, l'educazione geografica sfocia nell'educazione alla cittadinanza: saper leggere i legami e i rapporti esistenti nell'ambiente permette di orientare la gestione dei territori verso la sostenibilità. Si può arrivare ad un tentativo di governo del territorio e delle risorse che, attraverso l'educazione, può realizzarsi in forme democratiche²⁵.

Tra le competenze per sostenere lo sviluppo sostenibile, riportate in tale documento, troviamo la capacità di focalizzarsi sui problemi e valutare delle alternative, rendersi conto delle relazioni di causa-effetto, rispettare altri punti di vista, dare alla propria vita un senso e un fondamento etico, valutare le proprie azioni e i loro risultati, mettere in relazione esperienze locali e regionali con fenomeni globali (IGU, 2007). Emerge chiaramente che la Geografia si colloca come una disciplina che affronta i problemi e che si propone come strumento per educare a progettare il futuro (Giorda, 2016).

Un concetto importante che emerge dalla Dichiarazione di Lucerna è che non è possibile definire un curriculum globale per l'educazione geografica. I curricula dovrebbero essere costruiti sulla base delle esigenze di ciascun contesto regionale o nazionale. Proporne uno a livello globale sarebbe un'azione che entra in contrasto con il principio della sostenibilità, che invita a riconoscere, conservare e valorizzare le diversità presenti nel proprio territorio. La Dichiarazione di Lucerna si limita, dunque, a indicare alcuni criteri fondamentali che possono essere presi come riferimento durante l'elaborazione dei curricula (Giorda, 2016).

Successivamente, nel 2013, in occasione del IV Congresso EUGEO (Association of Geographical Societies in Europe), è stata realizzata la *Rome Declaration on Geographical Education in Europe* (IGU, 2013). In questo documento, la comunità dei geografi e delle

²⁵ *Ibidem*.

geografe richiede che si ponga attenzione sul valore strategico del sapere geografico per lo sviluppo dell'Europa e per l'educazione dei suoi cittadini. Sottolinea, ancora una volta, come la conoscenza geografica fornisca gli strumenti per comprendere il mondo, per affrontare i problemi attuali e per agire responsabilmente. Invita, inoltre, i responsabili dei governi e dei sistemi educativi europei a riconoscere il valore educativo della Geografia come materia scolastica fondamentale, aumentando il quadro orario dell'insegnamento della disciplina nelle scuole e affidandone l'insegnamento a docenti qualificati (Giorda, 2013).

Negli stessi anni, l'IGU ha riunito nuovamente la sua Commissione per l'Educazione Geografica per pubblicare la *International Declaration on Research in Geography Education* (IGU, 2015). In questa occasione il tema principale è quello della ricerca, ritenuta fondamentale per informare, sostenere e valutare i progressi nell'educazione geografica. Pone l'attenzione su alcuni vantaggi che il miglioramento della ricerca in questo campo porterebbe: tra di essi, si trova una definizione chiara degli obiettivi dell'insegnamento della disciplina, il miglioramento di curricula, metodi didattici e sistemi di valutazione e il potenziamento della formazione degli insegnanti (IGU, 2015).

Uno dei riferimenti più recenti riguardante la Geografia è la nuova *International Charter on Geographical Education* (IGU, 2016). La Commissione sull'Educazione Geografica dell'Unione Geografica Internazionale ha ritenuto necessario realizzare una nuova Carta, più sintetica rispetto a quella del 1992 e corredata da un Piano d'Azione. Come indicato nel testo, questa nuova versione è rivolta soprattutto a chi si occupa di definire i curricula scolastici e agli/alle educatori/educatrici geografici/geografiche di tutte le nazioni, per sostenerli nel compito di fornire un'istruzione di qualità e di contrastare l'analfabetismo geografico. A tal fine, la Commissione ha elaborato cinque punti importanti. Nel primo si raccomanda ai decisori nazionali e locali di rendere più esplicito l'oggetto dell'educazione geografica e il contributo che offre alla società; nel secondo, si ricorda la necessità di fissare dei requisiti minimi per l'insegnamento della geografia; nel terzo, si invitano i decisori e le associazioni di insegnanti a intraprendere scambi nazionali e internazionali sulle pratiche più significative di apprendimento; nel quarto, emerge nuovamente il tema del potenziamento della ricerca in questo campo; infine, nel quinto punto, si sottolinea l'importanza, per decisori, associazioni e insegnanti, di strutturare e mantenere reti professionali forti (IGU, 2016).

È opportuno ricordare, inoltre, un ulteriore riferimento che coinvolge anche la disciplina della geografia: le *Raccomandazioni sulle “competenze chiave per l’apprendimento permanente”* (Consiglio d’Europa, 2018). I temi cari all’educazione geografica rientrano principalmente nella competenza in materia di cittadinanza e nella competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Per quanto riguarda la prima, nel testo si afferma che essa si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, la società, l’economia e la cultura. Viene specificato che presuppone la comprensione dei valori comuni dell’Europa presenti nella Carta dei diritti fondamentali dell’Unione. Il forte legame tra questa competenza e la geografia viene sottolineato anche dal fatto che essa “abbraccia inoltre la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause. [...] Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l’identità culturale nazionale contribuisce all’identità europea”²⁶. Viene indicata come competenza essenziale perché presuppone capacità di pensiero critico, di problem solving, di argomentazione e di partecipazione al processo decisionale a tutti i livelli, dal locale al globale²⁷.

Relativamente alla competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, il richiamo all’educazione geografica risulta evidente in quanto il documento evidenzia che essa richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, e la comprensione di come tali espressioni possano influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui²⁸.

2.1.2. Nella normativa italiana

I primi programmi didattici per la scuola primaria della Repubblica italiana risalgono al 1955 (D.P.R. 503/1955). In essi, la geografia viene presentata assieme alla storia e a scienze: tali discipline sono accomunate da un insegnante comune, ovvero l’ambiente. Con le sue molteplici occasioni di interesse storico, geografico e scientifico, offre agli alunni e alle alunne un’ampia conoscenza del mondo. Già in questi programmi appare chiara l’importanza di considerare, nello studio della geografia, sia gli elementi del paesaggio, sia le opere con le quali l’umanità lo ha modificato. Tornano utili, a questo scopo, esplorazioni degli elementi

²⁶ *Ivi*, pag. 10.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

fisici, biologici e antropici, per far scoprire sempre di più i rapporti di interdipendenza tra queste dimensioni dell'ambiente²⁹.

Appaiono anche delle indicazioni relative al modo in cui insegnare e trasmettere questi valori: sono consigliate le escursioni e le visite nei dintorni, sia per le osservazioni che per un primo uso della carta topografica della zona. Riguardo agli strumenti e materiali didattici, si suggerisce la consultazione di carte geografiche, enciclopedie, almanacchi, guide turistiche e atlanti³⁰.

Naturalmente, questi programmi nascono in uno specifico contesto socioculturale e riflettono le esigenze percepite in quel periodo. Difatti, segnalano che l'insegnamento storico e geografico deve, soprattutto, far conoscere e amare la Patria. Il progressivo allargamento dell'orizzonte, dal locale al nazionale, dovrebbe portare le classi ad avere un'idea chiara dell'Italia e delle sue caratteristiche storiche e geografiche. È comunque presente l'indicazione, per i docenti, di avviare una prima conoscenza episodica ed occasionale degli altri paesi europei ed extraeuropei, prima della fine del ciclo scolastico³¹.

I programmi successivi sono stati quelli del 1985 (D.P.R. 104/1985). Già nella premessa generale si trova un riferimento più ampio, rispetto ai programmi precedenti, relativo alla conoscenza della realtà extra-italiana. È indicato, infatti, che una delle finalità della scuola è quella di “ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima [...], in uno spirito di comprensione e cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione” (D.P.R. 104/1985, p. 5).

In questi programmi la geografia viene presentata unitamente alla storia e agli studi sociali: la ragione di questa scelta è che hanno come oggetto lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio. Rispetto al documento del 1955, viene esplicitato più chiaramente che la geografia deve far emergere “la consapevolezza che le decisioni di intervento sul territorio non dovranno essere riferite esclusivamente ai bisogni degli uomini; dovranno essere tenute in debita considerazione anche le esigenze delle componenti non

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

antropiche, specie di quelle appartenenti alla biosfera”³². Viene affermato, dunque, il legame tra educazione geografica e educazione alla sostenibilità.

Questo riferimento normativo presenta una serie di nuclei tematici da affrontare per portare gli studenti e le studentesse al raggiungimento delle finalità della disciplina. Tra di essi, si trovano la rappresentazione dello spazio, gli aspetti geograficamente significativi del territorio, la lettura dei paesaggi, i problemi e le soluzioni adottate dalle diverse popolazioni e i rapporti tra società industriale e territorio. Per quanto riguarda le indicazioni didattiche, compare, oltre agli elementi già citati nei programmi precedenti, la sollecitazione ad utilizzare avvenimenti di attualità, trasmissioni televisive, film e documentari come spunti di riflessione e ricerca. Si raccomanda di creare occasioni di interdisciplinarietà non solo con la storia e gli studi sociali, ma anche con l’educazione motoria e con le scienze³³.

Nel 2004 entrano a far parte del quadro normativo scolastico italiano le Indicazioni Nazionali (D. Lgs. 59/2004), relative anche alla scuola dell’infanzia. La loro struttura è diversa rispetto ai documenti precedenti; per quanto riguarda la scuola primaria, presentano gli obiettivi specifici di apprendimento delle varie materie divisi in periodi: per la classe prima, per le classi seconda e terza (primo biennio) e per le classi quarta e quinta (secondo biennio). Le indicazioni sui contenuti e le competenze attese dagli studenti e dalle studentesse sono più precise e puntuali. Per quanto concerne gli obiettivi di geografia, nella classe prima si prevede che gli alunni e le alunne imparino a riconoscere la propria posizione e quella degli oggetti nello spazio, descrivere spostamenti, analizzare uno spazio attraverso i sistemi sensoriali e rappresentare graficamente in pianta spazi e percorsi. Le aspettative aumentano per il primo biennio: si richiede che sappiano formulare proposte di organizzazione di spazi vissuti, leggere le rappresentazioni iconiche e cartografiche, riconoscere e rappresentare i principali tipi di paesaggio, individuandone gli elementi fisici e antropici, riconoscere le modificazioni apportate dall’uomo e organizzare un percorso pedonale. Infine, gli obiettivi per il secondo biennio riguardano la risoluzione di problemi attraverso l’uso di carte di diverso tipo, l’orientamento nello spazio, la realizzazione di mappe mentali, la progettazione di itinerari di viaggio, il confronto tra realtà vicine e lontane e la ricerca di soluzioni di problemi relativi alla conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale (D. Lgs. 59/2004).

³² *Ivi*, p. 43.

³³ *Ibidem*.

È interessante la scelta di includere, in queste Indicazioni, una sezione relativa all'educazione alla Convivenza civile, comprendente obiettivi in materia di educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività. Anche in questa parte si ritrovano elementi vicini alle tematiche riportate nella parte dedicata alla disciplina della geografia.

Solamente tre anni dopo è stata emanata una nuova versione delle Indicazioni Nazionali (MPI, 2007). La geografia torna ad essere associata alla storia: nel testo troviamo queste due discipline riunite all'interno dell'area storico-geografica. Nell'introduzione di questa sezione viene messo in luce il rapporto tra tale area disciplinare e le altre materie: “oltre ai linguaggi verbali, numerici e artistici che le discipline dell'area condividono con tutte le altre, gli alunni imparano a utilizzare il linguaggio della geo-graficità, che è l'espressione grafica dell'intelligenza visivo-spaziale e, quindi, apprendono a usare grafici e modelli, per la descrizione e l'interpretazione sia di sistemi territoriali, sia di fenomeni storico/sociali” (p. 47). In continuità con questa prospettiva, viene specificato che è importante, nei primi anni di scuola primaria, partire dall'approccio senso-percettivo all'ambiente circostante per costruire le “proprie” geografie; negli anni seguenti, gli alunni e le alunne potranno avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina gradualmente³⁴.

In queste Indicazioni, forse più che in quelle precedenti, emerge l'importanza del rispetto del patrimonio culturale. Viene posta attenzione sul fatto che è un obiettivo comune sia alla geografia, sia alla storia che alle scienze sociali: tutte queste discipline, infatti, condividono la riflessione sulle azioni di salvaguardia del patrimonio naturale, anche nel rispetto delle generazioni future. Vengono menzionati, a questo proposito, temi quali il riciclaggio e lo smaltimento dei rifiuti, la lotta all'inquinamento, la produzione di energie rinnovabili e la tutela della biodiversità³⁵.

Si evidenzia anche il fatto che in più punti, all'interno del testo ministeriale, viene sottolineato lo stretto legame tra educazione geografica ed educazione alla cittadinanza: si afferma, infatti, che “fare geografia a scuola vuol dire formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro”³⁶.

³⁴ *Ivi*, p. 51.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

Nel 2012 entrano in vigore le successive Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), attualmente ancora vigenti. Riportano abbastanza fedelmente quanto indicato nella versione precedente, ma con una prospettiva più attenta al contesto socioculturale che, in quegli anni, ha subito diverse trasformazioni. Nell'introduzione della parte dedicata alla geografia, infatti, viene posta attenzione sul fatto che questa disciplina consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei diversi luoghi, soprattutto nella realtà delle scuole italiane, in cui la presenza di alunne e alunni con background culturali differenti è costantemente in crescita.

Gli stessi concetti vengono riportati anche nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 (MIUR, 2018b). Si segnala, inoltre, che questo documento è stato redatto anche alla luce dell'emanazione delle *Raccomandazioni sulle "competenze chiave per l'apprendimento permanente"* (Consiglio d'Europa, 2018), approfondite precedentemente.

2.1.2.1. Nelle nuove Indicazioni Nazionali

Questa recente revisione delle Indicazioni Nazionali, adottata in seguito al decreto ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, è stata analizzata criticamente da numerosi enti, associazioni e figure professionali. È opinione abbastanza condivisa tra di essi che si possano rilevare diversi aspetti di positività nella parte relativa all'insegnamento della Geografia.

Innanzitutto, già nel paragrafo introduttivo di questa sezione viene messo in luce il concetto di transcalarità, e viene precisato che non si possa essere cittadini consapevoli "se non si sa collocare appropriatamente i luoghi della propria identità, a scala locale e globale, nello spazio fisico e sociale" (MIM, 2025, p. 59). La transcalarità viene indicata come uno dei tre assi cardine della matrice teorica di riferimento di questa disciplina, assieme ai concetti di paesaggio e territorializzazione.

Inoltre, il riferimento ad aprirsi ad una visione europea e globale ricorre in numerosi punti del testo. Le indicazioni precisano che la conoscenza più approfondita dell'Italia "dovrà essere in relazione con i diversi contesti fisici, culturali, economici, sociali e geopolitici del pianeta"³⁷; oltre alla scala europea e mondiale, viene menzionata anche quella mediterranea.

³⁷ *Ibidem.*

In seguito, il discorso emozionale rientra in modo più significativo in questa revisione delle indicazioni. Scrivono infatti che “gli apprendimenti promossi dall’insegnamento della geografia stimolano nei bambini le dimensioni percettive ed emozionali del rapporto coi luoghi e i paesaggi. Il paesaggio può essere presentato come un’esperienza vissuta, dove cultura e natura si fondono, contribuendo a sviluppare il legame di appartenenza e l’integrazione sociale”³⁸. Il legame emozionale, dunque, contribuisce allo sviluppo del senso del luogo e alla costruzione dell’identità.

Si rilevano elementi di positività anche per quanto riguarda le indicazioni metodologiche: viene fatto spesso riferimento all’importanza di portare in aula una didattica di tipo laboratoriale, basata sull’osservazione, sull’esplorazione diretta e sulla ricerca da parte degli alunni e delle alunne.

In conclusione, per quanto riguarda la geografia, l’impianto riportato nelle nuove indicazioni è stato complessivamente apprezzato. Questa positività, tuttavia, ha aumentato la percezione di una incoerenza interna: le differenze nello stile e nella visione danno l’idea che non ci sia stato un lavoro collettivo e condiviso, ma piuttosto un raggruppamento di paragrafi diversi tra loro (Da Re, 2025).

³⁸ *Ibidem*.

2.2. Le competenze chiave della geografia

Soprattutto con l'introduzione delle Indicazioni Nazionali del 2012 (MIUR) e con l'avvento della *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio d'Europa, 2018), l'intero sistema scolastico ha cominciato a strutturare la didattica delle discipline attraverso la lente delle competenze. Esse sono diventate l'obiettivo finale di ogni insegnamento e il traguardo verso cui far tendere ogni progettazione. Anche la geografia, naturalmente, ha seguito questa prospettiva della progettazione per competenze.

Per quanto riguarda questa disciplina, Giorda (2014) identifica tre vantaggi principali della didattica per competenze: in primo luogo, valorizza la capacità di affrontare problemi reali del mondo attuale, perché coinvolge conoscenze e abilità complesse; in secondo luogo, educa al pensiero critico e ad assumere una prospettiva diversa nell'osservazione dei luoghi, considerando le relazioni tra sistemi ambientali e umani; infine, sviluppa la creatività e l'immaginazione.

Ne consegue che le competenze geografiche diventano strumenti necessari per essere cittadine e cittadini attivi e responsabili, che sanno leggere le relazioni e i rapporti transcalari e riconoscersi come appartenenti a più comunità, da quella locale a quella globale. Le abilità geografiche diventano competenze se vengono applicate a significati, interpretazioni e ipotesi su come migliorare una situazione: è questa caratteristica che le lega profondamente alle competenze di cittadinanza attiva³⁹.

Gli autori Puttilli M. e Donadelli G. (in stampa) hanno proposto una riflessione che individua sette competenze geografiche sulle quali lavorare durante i primi anni di formazione. Ai fini del lavoro che si presenta in questo elaborato, si è scelto di approfondire solamente cinque di tali competenze: localizzare, collegare, comunicare, criticare e agire. Esse, infatti, condividono in modo particolare strumenti o prospettive con alcuni dei concetti base dell'educazione alla pace, creando un ponte tra quest'ultima e l'educazione geografica.

Nonostante vengano presentate separatamente, è necessario ricordare che non sono dimensioni frammentate. Esse concorrono insieme, ma in modi diversi, alla soluzione di problemi spaziali individuali e collettivi (Giorda, 2017).

³⁹ *Ibidem*.

2.2.1. Localizzare

La competenza localizzativa costituisce la base del sapere geografico perché risponde alla domanda “dov’è?”, punto di partenza per la realizzazione di qualsiasi altra riflessione. Essa viene definita come la capacità di domandarsi dove si svolga uno specifico fenomeno e quali relazioni esso stabilisca con il contesto a cui appartiene (Giorda, Zanolin, 2019).

L’orientamento è quindi una parte essenziale per lo sviluppo di questa competenza. Nonostante spesso sia stata presentata in questo modo, l’abilità di orientarsi non si esaurisce trovando la collocazione di sé o di altri oggetti geografici, ma si riferisce anche alla “capacità di “fare mente locale”, ovvero di creare mappe mentali per dare un senso al sé in quanto situato e alla realtà circostante in relazione al sé” (Varotto, 2025, p. 23). È una pratica che ci ancora allo spazio fisico, perché ogni conoscenza è sempre situata. Tuttavia, l’orientamento non deve limitarsi alla collocazione spaziale, ma necessita di considerare anche la dimensione culturale: a partire dalla posizione geografica è possibile assegnare a tale luogo un significato, che dipenderà dalla relazione che esso ha con tutti gli altri elementi.

Localizzare significa quindi avere un orientamento che vada oltre le coordinate spaziali e che permetta di considerare non solo la posizione, ma anche i vissuti, le emozioni e la complessità di un luogo. L’orientamento comprende sia la capacità di controllare la propria collocazione nel mondo e in rapporto ad esso, sia quella di organizzare il mondo, osservando le sue trasformazioni e strutture. Si parla infatti di localizzazione assoluta, basata sull’uso delle carte, e relativa, fondamentale per comprendere le interrelazioni e riconoscere il valore culturale e sociale di un luogo (Giorda, 2014).

Un concetto chiave della competenza localizzativa è quello di “senso del luogo”, che indica i valori e i legami che le persone stabiliscono con esso. Quest’ultimo, infatti, è il prodotto dell’attribuzione di significato ad uno spazio circoscritto; è un processo che coinvolge l’uomo e la sua relazione con lo spazio. Per questo motivo, il luogo è al contempo definito individualmente e collettivamente (Varotto, 2025).

La competenza localizzativa diventa essenziale anche per educare alla territorialità, ovvero alla comprensione di questi processi di costruzione del territorio, derivati dall’insieme dei vissuti, delle pratiche e delle conoscenze locali (Giorda, Zanolin, 2019). Il territorio è anche un artefatto sociale che connette la popolazione che lo abita con le risorse naturali e fisiche,

coinvolgendo l'attaccamento emotivo, il senso di appartenenza e il progetto di vita di quella società. Localizzare questo insieme di valori, all'interno di un luogo, significa insegnare a riconoscerne il patrimonio, ad averne cura e a basare su di esso uno sviluppo sostenibile (Giorda, Puttilli, 2019).

Soprattutto quando la localizzazione riguarda sé stessi o il proprio territorio, si forma un altro aspetto importante: quello dell'identità. Essa è sempre in relazione con l'alterità, perché riconoscere ciò che è diverso da sé struttura un confine tra la propria identità e quella altrui. Il rischio di tutto questo è convincersi che il luogo per il quale si è costruita una relazione di attaccamento e che si considera "casa" sia un oggetto statico. Il senso del luogo rischia così di diventare localismo, generando un'appropriazione dello spazio e una tendenza a volerlo difendere da qualsiasi influenza esterna. Questo sentimento di appartenenza non va inteso come gelosia territoriale: "possesso e appartenenza sono mitigati dall'esigenza opposta di apertura e condivisione, pena il ridurre la sfera abitata ad angusti orizzonti spaziali e semantici [...], al sentimento di ostilità o indifferenza verso ciò che sta oltre le siepi del proprio giardino" (Varotto, 2025, p. 246). Per questo, è sempre opportuno analizzare ogni luogo, anche quello che si abita e che si considera proprio, considerandolo come un prodotto di moltissime relazioni e culture. L'alterità deve essere uno stimolo alla curiosità, a conoscere come i vissuti e le esperienze diverse hanno trasformato il territorio. La competenza localizzativa contribuisce a situare e riconoscere questa abbondanza di segni culturali, smantellando molti stereotipi di tipo geografico, etnico e culturale (Giorda, 2014).

Il legame tra competenza localizzativa ed educazione alla pace si approfondisce ulteriormente se si considera il ruolo che ricopre nella costruzione di una coscienza critica globale. Localizzare fenomeni e territori, infatti, non significa soltanto collocarli nello spazio, ma comprenderne le interconnessioni, le disuguaglianze e le dinamiche di potere che li attraversano. Questa consapevolezza rappresenta una base fondamentale per l'educazione alla pace, poiché favorisce lo sviluppo di atteggiamenti di responsabilità e solidarietà. Comprendere, ad esempio, come le risorse naturali siano distribuite in modo diseguale o come determinati conflitti abbiano radici territoriali, storiche e culturali, permette di superare interpretazioni semplificate e stereotipate della realtà. In tal modo, la competenza localizzativa contribuisce a sviluppare empatia nei confronti di popolazioni e contesti diversi dal proprio, promuovendo una visione più giusta e inclusiva del mondo.

Inoltre, la competenza localizzativa favorisce la comprensione delle dinamiche globali e il rafforzamento della consapevolezza di dover assumere un comportamento responsabile nelle proprie azioni quotidiane (Zanolin, 2019). Si può notare una stretta relazione tra di essa e i concetti di fraternità, di impegno etico-sociale e di cittadinanza attiva: infatti, essere “cittadini del mondo” significa avere una mentalità aperta che va oltre i confini del proprio contesto locale, riconoscendo di far parte di una realtà più ampia e assumendosi responsabilità a livello globale (Varotto, 2025).

2.2.2. Collegare

La geografia si distingue in modo particolare per la sua capacità di connettere una grande varietà di elementi in una prospettiva orizzontale del mondo. È infatti definita come la disciplina che aspira ad una visione globale e multiscalare e che fonda il proprio sapere sullo studio delle relazioni tra i soggetti che abitano lo spazio. La multiscalarità diventa la base per condurre le alunne e gli alunni a comprendere il senso dei processi, a partire dalla dimensione locale fino ad arrivare a quella globale, attraverso la costruzione di analisi transcolari (Giorda, Zanolin, 2019).

Il primo spazio in cui i bambini e le bambine possono fare delle indagini è quello locale: attraverso un approccio il più possibile esperienziale, ci si concentra sull’esplorazione dei luoghi del quotidiano, nei quali rientrano anche il paesaggio e la regione (Molinari, 2017). La dimensione locale, infatti, è la naturale esperienza dello spazio di ogni individuo, che nasce dal rapporto tra spazio e natura umana (Varotto, 2025). A partire da questo presupposto, è poi necessario far comprendere che il locale è sempre influenzato dai processi che avvengono a scale superiori. Bisogna quindi allenare le menti a pensare in termini di scale geografiche tra loro collegate, riconoscendo i segni del globale nel locale (Giorda, Puttilli, 2019).

Grazie alla transcalarità, è possibile comprendere maggiormente la complessità del mondo in cui viviamo. La geografia, infatti, viene definita anche come la “scienza della complessità”, attraverso cui educare a considerare il mondo attraverso i suoi sistemi e a percepirsi come soggetti responsabili del territorio. I geografi e le geografe si occupano di studiare le relazioni spaziali, intersoggettive e territorializzate, che intrecciano tra loro i soggetti umani attraverso i legami che essi hanno con la Terra (Dematteis, 2017). Educare a questa competenza connettiva significa, pertanto, fornire gli strumenti per cogliere questi intrecci e capire quanto la dimensione globale e collettiva rientri all’interno di quella locale e soggettiva. Queste

connessioni permettono di comprendere che non solo il destino di ciascuno è connesso a quello degli altri, ma anche che il futuro dell'intera specie dipende da quello dell'ambiente naturale e del pianeta intero. Ci si colloca così su scale diverse, sia nell'ambito della propria comunità che in quella planetaria. Concentrando l'attenzione su questa interdipendenza di sistemi, la geografia aiuta a capire la necessità di curarli e mantenerli in condizione di equilibrio. Emerge, dunque, il fatto che la soluzione stia nella "glocalità": la sostenibilità è un problema contemporaneamente locale e globale (Giorda, 2014). Nella *Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development*, infatti, viene sottolineato che lo sviluppo sostenibile rispecchia un'idea di pace tra esseri umani e natura, oltre ad un valore di giustizia tra diverse generazioni, popolazioni e culture (IGU, 2007).

La competenza connettiva, pertanto, spiega le relazioni tra fatti antropici e fisici, e si rende strumento per la costruzione della cittadinanza attiva in quanto rende comprensibili i rapporti tra l'ambiente terrestre e i sistemi territoriali come l'economia, la politica, la società e la cultura (Giorda, Zanolin, 2019).

Per questo si sostiene che la multiscalarità costituisca la base della multi-cittadinanza: essa spiega perché possiamo percepirci contemporaneamente cittadini leali e responsabili del nostro comune, della nostra regione, del nostro paese, dell'Europa e del mondo (Dematteis, 2017). Questa pluralità di appartenenze è fondamentale per far capire che quasi tutti i problemi riguardano processi e aspetti che non sono circoscritti alla scala locale e che hanno bisogno dell'intervento di scale più distanti, anche globali, per poter essere risolti (Giorda, Puttilli, 2019).

Per quanto riguarda questa competenza, appare estremamente evidente il collegamento con l'educazione alla pace. La competenza connettiva, infatti, permette di riconoscere in modo concreto l'interdipendenza tra individui, società e ambienti, superando visioni frammentate o gerarchiche del mondo. Comprendere che si fa parte di una stessa rete di relazioni, che coinvolge non solo gli esseri umani, ma anche i sistemi naturali, costituisce la base per sviluppare atteggiamenti di empatia, cooperazione e responsabilità condivisa.

Inoltre, la consapevolezza della relazione tra scala locale e globale rafforza il senso di responsabilità individuale e collettiva. Capire che ciò che avviene nella scala locale ha ripercussioni su quella globale, e viceversa, può portare contemporaneamente a due risultati: da una parte, una maggiore attenzione e consapevolezza nelle scelte quotidiane; dall'altra, la

percezione concreta della possibilità di incidere sul cambiamento. Questo favorisce lo sviluppo di un impegno etico-sociale orientato alla giustizia, alla sostenibilità e alla convivenza pacifica.

La competenza connettiva contribuisce anche a costruire una cittadinanza capace di tenere insieme appartenenze multiple senza trasformarle in contrapposizioni. Riconoscersi parte sia di una comunità locale che di una comunità globale aiuta a evitare chiusure identitarie e forme di indifferenza verso ciò che accade altrove. In questo senso, la geografia educa a una coscienza planetaria, fondata sul riconoscimento dell'altro come parte della stessa grande famiglia.

È chiaro, dunque, che “se in passato c’era l’esigenza di conoscere il mondo per conquistarlo e trasformarlo, oggi c’è quella di sentirlo nostro per prendercene cura, per sentirci parte di esso e di quei sette miliardi e più di *altri* esseri umani che lo abitano assieme a noi” (Dematteis, 2017, p. 29).

2.2.3. Comunicare

La geografia dispone di diversi strumenti comunicativi che le consentono non solo di descrivere i luoghi, ma anche di narrare, in modo più o meno esplicito, il senso attribuito ad un territorio. Le capacità di comunicazione di questa disciplina hanno subito delle variazioni, influenzate soprattutto dall’avvento di alcune tecnologie.

Lo strumento principe della geografia è la carta geografica: il rapporto tra questa disciplina e la cartografia è così stretto che per diverso tempo si ha avuto la percezione che le due cose coincidessero. La carta geografica ha creato l’illusione di essere sempre oggettiva, quando invece è anch’essa veicolo di una determinata visione del mondo. Il geografo Derek Gregory sostiene che “scrivere riguardo al mondo” significhi anche “scrivere il mondo”: le rappresentazioni di esso ne trasformano, marcano o modellano la superficie terrestre (Varotto, 2025).

La carta geografica può essere considerata uno strumento narrativo: è vero, infatti, che “ogni carta è insomma una visione del mondo filtrata da regole o convenzioni che rispondono allo scopo per cui è commissionata o prodotta”⁴⁰. Occorre liberare la cartografia dalla presunzione

⁴⁰ Ivi, p. 36.

di oggettività, educando ad una pluralità infinita e creativa di rappresentazioni della realtà⁴¹. La geografia oggi ci insegna che è possibile superare la logica cartografica, scegliendo una narrazione del territorio che utilizzi un'ampia varietà di strumenti iconici, letterari-linguistici e simbolici (Molinari, 2017). Tra di essi, troviamo, per esempio, la fotografia.

La fotografia ha preso piede nel Novecento, inizialmente concepita come strumento della raffigurazione oggettiva della realtà per eccellenza. In seguito alla sua diffusione, si è fatta strada l'idea che le immagini non solo rappresentino fedelmente ciò che ritraggono, ma che coincidano con la loro identità (Gilardi, 2018). Tuttavia, l'uso di strumenti come le foto o i video non sono *self-revealing*, non rivelano alcuna verità assoluta da soli, ma possono essere combinati tra loro, attraverso un approccio multimodale e improntato ad un rapporto diretto con l'oggetto di studio (Alaimo, Aru, 2018).

La comunicazione dei luoghi e, soprattutto, del senso ad essi attribuito, è strettamente connessa anche ad un altro aspetto: quello della narrazione. Sempre nel Novecento si è fatta avanti l'idea di essere umano come *homo narrans*, inteso come narratore naturale. Il racconto è, difatti, lo strumento attraverso cui ciascuno produce un'immagine di sé coerente ai valori e alle aspettative della cultura di riferimento. È naturale, perciò, che la narrazione svolga una funzione sociale importante nella definizione e nel mantenimento del legame con la comunità di appartenenza (Epifani, Damiano, 2022). La stessa identità di nazione nasce attraverso la narrazione di ciò che accomuna le popolazioni appartenenti ad uno specifico spazio geografico. Gli stati hanno bisogno di rappresentare in questo modo la propria identità, legandola ad un luogo che percepiscono come proprio. La narrazione territoriale assume un valore fondamentale per costruire la dimensione identitaria di una comunità (Pollice, 2022). Tuttavia, la narrazione di un luogo non può mai essere univoca, perché i luoghi sono sempre una somma di una molteplicità di elementi culturali diversi. Un'interpretazione mono-narrativa coinvolge solo la componente dominante della comunità a cui ci si riferisce, restituendo un'immagine scorretta e potenzialmente pericolosa. Il rischio è quello di una percezione del territorio come sistema chiuso e della creazione di una mono-narrazione identitaria. Le narrazioni possono così venire manipolate e utilizzate con finalità discriminatorie o mistificatorie, diventando strumento di esclusione. È evidente, quindi, come esse possano influenzare l'azione individuale e collettiva, contribuendo a plasmare l'idea dei rapporti geopolitici, dalla piccola alla grande scala (Epifani, Damiano, 2022).

⁴¹ *Ibidem*.

Emerge, dunque, il fatto che la tutela e la valorizzazione dei luoghi nascano innanzitutto dalla loro conoscenza e dal loro riconoscimento, attraverso la capacità di coglierne i valori, i significati simbolici, le regole e l'identità. In questo processo, un ruolo fondamentale è svolto dai soggetti narranti, ovvero chiunque produca contenuti comunicativi. Attraverso le loro narrazioni, essi contribuiscono, consapevolmente o meno, alla costruzione dell'immaginario legato a uno specifico territorio. I loro racconti alimentano la formazione di un sentimento condiviso che non sempre coincide con la realtà oggettiva, ma che spesso finisce per risultare più influente di essa (Albanese, 2017).

Insegnare che non esiste una rappresentazione totale ed esaustiva di un luogo o della popolazione che lo abita è essenziale per educare sia all'analisi critica e ragionata dei contenuti comunicativi con cui si entra a contatto, sia a produrre narrazioni e rappresentazioni consapevoli e rispettose della pluralità insita nella natura di ogni territorio. La competenza comunicativa, intesa in questo modo, si fa strumento di educazione alla pace perché mette in guardia da rappresentazioni strumentalizzate e aiuta le alunne e gli alunni a considerare le più prospettive e visioni ad esse sottese. Inoltre, imparare a comunicare in maniera responsabile ci mette in guardia dalla reiterazione di messaggi violenti e pericolosi, aiutandoci ad assumere maggiormente la prospettiva della comunicazione nonviolenta. In questo modo, la lettura critica delle rappresentazioni territoriali diventa uno strumento fondamentale per decostruire stereotipi e confini simbolici che alimentano contrapposizioni tra gruppi. Molte tensioni, anche su scala geopolitica, nascono infatti da narrazioni escludenti dello spazio, che semplificano la complessità dei territori e rafforzano dinamiche oppostive tra un "noi" e un "loro". Educare alla pluralità delle rappresentazioni significa, dunque, promuovere uno sguardo aperto e inclusivo, capace di riconoscere la coesistenza di prospettive diverse e di contribuire alla prevenzione dei conflitti.

È bene ricordare, inoltre, l'importanza di mantenere attivo il ruolo delle alunne e degli alunni non solo come destinatari, ma anche come produttori di narrazioni territoriali. Attraverso la costruzione di mappe alternative, l'uso critico di immagini e fotografie e l'elaborazione di racconti plurali, essi possono contribuire in modo consapevole alla rappresentazione dei luoghi.

2.2.4. Criticare

Una delle definizioni di pensiero critico, presenti in letteratura, sostiene che questo sia un processo consapevole che consiste nel concettualizzare, applicare, analizzare, sintetizzare e/o valutare in modo attivo e competente le informazioni raccolte o generate dall'osservazione, dall'esperienza, dalla riflessione, dal ragionamento o dalla comunicazione, come base per le convinzioni e le azioni (Alsaleh, 2020). Da essa si può dedurre che, per poter attivare questo processo, sia necessario prendere in considerazione una pluralità di elementi e prospettive. Questa caratteristica del pensiero critico lo rende perfettamente adatto allo studio della geografia: non esistendo una lettura univoca della realtà e del mondo, anch'essa richiede di analizzare i luoghi e gli oggetti geografici da una molteplicità di punti di vista. Criticare significa quindi imparare a riconoscere e ad accogliere la complessità della realtà, abbandonando risposte facili e interpretazioni riduttive. Implica un continuo esercizio di attenzione, di pensiero critico e di disponibilità verso ciò che è diverso, nuovo e possibile. Per sviluppare una competenza critica negli studenti e nelle studentesse è possibile partire da tre meccanismi ad essa connessi: diversificare, decentrare, decostruire.

Il primo di questi prevede la consultazione e l'analisi di diverse fonti per poter arrivare ad una comprensione più profonda di ciò che si sta studiando. Per costruire le proprie idee del mondo non esiste solo il manuale: esperienze, fotografie, tracce, testimonianze, romanzi, dipinti possono costituire degli strumenti importanti per ampliare lo sguardo dell'osservatore e dell'osservatrice. Sono elementi che possono fornire informazioni per costruire quadri di civiltà di un popolo, considerando sia aspetti dell'ambiente fisico che sociale (Cancelli, 2017). Insegnare che per descrivere e comprendere un luogo è fondamentale aprirsi alla pluralità di aspetti di cui è composto mette in guardia da logiche semplicistiche e riduzionistiche.

Il secondo meccanismo della competenza critica riguarda il decentrare, ovvero l'abbandono del proprio punto di vista per adottarne altri. È un'azione che si può fare anche con la cartografia: ogni rappresentazione grafica porta con sé una certa visione del mondo e dei confini. Cambiare centratura, proiezione, orientamento o regole di una carta permette di far emergere le diverse letture che è possibile desumere da essa. È un processo che consente di interrogarsi anche sui confini.

È noto, infatti, che l'essere umano abbia bisogno dei confini per organizzare il pensiero. Il concetto di confine, come quello di categoria, è uno strumento per padroneggiare la realtà e

attribuirle un senso. Tuttavia, è necessario non dimenticare questa funzione dei limiti: “un confine è dunque un principio d’ordine, ma è necessario saperlo maneggiare con attenzione, concepirlo in rapporto al fine per il quale è stato tracciato, coglierne la natura relazionale, convenzionale, paradossale di separazione e insieme contatto” (Varotto, 2025, p. 59).

Decentrare vuol dire anche adottare il punto di vista altrui: in questo senso, il paesaggio può assumere anche il ruolo di mediatore interculturale. Per esempio, può essere utilizzato come strumento per immedesimarsi nella percezione di quel luogo da parte di una persona immigrata, valorizzando il suo vissuto e sviluppando nuovi legami personali. In tal modo, si pongono gli alunni e le alunne nella posizione di poter contrastare i pregiudizi verso chi vive i fenomeni migratori (Giorda, 2014). La migrazione può diventare un’occasione di riflessione sui modi che una società adotta per definire il rapporto tra *insider* e *outsider* e per elaborare modelli di integrazione sociale differenti. La competenza critica, dunque, può farne emergere e decostruire gli stereotipi (Varotto, 2025). Lo stesso processo può essere messo in atto anche per comprendere più a fondo l’esperienza di bambini/e e ragazzi/e che vivono in zone di guerra.

Il terzo processo della competenza critica è quello del decostruire, che consiste nel mettere in discussione ciò che pare ovvio e scontato, per capire che nessuna rappresentazione è neutra. Significa interrogarsi sui messaggi, le narrazioni e le rappresentazioni da cui siamo circondati, per comprendere quali siano i valori che trasmettono e per quale motivo.

Esempi di narrazioni da mettere in discussione sono quelle create dal *destination branding*, una disciplina formata da teorie e prassi finalizzate alla creazione, gestione e promozione di un marchio territoriale legato ad una o più mete turistiche. L’apporto della geografia critica tale disciplina è quello di evitare la creazione di una dimensione turistica oggettivante che incide sul paesaggio e sulle specificità locali, appiattendolo la realtà del luogo (Aru, 2015).

È chiaro che la competenza critica sia essenziale per una comprensione in modo più approfondito e realistico possibile della natura fisica, sociale e culturale di un luogo. Nel panorama storico complesso che stiamo vivendo oggi, può essere utile anche per fuggire da narrazioni superficiali delle guerre attualmente in corso e dei paesi coinvolti in esse. Per questo motivo, anche la geopolitica giova del contributo critico dell’educazione geografica. Essa studia il legame tra territorio e potere, analizzando i rapporti tra diverse forze politiche che competono per il controllo dello spazio. Non riguarda soltanto le guerre tra Stati, ma

anche i conflitti tra gruppi etnici, fazioni religiose, movimenti indipendentisti e situazioni che possono sfociare in guerre.

Approcciarsi a quest'area della disciplina consente di apprendere i meccanismi politici che hanno costituito la base della territorializzazione durante la storia. Uno studio approfondito permette di analizzare criticamente le informazioni provenienti dai mass media e comprendere maggiormente un determinato argomento, collocando tali notizie in un contesto più ampio. Ha a che fare con i meccanismi insiti alla competenza critica, perché analizzare geopoliticamente un fatto significa considerare le questioni da altri punti di vista, interpretandole non solo tramite la lente della razionalità, ma anche dell'empatia (Gamba, 2017).

Per spiegare un conflitto ci sono molteplici interpretazioni da poter adottare: che siano più razionali, culturali o emotive, in ogni caso l'approccio da assumere è quello dell'analisi critica basata su una pluralità di idee e fonti. L'obiettivo di tale analisi è quello di comprendere come le parti coinvolte si sono evolute, come hanno ottenuto e gestito il potere, come e per quali motivi si è arrivati ad un conflitto e, soprattutto, come lo si può risolvere⁴².

La geopolitica non è sempre stata considerata in questi termini: negli anni Settanta è divenuto celebre il saggio di Yves Lacoste, intitolato *La Géographie ça serve d'abord a faire la guerre* e giunto in Italia con il titolo *Crisi della geografia, geografia della crisi* (Lacoste, 1977). Secondo l'autore, la geografia è uno strumento di dominio, utile agli Stati Maggiori per mettere in atto un potere governativo indirizzato ad un uso militare e politico, tralasciando lo sviluppo economico, sociale e culturale delle popolazioni (Federzoni, 2018).

Lacoste ha sottolineato il fatto che la geografia politica era utilizzata soprattutto per gli interessi degli stati e che i geografi facessero fatica ad elaborare un pensiero critico a causa di questo legame tra governo e disciplina. Negli anni Novanta, si è assistito all'avvento di una nuova generazione di geografi e geografe, che fondarono la *New Critical Geopolitics*, definita anche come "anti-geopolitica". Essa si è posta la missione di analizzare e decostruire i discorsi geopolitici dominanti per comprenderne le finalità e le strategie. Uno dei suoi maggiori contributi è stato quello di affermare che la geopolitica non può tenere conto solo del punto di vista dei governi, ma deve analizzare anche gli equilibri mondiali nel loro complesso, osservandoli a diversa scala. Si colloca in questo modo come una disciplina

⁴² *Ibidem*.

critica, che non rappresenta gli interessi di una élite politico-economica, ma che tiene in considerazione tutto il villaggio globale (Scaini, 2024).

È questa nuova geopolitica critica che ribalta l’affermazione di Lacoste, spiegando come la geografia possa diventare uno strumento per fare la pace. L’analisi geopolitica, infatti, dovrebbe servire a ridurre eventuali tensioni che potenzialmente potrebbero scaturire in conflitti armati⁴³. In questo modo, l’attenzione viene spostata sui confini, i giochi di potere, le politiche sulla sicurezza, il valore protettivo e preventivo dello sviluppo, il potere costruttivo delle tecnologie, il ruolo dell’empatia, il rispetto degli esseri umani e dei diritti fondamentali (Gamba, 2017).

Per educare i bambini e le bambine ad avere questo approccio critico e risolutivo è utile ricorrere alle tecniche di negoziato, strumento fondamentale nella dimensione politica dell’agire, o ad attività di *role-play*, che consentono loro di mettersi nei panni degli altri e capire la posizione del “rivale”⁴⁴.

2.2.5. Agire

Tutte le competenze e le conoscenze che si possono apprendere tramite l’educazione geografica rimangono sterili se non applicate alla realtà in cui i bambini e le bambine vivono. È evidente che i territori della geografia siano sovrapposti a quelli dell’educazione civica: ciò che si impara attraverso la prima diventa la base per la seconda. Agire rappresenta il risultato finale di questi processi di insegnamento e costituisce le fondamenta dello sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole.

La geografia oggi ha un’*utilitas civile*: non risponde solo a specifiche competenze tecniche, ma sviluppa il pensiero sullo spazio, diventando essenziale per la costruzione di una cittadinanza più consapevole e responsabile (Varotto, 2025). Infatti, approfondendo le relazioni tra natura e società, la geografia permette di applicare le conoscenze che veicola ai problemi sociali e politici. Anche Dewey, filosofo e pedagogista di grande rilevanza, ha sottolineato l’importanza della conoscenza geografica per la promozione della pace e della cooperazione globale, proprio grazie al suo stretto intreccio con la realtà della vita contemporanea (Giorda, 2014).

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

L'utilizzo della conoscenza geografica riveste un ruolo strategico nell'individuazione di soluzioni concrete alle principali problematiche dell'umanità. In questa prospettiva, la geografia fornisce le componenti fondamentali per lo sviluppo di competenze utili a compiere scelte consapevoli in ambito economico, politico, ambientale e nella pianificazione del territorio. Le competenze di cittadinanza, infatti, si collegano strettamente alla capacità di agire responsabilmente nel proprio spazio di vita, partecipando ai processi decisionali. Esse comprendono il pensiero critico, la capacità di assumere decisioni ponderate e di valutarne le possibili conseguenze. In tal senso, tutti i temi della geografia possono configurarsi come occasioni di educazione alla cittadinanza, poiché richiedono l'analisi critica delle relazioni tra società e ambiente e l'applicazione di conoscenze, abilità e competenze orientate alla risoluzione dei problemi⁴⁵.

Alcuni dei temi a scala globale su cui la geografia può portare ad agire sono, per esempio, il cambiamento climatico, la globalizzazione, i fenomeni migratori e i diritti umani: in questo modo si promuove l'idea che la società, e quindi anche gli alunni e le alunne, possono influenzare l'andamento di questi processi e che la partecipazione democratica è lo strumento che permette ai cittadini e alle cittadine di fare la differenza⁴⁶.

Con i bambini e le bambine è opportuno iniziare con proposte di azione a partire dalla dimensione locale, ovvero quella del territorio in cui vivono. Ogni percorso incentrato su di esso deve poter permettere alle classi di agire: in questo modo, si valorizzano le capacità di prendersi cura e di assumersi una responsabilità nei confronti del luogo che si abita, fondamentali per l'educazione ad una cittadinanza attiva. La geografia riesce così a fare propria l'idea di *civic engagement*, un impegno che fa sì che si mettano in atto conoscenze, competenze, e valori a favore del bene comune della propria comunità territoriale e dell'intera comunità umana (Giorda, Puttilli, 2019).

La condizione necessaria per far sì che questa potenzialità della geografia emerga è il riconoscimento dei bambini e delle bambine come soggetti politici e cittadini attivi. Per molto tempo, infatti, le scienze sociali hanno considerato l'infanzia come una componente quasi trascurabile nell'analisi delle relazioni tra i vari attori sociali. È stata considerata, per lungo tempo, come una parte marginale all'interno dei processi decisionali e di elaborazione

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

culturale: questa percezione si è tradotta nell'effettiva esclusione dei bambini e delle bambine dai processi sociali e culturali. Essi necessitano di avere nuovamente "diritto alla fruizione", ovvero la possibilità di fare proprio il luogo in cui vivono assumendo un ruolo attivo, non restando solamente fruitori passivi. In questo modo, si promuove una visione che supera l'idea di bambino come mero frequentatore di uno spazio, in cui è solamente sottoposto al controllo normativo (Malatesta, 2015).

Per poter permettere loro di agire, è essenziale riconoscerli come soggetti politici. Tale portata sociopolitica non va ricercata solamente nel loro coinvolgimento in meccanismi istituzionali, come per esempio i consigli comunali dei ragazzi e delle ragazze. Si tratta di progetti e iniziative molto interessanti, ma che producono una percezione secondo cui nelle geografie del quotidiano essi possano agire in modo politico solo quando le loro azioni vengono formalmente e pubblicamente riconosciute. Il rischio, dunque, è quello di credere che la quotidianità stia al di fuori della dimensione sociale e politica, e che solo i luoghi istituzionali siano spazi di esercizio dei diritti civili. L'esperienza spaziale dei bambini e delle bambine non è una routine quotidiana che diventa rilevante solo quando gli adulti la riconoscono in modo pubblico e ufficiale. Per non commettere questo errore, si deve assumere una prospettiva aggiuntiva: dobbiamo comprendere che ogni giorno e in qualunque luogo le loro azioni, narrazioni e pratiche sono atti politici⁴⁷.

L'esercizio pieno della cittadinanza, perciò, è possibile quando queste azioni politiche agiscono sulla costruzione di un'immagine collettiva di un luogo, sull'attribuzione di significati, di possibilità narrative, simboliche e materiali. Infatti, "chi vive un luogo, «agisce», elabora simboli, manifesta il suo «esserci», lo racconta ad altri, in altre parole svolge una funzione civile non solo per sé stesso, o sé stessa, ma per il gruppo che fruisce, o fruirà, quello stesso ambito spaziale"⁴⁸.

È evidente che la scuola abbia un ruolo fondamentale: deve diventare spazio d'azione per le alunne e alunni. Può farlo, per esempio, mantenendo un'apertura al territorio, cogliendo in esso occasioni di socialità ed educazione. In questo modo, permette di far entrare all'interno delle classi le questioni politiche, ambientali e sociali che quotidianamente toccano la vita dei bambini e delle bambine. Accogliere questa prospettiva significa considerare i luoghi della

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ivi*, p. 95.

loro esperienza non come semplici spazi vissuti, ma come contesti carichi di significato sociale e politico⁴⁹.

In conclusione, l'agire permette alle alunne e agli alunni di mettere in gioco le proprie competenze assumendo quell'impegno etico-sociale che spetta anche a loro, in quanto cittadine e cittadini, e facendo così esperienza concreta di cittadinanza attiva. Attraverso la partecipazione, la cura dei luoghi vissuti, il confronto con gli altri e la ricerca di soluzioni condivise, i bambini e le bambine imparano infatti che ciascuno può incidere positivamente sulla realtà che lo circonda. L'esperienza dell'agire sul territorio consente loro di sperimentare forme concrete di convivenza democratica, attraverso pratiche come l'ascolto di punti di vista diversi, la mediazione, l'assunzione di responsabilità comuni. Si tratta di competenze fondamentali per una cultura di pace, in quanto insegnano a negoziare, riconoscere l'importanza di dare il proprio contributo alla società e a ricercare il bene comune.

⁴⁹ *Ibidem.*

Capitolo 3: l'educazione alla pace nella didattica della geografia

Dopo aver individuato e approfondito i punti di contatto tra geografia ed educazione alla pace, è sorto l'interesse di rilevare se queste vengano proposte e insegnate insieme. Il presente capitolo, dunque, prende avvio da una domanda di ricerca centrale: *in che modo la geografia viene riconosciuta e valorizzata come strumento di educazione alla pace nella didattica?*

A partire da questo interrogativo, sono state realizzate alcune ricerche sugli aspetti fondamentali della didattica della geografia, con particolare attenzione al suo potenziale nel contribuire all'educazione alla pace. L'analisi si concentra sui principali strumenti e veicoli dell'educazione geografica: i libri di testo, i progetti e le proposte realizzate da associazioni ed enti che si occupano della gestione e la prevenzione dei conflitti armati rivolte alle scuole. L'obiettivo è quello di comprendere se e in quale modo emergano in essi le potenzialità della geografia nel promuovere una cultura di pace e una cittadinanza consapevole. In particolare, si intende verificare la presenza e la declinazione degli elementi teorici discussi nei capitoli precedenti.

A tal fine, è stata realizzata una analisi di diversi libri di testo di recente pubblicazione, per individuare eventuali riferimenti ai temi dell'educazione alla pace. Inoltre, è stata condotta un'attenta lettura di alcuni progetti e proposte didattiche promosse a livello nazionale e internazionale. L'insieme di queste analisi consente di delineare un quadro complessivo del ruolo che la geografia svolge nella costruzione di percorsi educativi orientati alla pace.

3.1. L'editoria scolastica

Il libro di testo oggi continua ad essere uno dei principali strumenti utilizzati nella didattica. Vista la sua centralità nell'insegnamento della maggior parte delle discipline, la scelta del testo da adottare dovrebbe essere ponderata attentamente: esso dovrebbe sia dare voce ai bisogni formativi della realtà contemporanea, sia promuovere modelli educativi di riferimento che possano promuovere forme di inclusione sociale. Ogni libro, come qualsiasi rappresentazione, veicola messaggi non neutrali che contengono una visione specifica del mondo: è compito degli insegnanti analizzare tali strumenti e scegliere consapevolmente ciò che si vuole presentare alla propria classe (Guerrini, 2022).

La ricerca sui testi scolastici è stata particolarmente arricchita negli ultimi decenni, grazie ad una maggiore attenzione relativa soprattutto alle rappresentazioni di genere e alla promozione di pari opportunità. L'impegno in questa direzione si esplicita, in Italia, con l'adesione al progetto europeo *POLITE* (Pari Opportunità nei Libri di TEsto) tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del Duemila. Tale progetto ha previsto la stesura di un Codice di autoregolamentazione, rivolto agli editori scolastici, finalizzato alla realizzazione di testi liberi da discriminazioni sessiste. Sono stati emanati anche due Vademecum che presentano dei percorsi curricolari per rivisitare i saperi delle varie discipline in ottica di genere (Biemmi, 2024).

Per verificare l'effettivo impatto di questo progetto sulla produzione editoriale, la ricerca si è concentrata sull'analisi di specifiche discipline, tra cui la geografia. Un caso emblematico emerge proprio da un lavoro realizzato da Squarcina et al. nel 2011. Da questo studio è emerso che nella maggioranza dei testi analizzati viene trasmessa l'idea di una geografia declinata al maschile: vengono presentati solo geografi e cartografi, tanto nelle immagini quanto nelle descrizioni testuali. Non è dato spazio alla possibilità che a ricoprire questi ruoli possano essere delle donne, le quali vengono invece rappresentate in professioni socialmente utili, legate a mansioni di accudimento o a compiti di trasmissione dell'identità nazionale o territoriale. Un altro aspetto rilevante, che contribuisce alla trasmissione di pregiudizi di genere, è l'utilizzo del termine "uomo" per definire l'intero genere umano: in questo modo, si veicola l'idea che il paesaggio terrestre sia solo opera del genere maschile⁵⁰.

La necessità di decostruire gli stereotipi di genere nei manuali non è però l'unica sfida che l'editoria scolastica deve affrontare. Parallelamente, negli ultimi anni, le scuole italiane hanno visto un aumento nell'eterogeneità delle classi: la mobilità internazionale e i fenomeni migratori le hanno rese luoghi di incontro tra lingue, tradizioni e culture diverse. Assieme ai cambiamenti dell'istituzione scolastica e dei/delle studenti/studentesse è necessario che avvengano delle trasformazioni innovative anche nelle metodologie e nei materiali didattici, tra cui anche i libri di testo.

Nel 2017, infatti, l'UNESCO ha sottolineato, in una pubblicazione relativa ai testi scolastici, l'importanza di utilizzare libri di testo inclusivi, focalizzandosi in particolare sulle questioni relative al genere, alla cultura e alla religione. In questo contributo viene messo in evidenza il

⁵⁰ *Ibidem*.

fatto che essi svolgono un ruolo fondamentale nel processo di sensibilizzazione riguardo le credenze altrui e di promozione del rispetto per le diversità. Viene riconosciuto il contributo dell'editoria scolastica nel combattere i pregiudizi e nell'incoraggiare la comprensione, la tolleranza e il pensiero critico di fronte a stereotipi e discriminazioni (UNESCO, 2017).

La stessa attenzione è stata rivolta anche all'inclusione di alunne e alunni con disabilità, Disturbi Specifici di Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali, portando alla predisposizione di materiali didattici disponibili anche in versione digitale. L'uso di questi strumenti viene promosso anche dalle *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), che sottolineano “la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico” (p. 18).

3.1.1. Metodologia

La ricerca realizzata si colloca nell'ambito della ricerca empirica descrittiva, in quanto mira a rilevare e analizzare dati attraverso un approccio quali-quantitativo. Come previsto da questa modalità di ricerca, il ricercatore e la ricercatrice scelgono i casi da analizzare in funzione dei bisogni individuati e della specificità della ricerca, e utilizzano strumenti che rispondano ai fini previsti (Benvenuto, 2015).

Per poter procedere all'analisi dei sussidiari selezionati è stato strutturata una griglia di codifica (la cui matrice è osservabile in Figura 2) sulla base del quadro teorico presentato nel primo capitolo del presente elaborato. La sua applicazione allo studio dei testi scelti è stata essenziale per rispondere alla domanda di ricerca, che punta ad individuare in quale modo la geografia venga riconosciuta e valorizzata come strumento di educazione alla pace nella didattica. Lo strumento creato ha permesso di adottare un metodo misto: la sua struttura ha consentito sia di prendere nota del numero di occorrenze delle parole “guerra”, “conflitto” (sinonimo scelto per garantire la completezza della ricerca) e “pace”, sia di rilevare il dato qualitativo e il valore semantico espresso da ciascuna parola. Ogni termine incontrato, infatti, è stato catalogato in diverse categorie, pensate per restituirne la collocazione storica, tematica e concettuale. In questo modo, la rilevazione numerica ha costituito la base per comprendere

non solo quanto spazio venga dedicato a tali concetti, ma soprattutto come essi vengano declinati in un'ottica di educazione alla pace.

			TESTO 1	TESTO 2
CARATTERISTICHE DEL TESTO	Editore			
	Titolo			
	Anno di pubblicazione			
	Classe a cui è rivolto			
	Disciplina			
GUERRA/CONFLITTO		N. occorrenza "guerra" e "conflitto"		
	Ambito	Conflitto relazionale		
		Conflitto armato		
	Periodo	Guerra del passato		
		Guerra attuale (dal 2000 in poi)		
		Non specificato		
	Tematica	Impatto umano e sociale		
		Impatto ambientale		
		Geopolitica		
		Arte e tecnologia		
	Prospettiva	Normalizzante		
		Problematizzante		
PACE		N. occorrenza "pace"		
	Ambito	Risoluzione di un conflitto relazionale		
		Risoluzione di un conflitto armato		
	Tipologia	Pace negativa		
		Pace positiva		
		Utilizzata come sostantivo comune		
	Pace positiva: elementi	Incontro con l'altro		
		Nonviolenza		
		Fraternità		
		Impegno etico-sociale		
		Educazione ambientale		
	Attori	Istituzioni		
		Governi		
		Cittadini/e		

Figura 2 - matrice dello strumento di analisi dei testi scolastici

La prima area che si incontra è quella dedicata alle parole “guerra” e “conflitto”. Lo strumento è stato strutturato in modo da calcolare quante volte essi siano stati utilizzati per descrivere e narrare contesti storici e tematici differenti.

La prima categoria presa in considerazione è quella relativa all’ambito. Spesso nei materiali destinati ai bambini e alle bambine si può trovare la parola “conflitto” riferita alla dimensione

relazionale, di litigio personale. Si è voluto distinguere, per prima cosa, se il contesto in cui sono inseriti i termini ricercati si riferisce alla relazione oppure al classico conflitto armato.

La seconda categoria considerata è quella storica, inserita per annotare quanti degli scontri menzionati dal testo appartengano alla storia passata, a quella più recente e quanti non siano collocati a livello temporale. Come guerre recenti si considerano quelle avvenute dal 2000 in poi: esse sono, infatti, quelle di cui i bambini e le bambine possono aver sentito parlare nella loro vita quotidiana. Per esempio, è probabile che alunne e alunni della scuola primaria abbiano recepito alcune notizie e informazioni riguardo il conflitto ucraino-russo, iniziato nel 2014 e scoppiato in uno scontro diretto nel febbraio del 2022. Alcune conseguenze di questi tragici eventi sono entrate direttamente nella vita di molte scuole italiane, grazie alle azioni di accoglienza degli studenti ucraini esuli (MI, 2022a).

La terza categoria distingue presentata dal testo in cui viene inserito ciascun uso della parola “guerra” o “conflitto”. I temi individuati sono quattro: l’impatto umano e sociale, l’impatto ambientale, la geopolitica, l’arte e la tecnologia. Ciascuno di essi comprende al suo interno una serie di argomenti, che permettono di determinare la categoria a cui assegnare ciascuna occorrenza:

- *Impatto umano e sociale*: rientrano in tale categoria gli effetti sociali sulla popolazione locale o globale, causati dal conflitto che viene descritto. Si fa riferimento a fenomeni di trasformazione della società (per esempio, la divisione in classi sociali che fa sì che siano i più poveri a dover andare in guerra) o di migrazioni. In questa categoria sono state comprese anche le narrazioni che fanno emergere l’aspetto emotivo, ovvero la sofferenza causata dalla guerra.
- *Impatto ambientale*: in questa categoria sono stati inseriti i riferimenti a eventi che hanno distrutto o deturpato l’ambiente fisico, comprendendo sia il paesaggio naturalistico che le costruzioni dell’essere umano.
- *Geopolitica*: si intendono le descrizioni delle cause e delle conseguenze delle guerre, puramente a livello geopolitico.
- *Arte e tecnologia*: in questa categoria vengono compresi sia i riferimenti a opere artistiche che riguardano le guerre descritte, sia le nozioni relative alle tecnologie utilizzate in tali occasioni (per esempio, gli approfondimenti sulle armi impiegate nel conflitto).

La quarta categoria indaga infine la prospettiva che viene assunta nel testo in relazione alla guerra descritta: la prospettiva normalizzante e quella problematizzante. La prima comprende tutte le spiegazioni descrittive, che non sottendono alcun tipo di critica; la guerra narrata viene percepita come un evento naturale, per il quale non vengono sottolineate le problematiche. La seconda si riferisce alle narrazioni critiche dei conflitti: in questi casi il testo trasmette una visione problematizzante nei confronti di tale evento, fa suscitare nel lettore qualche tipo di sentimento. La guerra descritta non viene presentata come una naturale conseguenza dei fatti, ma come un fenomeno ricco di criticità e problematico. Questa categoria relativa alla prospettiva è stata scelta per comprendere quale tipo di emozioni possono generare i testi presenti nei sussidiari e per analizzare i messaggi che possono veicolare.

Per quanto riguarda la parola “pace”, le categorie scelte sono naturalmente molto diverse. L’unica categoria che è stata mantenuta pressoché simile, rispetto all’analisi delle parole relative alla guerra, è la prima. Anche in questo caso si distingue tra risoluzione di un conflitto relazionale o di un conflitto armato. Successivamente, si trova una differenziazione riferita alla tipologia: si discrimina l’uso del termine ricercato tra pace positiva e pace negativa, i cui significati sono stati presentati nel primo capitolo di questo elaborato, e “pace” utilizzato come sostantivo comune. Questa categoria dice già molto della tipologia di riflessioni che il testo può far emergere: come la letteratura su questo ambito educativo insegna, insegnare che la pace sia solamente l’assenza di guerra non basta per promuovere una cultura tesa a questa finalità. Inoltre, è interessante notare come la parola “guerra” non venga mai utilizzata come un sostantivo comune, trasportata al di fuori del suo primo significato, come invece succede spesso per il termine “pace”: sembra che il significato di guerra sia ben chiaro, mentre quello di pace sia più esteso e meno definito.

La terza categoria dipende dalla precedente: nei casi in cui si è riscontrato che la “pace” menzionata fosse di tipo positivo, si è svolta un’ulteriore analisi. Infatti, nei casi di pace positiva, ci si è interrogati su quali elementi emergano all’interno del testo. Essi sono, nello specifico: incontro con l’altro, nonviolenza, fraternità, impegno etico-sociale, educazione ambientale; si rimanda al capitolo 2 per l’approfondimento di tali aspetti.

L’ultima categoria scelta è quella degli attori. Un elemento importante della pace, che si vuole fare emergere con questa ricerca, è la rappresentazione di coloro che si occupano di costruire e mantenere la pace. Le tipologie di attori che si possono incontrare nei libri di testo sono tre: le istituzioni (per esempio, l’ONU o l’Unione Europea), i governi e i/le cittadini/e. Un

concetto fondamentale dell'educazione alla pace è che quest'ultima sia responsabilità di tutte e tutti, e che possa essere ottenuta anche e soprattutto da chi non fa parte di sistemi istituzionali o di governo. Comunicare questo ai bambini e alle bambine significa far comprendere che anche loro possono fare la differenza e che l'impegno etico-sociale che dimostrano può portare alla costruzione di una società più equa, sensibile e pacifica. Per questo motivo si è ritenuto importante rilevare quali siano gli attori di pace rappresentati nei sussidiari destinati alle alunne e agli alunni della scuola primaria.

3.1.2. *Campione selezionato*

Il corpus di testi selezionato comprende sussidiari destinati alle classi quarte e quinte della scuola primaria. Si specifica che, pur parlando di "campione", la selezione non ha seguito un criterio di rappresentatività statistica di tipo probabilistico. Si è trattato, piuttosto, di un campionamento non probabilistico, mirato a includere le case editrici maggiormente diffuse e rappresentative nel panorama editoriale scolastico italiano.

All'interno di questa selezione, si è scelto di analizzare esclusivamente i testi del biennio perché si è riscontrato che il tema della pace e della guerra nei sussidiari del triennio compare in un numero così esiguo di casi, che non avrebbe consentito di realizzare una ricerca attendibile. A questo proposito, infatti, è stata realizzata una breve indagine esplorativa su tre sussidiari: *Il nuovo VIVA crescere*, di storia, tecnologia, scienze e geografia per la classe prima (Team didattico Giunti Scuola, 2024a), *Il nuovo VIVA crescere* di geografia per la classe terza (Team didattico Giunti Scuola, 2024b) e *Il nuovo VIVA crescere* di storia per la terza (Team didattico Giunti Scuola, 2024c). Nei primi due volumi non compaiono mai le parole "pace", "guerra" o "conflitto"; nel terzo, compare solo una volta il termine "pace", usato con l'accezione di pace negativa, e solo una volta la parola "guerra", menzionata in modo generico e non riferita ad un conflitto in particolare.

Le discipline scelte per questa analisi sono la geografia e la storia. Nonostante l'impianto generale della tesi lavori principalmente sulla geografia, si è ritenuto interessante analizzare anche i sussidiari di storia per operare un confronto tra i due tipi di testo. La storia, infatti, è la disciplina che notoriamente studia i conflitti e gli eventi di questo tipo.

Per far sì che la ricerca restituisca un quadro complessivo attuale e attendibile, sono stati selezionati 20 testi di recente pubblicazione e appartenenti a quattro delle principali case

editrici italiane. In particolare, sono stati scelti sussidiari pubblicati negli ultimi quattro anni, tristemente ricchi di conflitti politici a livello mondiale. I sussidiari che sono stati oggetto di tale analisi sono riportati nella Tabella 1.

Editore	Anno di pubblicazione	Titolo	Disciplina	Classe	Link per la consultazione⁵¹
Rizzoli Education	2025	<i>I mondi di GEA</i>	Geografia	Quarta	https://issuu.com/rizzolieducation/docs/979122310020?fr=xPf_K-eQ
Rizzoli Education	2025	<i>I mondi di GEA</i>	Geografia	Quinta	https://issuu.com/rizzolieducation/docs/979122310024?fr=xPf_K-eQ
Rizzoli Education	2025	<i>I mondi di GEA</i>	Storia	Quarta	https://issuu.com/rizzolieducation/docs/979122310019?fr=xPf_K-eQ
Rizzoli Education	2025	<i>I mondi di GEA</i>	Storia	Quinta	https://issuu.com/rizzolieducation/docs/979122310023?fr=xPf_K-eQ
Giunti Scuola	2025	<i>Supermondo</i>	Geografia	Quarta	https://demo.giuntiscuola.it/giuntiscuola/super-mondo-demo/geografia-vol4/
Giunti Scuola	2025	<i>Supermondo</i>	Geografia	Quinta	https://demo.giuntiscuola.it/giuntiscuola/super-mondo-demo/geografia-vol5/C/
Giunti Scuola	2025	<i>Supermondo</i>	Storia	Quarta	https://demo.giuntiscuola.it/giuntiscuola/super-mondo-demo/storia-vol4/
Giunti Scuola	2025	<i>Supermondo</i>	Storia	Quinta	https://demo.giuntiscuola.it/giuntiscuola/super-mondo-demo/storia-vol5/C/
Il Capitello	2026	<i>Discipline in movimento</i>	Geografia	Quarta	https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/DisciplineInMovimento/sfogliabili/Discipline-in-movimento-4-geografia/Discipline-in-movimento-4-geografia.html#p=1
Il Capitello	2026	<i>Discipline in movimento</i>	Geografia	Quinta	https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/DisciplineInMovimento/sfogliabili/Discipline-in-movimento-5-geografia/Discipline-in-movimento-5-geografia.html#p=1
Il Capitello	2026	<i>Discipline in movimento</i>	Storia	Quarta	https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/DisciplineInMovimento/sfogliabili/Discipline-in-movimento-4-storia/Discipline-in-movimento-4-storia.html#p=1

⁵¹ Ultimo accesso io: 15/06/2026.

Il Capitello	2026	<i>Discipline in movimento</i>	Storia	Quinta	https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/DisciplineInMovimento/sfogliabili/Discipline-in-movimento-5-storia/Discipline-in-movimento-5-storia.html#p=1
Gaia Edizioni	2026	<i>Il tempo del cerchio</i>	Geografia	Quarta	https://www.gaiaedizioni.it/public/filipbook/il_tempo_del_cerchio4_geografia/index.html
Gaia Edizioni	2026	<i>Il tempo del cerchio</i>	Geografia	Quinta	https://www.gaiaedizioni.it/public/filipbook/il_tempo_del_cerchio5_geografia/index.html
Gaia Edizioni	2026	<i>Il tempo del cerchio</i>	Storia	Quarta	https://www.gaiaedizioni.it/public/filipbook/il_tempo_del_cerchio4_storia/index.html
Gaia Edizioni	2026	<i>Il tempo del cerchio</i>	Storia	Quinta	https://www.gaiaedizioni.it/public/filipbook/il_tempo_del_cerchio5_storia/index.html
Tredieci	2022	<i>Insieme di più</i>	Geografia	Quarta	Consultazione del file digitale, non disponibile liberamente online
Tredieci	2022	<i>Insieme di più</i>	Geografia	Quinta	Consultazione del file digitale, non disponibile liberamente online
Tredieci	2022	<i>Insieme di più</i>	Storia	Quarta	Consultazione del file digitale, non disponibile liberamente online
Tredieci	2022	<i>Insieme di più</i>	Storia	Quinta	Consultazione del file digitale, non disponibile liberamente online

Tabella 1 - Testi selezionati per la ricerca

3.1.3. Analisi dei dati

Dall'osservazione dei dati raccolti attraverso la griglia di analisi (si veda allegato 1) è possibile trarre alcune considerazioni significative ai fini della presente ricerca.

Il primo dato che emerge in maniera marcata è la differenza nella frequenza della comparsa delle parole “guerra” e “conflitto” e del termine “pace”. Sommando le occorrenze di ciascun sussidiario analizzato, si ritrovano 818 casi di uso di “guerra” e “conflitto”, contro i 157 di “pace”. Una rappresentazione visiva della differenza tra questi valori è visibile nel Grafico 1.

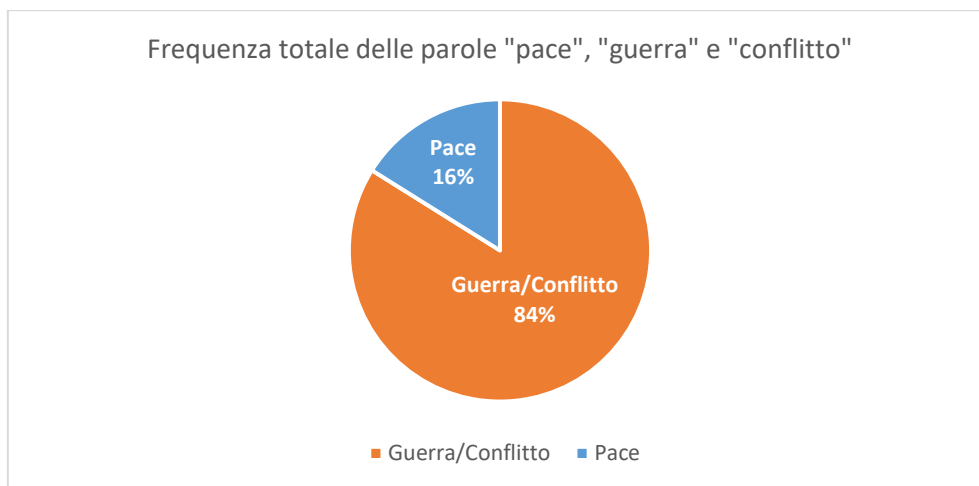


Grafico 1 - Frequenza totale delle parole "pace", "guerra" e "conflitto"

È evidente, dunque, che l'argomento bellico sia molto più ricorrente di quello della risoluzione pacifica. Un altro aspetto interessante, che emerge dalle analisi condotte, è che i libri di storia trattano i contenuti di guerra in modo molto più frequente di quelli di geografia: in un sussidiario storico si trovano fino a 122 casi di parole come "guerra" e "conflitto", mentre in un testo di geografia se ne trovano al massimo 10. Solo in due casi, dei venti osservati, questi due termini non compaiono mai: essi sono entrambi testi di quarta di geografia. Sommando le frequenze di tutti i libri analizzati, è possibile osservare che tali occorrenze compaiono per il 95% nei sussidiari di storia, come si può vedere dal Grafico 2.



Grafico 2 - Frequenza delle parole "guerra" e "conflitto" nei testi di storia e geografia

Inoltre, nei manuali di ciascuna casa editrice analizzata si riscontra un aumento significativo della frequenza di questi termini nel passaggio da quarta a quinta; tali parole sono sempre utilizzate per descrivere un conflitto armato e mai per trattare il tema del conflitto relazionale.

Per quanto riguarda il periodo di riferimento degli scontri descritti, vengono menzionati alcuni conflitti attuali solamente in un sussidiario su venti, ovvero *Discipline in movimento* di storia per la classe quarta (Scalabrini, 2026c). In esso si trova il riferimento agli attuali conflitti in Palestina (si veda Figura 3), per i quali non è ancora stata trovata una soluzione pacifica. In sette dei testi presi in esame, invece, vengono descritte unicamente guerre del passato. Nei restanti casi, la percentuale di occorrenze relative a scontri avvenuti prima degli anni Duemila varia dal 50 al 99%.



Figura 3 - Esempio di riferimento ad un conflitto attuale (Scalabrini, 2026c, p. 141)

Rispetto all'indagine sulla prospettiva adottata, i termini incontrati sono stati suddivisi secondo una visione normalizzante e problematizzante. Solo in un testo dei venti studiati la prospettiva problematizzante è più frequente di quella normalizzante (la prima rappresenta il 66,6% delle occorrenze di tale sussidiario); in tutti gli altri libri, la percentuale relativa alla visione normalizzante va dal 60 al 100%. Unendo tutte le frequenze ottenute da ciascun caso analizzato, si può notare quanto reso visibile dal Grafico 3:

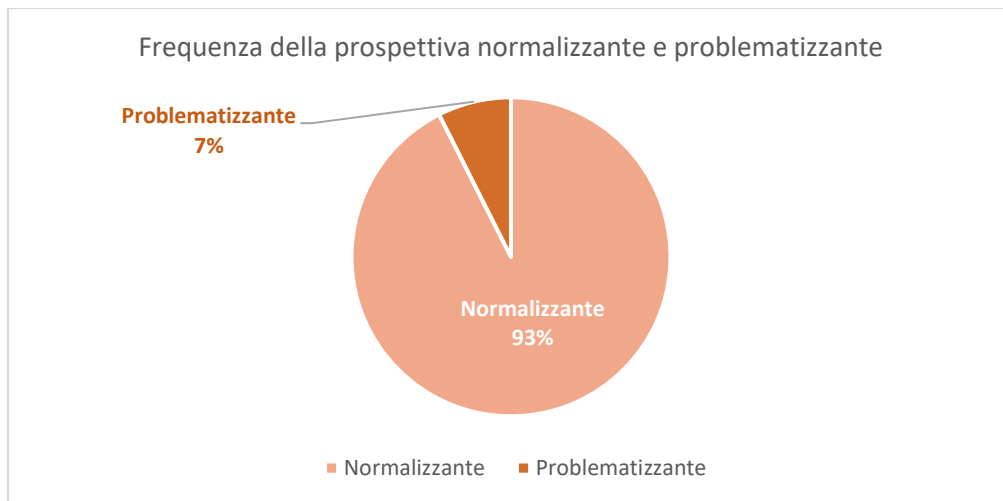


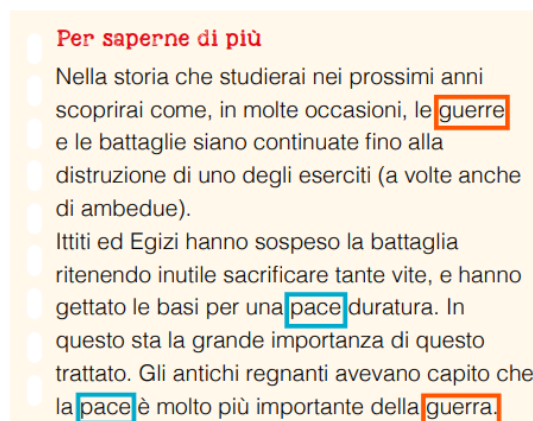
Grafico 3 - Frequenza della prospettiva normalizzante e problematizzante

Un esempio di adozione della prospettiva problematizzante, tratto dall'unico sussidiario le cui occorrenze di questo tipo sono prevalenti, è osservabile nella Figura 4. Il libro in questione è *Discipline in movimento*, dedicato alla geografia e destinato alla classe quinta (Scalabrini, 2026b). La pagina riportata vuole presentare l'ONU attraverso l'uso di alcune vignette. Il primo aspetto positivo che si può notare è il titolo della pagina, che trasmette già il messaggio che un mondo senza guerre e in cui vengano rispettati i diritti di tutti sia migliore. Nei dialoghi riportati emerge l'idea che la guerra sia un problema da prevenire e contrastare. La sua eliminazione viene posta come un traguardo così fondamentale per l'umanità da richiedere un impegno congiunto e la nascita di un'organizzazione globale strutturata e potente.



Figura 4 - Esempio di prospettiva problematizzante (Scalabrini, 2026b, p. 14)

Un altro esempio, questa volta tratto da un sussidiario di storia, è riportato nella Figura 5. Si tratta di un riquadro di approfondimento posto alla fine di una pagina che racconta del trattato di Qadesh, il più antico trattato di pace della storia, all'interno del libro *Insieme di più* per la quarta (Furlan et al., 2022). Viene sottolineato il fatto che molte guerre hanno portato alla distruzione degli eserciti di entrambe le parti coinvolte, facendo emergere la brutalità che provocano. L'esempio di come gli Ittiti e gli Egizi abbiano compreso che non fosse necessario causare tante morti, mette in luce come si possa mettere fine alla conseguenza più tragica dei conflitti attraverso la pace.



72

Figura 5 - Esempio di prospettiva problematizzante (Furlan et al., 2022, p. 72)

Riguardo le tematiche sulla guerra che emergono nei testi, in otto sussidiari ricorrono con più frequenza le nozioni di tipo geopolitico. Spesso nel singolo libro questi argomenti rappresentano la maggior parte dei contenuti riportati: sono presenti fino all'83,3% in uno stesso sussidiario. Dopo la geopolitica, il tema più ricorrente è quello dell'impatto umano e sociale; seguono poi l'arte e la tecnologia. L'impatto ambientale, invece, emerge molto raramente: lo si ritrova al massimo una volta per testo.

Le considerazioni che si possono fare alla luce della ricerca della parola "pace" mostrano un quadro ben diverso da quello appena descritto. La prima grande differenza risiede nella quantità di occorrenze (Grafico 1) dove la frequenza del termine "pace" più alta che si trova nei libri di geografia è di 10 casi, mentre in quelli di storia è di 21. La diversità di numero non è così alta come nella situazione delle parole relative alla guerra, ma comunque la numerosità è maggiore negli esempi di storia (Grafico 4).

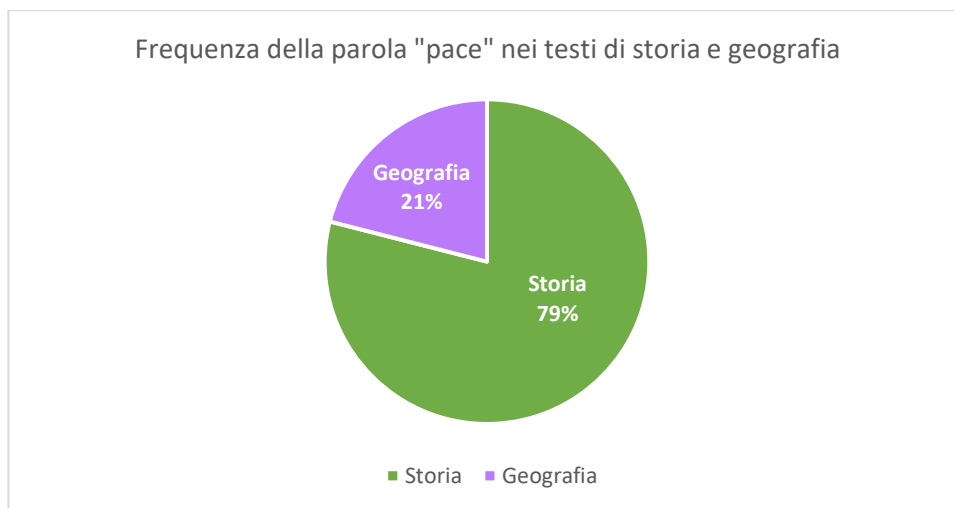


Grafico 4 - Frequenza della parola "pace" nei testi di storia e geografia

A differenza di quanto accade per le parole “guerra” e “conflitto”, con “pace” non sempre si nota un aumento delle frequenze nel passaggio da libri di quarta a quelli di quinta. Inoltre, non viene mai fatto riferimento alla risoluzione di conflitti relazionali, ma solo armati.

Un elemento significativo che si ricava da questa ricerca è che la pace positiva si ritrova in pochi casi (si veda il Grafico 5). Infatti, la percentuale più alta di questo tipo di pace che si registra nel singolo testo è del 40%; invece, la percentuale di “pace negativa” nel singolo sussidiario varia dal 60 al 100%. La pace positiva è stata riscontrata solamente in sei libri su venti: tre di questi sono di geografia, destinati alle classi quinte. Le circostanze in cui sono stati trovati esempi di pace positiva sono riconducibili solo alle categorie di “incontro con l’altro”, “nonviolenza” e “fraternità”, con una prevalenza di quest’ultima. Per quanto riguarda i sussidiari di geografia, nella maggioranza dei casi la parola “pace” compare per parlare dell’ONU o dell’Unione Europea. Essendo entrambe istituzioni che presuppongono l’unione e la collaborazione tra i popoli, accade che dalla loro descrizione emergano elementi connessi all’incontro con l’altro e con la fraternità. Si ipotizza che sia questo il motivo per cui la pace positiva si trova principalmente nei testi di quinta, in cui solitamente si tratta di questi argomenti.

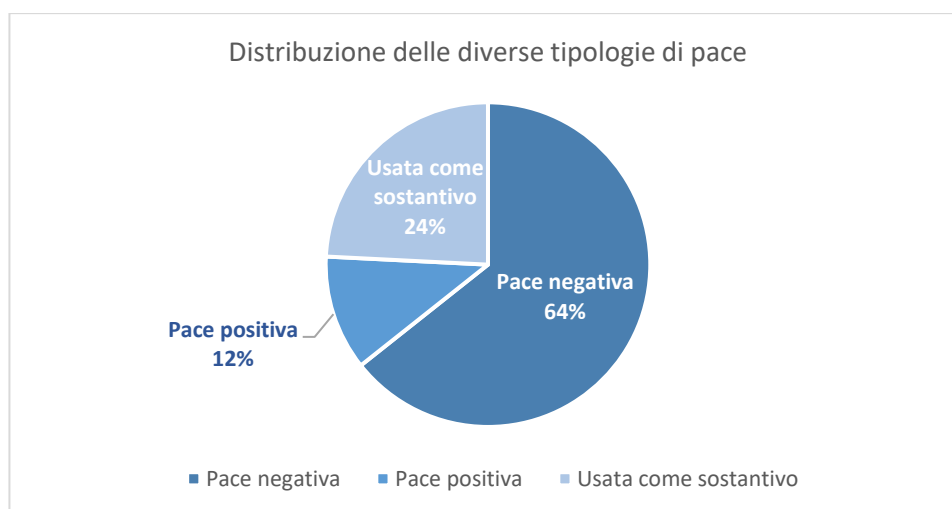


Grafico 5 - Distribuzione delle diverse tipologie di pace

Un esempio interessante e particolare di pace positiva, incontrato nel libro *Insieme di più di geografia* per la quinta (Calogero et al., 2022), è osservabile in Figura 6. Il desiderio di pace menzionato dal testo si collega all'idea di fraternità e di incontro con l'altro che dovrebbe accomunare tutti gli stati europei. Inoltre, fa emergere il fatto che le rappresentazioni di un luogo non sono neutre, ma veicolano messaggi precisi: la richiesta di disegnare una carta diversa permette di attivare sia la competenza critica, sia quella comunicativa. Come è già stato sottolineato nel precedente capitolo, esse sono abilità che si intrecciano particolarmente all'educazione alla pace.

Come hai visto in questa pagina, nelle carte figurate la forma geografica degli Stati può essere sfruttata per comunicare messaggi diversi.

Realizza una mappa muta dell'Europa, ricalcando dalla carta fisico-politica della pagina precedente il profilo esterno del continente. Invece di riportare i confini tra gli Stati, disegna all'interno una carta figurata che valorizzi il desiderio di pace tra i popoli europei.

13

Figura 6 - Esempio di pace positiva (Calogero et al., 2022, p. 13)

Inoltre, si riporta in Figura 7 un esempio di pace positiva rilevato all'interno del libro *Discipline in movimento* per la storia di quinta (Scalabrini, 2026d). Tale paragrafo riguarda la *pax romana*: essa viene descritta come un periodo di pace, sviluppo e progresso. Il testo non si limita a dire che è stata una fase pacifica dovuta solamente all'assenza di guerre, ma sottolinea il fatto che era un tempo caratterizzato dall'incontro e dallo scambio tra culture. Inoltre, mette in luce il ruolo del riconoscimento della cittadinanza alle popolazioni non romane nella costruzione di una società pacifica e nel miglioramento delle condizioni di vita

di tutti. Questo messaggio, incentrato sull'estensione della cittadinanza a persone di origini diverse, assume una forte valenza educative per le alunne e gli alunni dell'Italia di oggi, offrendo loro chiavi di lettura fondamentali per vivere in una società sempre più interculturale ed eterogenea. Emergono così anche gli elementi di incontro con l'altro e fraternità, cruciali nell'educazione alla pace.



Figura 7 - esempio di pace positiva (Scalabrini, 2026d, p. 111)

Infine, è interessante notare che non compaiano quasi mai esempi in cui la pace descritta sia stata ottenuta grazie all'intervento dei cittadini e delle cittadine: nel 78,1% dei casi, gli attori presentati sono i sistemi di governo. Si è riscontrato il riferimento al contributo di persone che non ricoprono ruoli istituzionali o governativi solo in un testo su venti, ovvero *Insieme di più* di storia per la classe quarta (Furlan et al., 2022). Le occorrenze alle quali si fa riferimento sono visibili nella Figura 8. In questo testo, un riquadro riporta una preghiera di Papa Francesco dedicata alla pace. Pur non elencando azioni specifiche, le parole del Pontefice trasmettono un messaggio fondamentale: ognuno può farsi artigiano di pace attraverso i propri gesti quotidiani, rimettendo così al centro il valore dell'impegno personale.

2 Leggi e commenta in classe le parole di Papa Francesco a proposito della **pace**.

*Signore Dio di **pace**, ascolta la nostra supplica! Ora, Signore, aiutaci Tu! Donaci Tu la **pace**, insegnaci Tu la **pace**, guidaci Tu verso la **pace**. Apri i nostri occhi e i nostri cuori e donaci il coraggio di dire: "mai più la guerra!"; "con la guerra tutto è distrutto!". Dio amore che ci hai creati e ci chiami a vivere da fratelli donaci la forza per essere ogni giorno artigiani di **pace**. Infondi in noi il coraggio di compiere gesti concreti per costruire la **pace**.*

rid. Preghiera per la pace, Papa Francesco

Figura 8 - Esempio di pace realizzata da cittadini/e (Furlan et al., 2022, p. 72)

3.2. I progetti e le proposte didattiche per le scuole

I progetti didattici rappresentano una componente significativa dell'offerta formativa scolastica, in quanto consentono di ampliare e arricchire le esperienze di apprendimento proposte alle alunne e agli alunni attraverso percorsi coinvolgenti e che richiedono l'impiego di diverse competenze trasversali. Le scuole o le singole classi hanno la possibilità di partecipare ad iniziative promosse a livello locale, nazionale e internazionale, che permettono loro di confrontarsi con temi e sfide differenti. Un ulteriore valore aggiunto, proprio di questi progetti, è rappresentato dalla possibilità di inserirsi all'interno di reti e collaborazioni tra istituti appartenenti a territori e realtà diverse tra loro. La condivisione di attività, esperienze e obiettivi comuni permette infatti di ampliare i propri orizzonti conoscitivi e relazionali, favorendo il dialogo, il confronto e l'apertura.

La scelta di considerare, all'interno della ricerca, anche progetti, proposte didattiche e iniziative nazionali e internazionali nasce dal fatto che essi possono offrire spunti significativi e documentati per l'insegnamento delle discipline di cui trattano. Tali percorsi sono spesso progettati e promossi da associazioni, enti e gruppi di lavoro composti da esperti del settore e risultano quindi fondati su riflessioni disciplinari e metodologiche condivise e accuratamente elaborate. La loro analisi contribuisce, perciò, a delineare un quadro d'insieme non solo sui temi ritenuti centrali, ma anche sui principali approcci metodologici e sulle strategie attraverso cui la disciplina viene concretamente proposta nella scuola primaria.

3.2.1. *Progetti geografici*

Per realizzare questa ricerca si è cercato di individuare progetti e percorsi didattici che riguardassero, innanzitutto, l'insegnamento della geografia. È emerso, tuttavia, che le iniziative di questo tipo sono poche. Le uniche riscontrate e coerenti con gli obiettivi dichiarati sono:

- *Fotografi di classe*, un concorso proposto dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) che promuove un superamento della percezione visiva, sollecitando le alunne e gli alunni ad osservare i luoghi che vivono con uno sguardo critico e a riconoscerne il valore (AIIG, n.d.).
- *Un segnale per il clima*, proposto sempre dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, che punta a stimolare una riflessione sui cambiamenti ambientali e sulle conseguenze che essi possono portare nella vita di ognuno. La sfida che lancia è quella di ideare messaggi sottoforma di segnaletica stradale per promuovere consapevolezza di tali trasformazioni ambientali e comportamenti positivi in relazione ad esse (AIIG, n.d.).
- *Concorso internazionale di cartografia "Barbara Petchenik – una mappa del mio futuro"*, ideato dalla International Cartographic Association e promosso dall'AIIG. L'obiettivo di questa iniziativa è quella di promuovere in bambini/e e ragazzi/e l'uso delle mappe e di aumentare la consapevolezza riguardo tali strumenti attraverso la rappresentazione grafica (AIIG, n.d.).

In questi concorsi non sono stati rilevati diretti riferimenti a tematiche relative alla pace e alla guerra; pertanto, la loro analisi non è stata ritenuta utile ai fini della ricerca. Vista la presenza limitata di proposte coerenti con gli obiettivi preposti, si è scelto dunque di procedere attraverso un processo differente. Al posto di cercare elementi di educazione alla pace nelle iniziative legate alla geografia, si è pensato di individuare quali competenze geografiche vengano stimulate da progetti e percorsi didattici che promuovono l'educazione alla pace.

Per fare ciò, è stato riproposto l'uso della griglia di analisi dei testi scolastici, apportando ad essa piccole variazioni nella struttura e nella modalità di compilazione. L'uso dello stesso strumento, seppur con poche semplici modifiche, consente di poter operare dei confronti tra i diversi materiali didattici e riflettere sulle differenze che si possono riscontrare in essi. La versione della griglia per l'analisi dei progetti didattici è visibile in Figura 9.

			PROGETTO 1	PROGETTO 2
CARATTERISTICHE DEL PROGETTO		Ente/associazione		
		Titolo		
		Anno di pubblicazione		
		Classe a cui è rivolto		
GUERRA	Ambito	Conflitto relazionale		
		Conflitto armato		
	Periodo	Guerra del passato		
		Guerra attuale (dal 2000 in poi)		
		Non specificato		
	Tematica	Impatto umano e sociale		
		Impatto ambientale		
		Geopolitica		
		Arte e tecnologia		
	Prospettiva	Normalizzante		
Problematizzante				
PACE	Ambito	Risoluzione di un conflitto relazionale		
		Risoluzione di un conflitto armato		
	Tipologia	Pace negativa		
		Pace positiva		
	Pace positiva: elementi	Incontro con l'altro		
		Nonviolenza		
		Fraternità		
		Impegno etico-sociale		
		Educazione ambientale		
	Attori	Istituzioni		
		Governi		
Cittadini/e				
COMPETENZE GEOGRAFICHE		Localizzare		
		Collegare		
		Comunicare		
		Criticare		
		Agire		

Figura 9 - Matrice dello strumento di analisi dei progetti didattici

Come si può notare, sono state tolte alcune voci. Innanzitutto, si è scelto di rimuovere le caselle destinate al conteggio delle occorrenze dei termini selezionati: siccome i materiali relativi ai progetti hanno una struttura e una funzione diversa da quella svolta dai sussidiari, l'analisi è stata condotta non per ricerca delle parole e conteggio della loro frequenza, bensì per individuazione della presenza o meno di tali elementi. I dati raccolti, dunque, non sono numeri, ma etichette che indicano se l'aspetto indagato emerga o meno dai materiali liberamente consultabili di tali progetti (in particolare, in questa versione della tabella si trovano le voci "presente" e "non rilevato"). È stata rimossa anche la tipologia di pace "utilizzata come sostantivo comune" proprio perché non era più coerente con le modalità di analisi. Oltre a ciò, è stata aggiunta la sezione relative alle competenze geografiche, per i

motivi indicati pocanzi. All'interno di essa si trovano le cinque competenze della geografia che più si collegano e condividono prospettive e obiettivi con l'educazione alla pace, approfondite nel secondo capitolo di questo elaborato: localizzare, collegare, comunicare, criticare, agire.

3.2.2. *Progetti per l'educazione alla pace*

Sono stati selezionati 16 progetti e percorsi didattici dichiaratamente finalizzati alla promozione di una cultura di pace e pensati per le alunne e gli alunni della scuola primaria. Essi sono stati proposti da enti e associazioni che si occupano di educazione e di didattica, sia a livello nazionale che internazionale.

Nella Tabella 2 sono elencati i progetti che sono stati oggetto di questa ricerca.

Ente o associazione	Titolo	Link per la consultazione⁵²
Rete Nazionale delle Scuole di Pace	<i>Sbellichiamoci</i>	https://www.lamiascuolaperlapace.it/programma_sbellichiamoci/
Rete Nazionale delle Scuole di Pace	<i>Immagina</i>	https://www.lamiascuolaperlapace.it/programma_immagina/
Rete Nazionale delle Scuole di Pace	<i>Trasformiamo il futuro!</i>	https://www.lamiascuolaperlapace.it/programma_trasformiamoilfuturo/
Rete Nazionale delle Scuole di Pace	<i>Per-la-pace. Con-la-cura.</i>	https://www.lamiascuolaperlapace.it/perlapace-conlacura/
Movimento di Cooperazione Educativa	<i>Lettere di Pace dalle scuole</i>	https://www.mce-fimem.it/lettere-per-la-pace-da-tutte-le-scuole/
Parole_Ostili	<i>Le parole della guerra, le parole della pace</i>	https://www.ancheioinsegno.it/attivitae/le-parole-della-guerra-le-parole-della-pace/
Parole_Ostili	<i>Disegna la pace</i>	https://www.ancheioinsegno.it/attivitae/disegna-la-pace/
Parole_Ostili	<i>A scuola di pace</i>	https://www.ancheioinsegno.it/attivitae/a-scuola-di-pace/
Save the Children	<i>La pace oltre la guerra</i>	https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-pace-oltre-la-guerra-guida-insegnanti
Save the Children	<i>La guerra in casa</i>	https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-pace-oltre-la-guerra-guida-insegnanti
Save the Children	<i>Una finestra sul mondo</i>	https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-pace-oltre-la-guerra-guida-insegnanti
Save the Children	<i>Immagina la pace</i>	https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-pace-oltre-la-guerra-guida-insegnanti

⁵² Ultimo accesso io: 15/06/2026.

		oltre-la-guerra-guida-insegnanti
Pearson Italia	<i>Costruire la pace: give peace a chance!</i>	https://it.pearson.com/kilometro-zero/primaria/costruire-pace.html
Pearson Italia	<i>Grandi pacifisti</i>	https://it.pearson.com/kilometro-zero/primaria/costruire-pace.html
Pearson Italia	<i>Parole che costruiscono rapporti di pace</i>	https://it.pearson.com/kilometro-zero/primaria/costruire-pace.html
Pearson Italia	<i>Imparare a sognare</i>	https://it.pearson.com/kilometro-zero/primaria/costruire-pace.html

Tabella 2 – Progetti e percorsi selezionati per la ricerca

3.2.3. Analisi dei dati

L’osservazione dei dati raccolti attraverso la griglia di analisi dei progetti didattici (si veda l’allegato 2) fa emergere un quadro ben diverso da quello ottenuto dalla ricerca sui libri di testo.

In primo luogo, a differenza di ciò che accade nei sussidiari, nei progetti didattici compare sia il riferimento a conflitti armati, che a quelli relazionali. In sei casi su sedici, tali ambiti coesistono nello stesso progetto; in una iniziativa, invece, si riscontra la sola presenza dello scontro relazionale.

In secondo luogo, in netto contrasto con la prima ricerca condotta, nelle proposte didattiche osservate vengono menzionati raramente conflitti del passato; la maggior parte dei progetti presenta il fenomeno della guerra in generale, oppure scontri attuali. In particolare, il conflitto dei giorni nostri più citato è quello ucraino-russo.

Per quanto riguarda le tematiche affrontate, quasi la totalità dei progetti punta sull’impatto umano e sociale che consegue alla guerra; una certa importanza viene attribuita anche agli aspetti di geopolitica, mentre viene dato meno spazio all’impatto ambientale e agli elementi relativi all’arte e alle tecnologie. Anche nei libri di testo è stato riscontrato che l’impatto umano e sociale e la geopolitica fossero i temi più frequentemente trattati.

Oltre a ciò, come si può facilmente intuire, nelle iniziative analizzate non emerge mai la prospettiva normalizzante della guerra; essa viene collocata, infatti, come un fenomeno problematico da combattere.

Per quanto concerne, invece, gli spunti relativi alla pace, sono presenti riferimenti alla risoluzione sia dei conflitti relazionali, sia di quelli armati. È un dato facilmente prevedibile:

essendo state menzionate tali tipologie di scontro, viene anche presentato il modo o l'approccio da seguire per risolverli.

La pace negativa compare in quindici progetti su sedici: l'aspetto interessante che emerge è che essa è sempre accompagnata anche da elementi legati alla pace positiva. Diversamente da quanto riscontrato nei libri, la tipologia positiva di pace è sempre presente. Inoltre, tutti gli elementi ad essa associata vengono trattati in più progetti: come si può osservare nel Grafico 6, il più frequente è quello della nonviolenza, che compare nell'87,5% dei casi, seguito dall'incontro con l'altro (75%). Troviamo poi l'impegno etico-sociale (62,5%), la fraternità (56,2%) e l'educazione ambientale (43,7%).

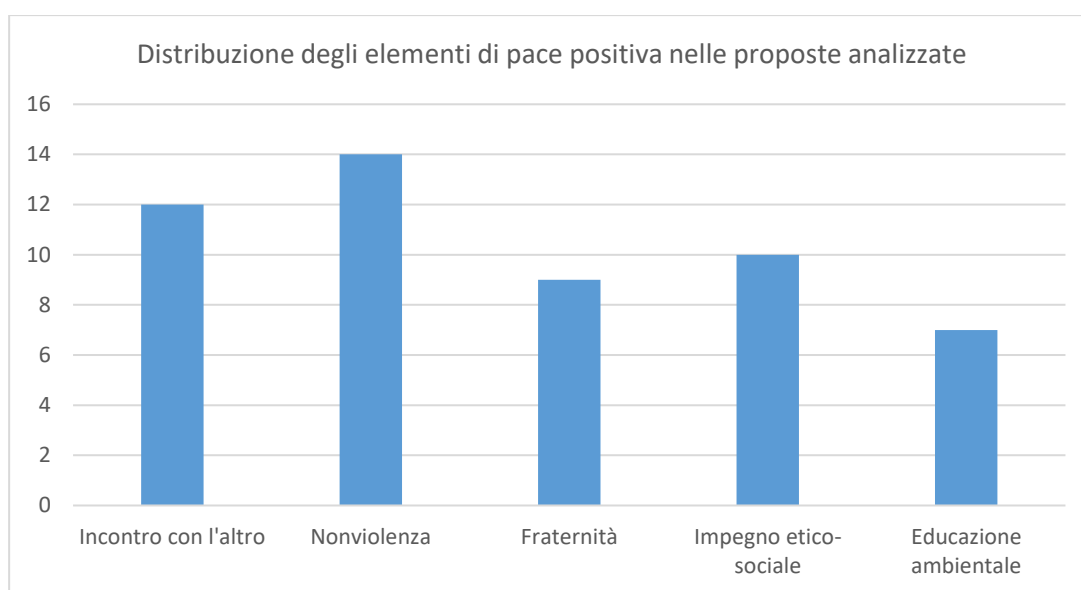


Grafico 6 - Distribuzione degli elementi di pace positiva nelle proposte analizzate

Inoltre, anche negli attori di pace troviamo sostanziali differenze con la situazione dei sussidiari: in tredici progetti su sedici i cittadini e le cittadine, in particolare bambini/e e ragazzi/e, vengono riconosciuti come costruttori e costruttrici di pace. Viene attribuito tale ruolo anche alle istituzioni, soprattutto all'ONU, e solo in un caso anche al governo.

La novità introdotta da questa seconda ricerca è quella dell'individuazione della presenza esplicita o meno delle competenze geografiche legate all'educazione alla pace. Dall'analisi condotta si è potuto rilevare che ciascuna di esse traspare nei progetti osservati, anche se in diversa misura. Solo in due progetti su sedici esse non emergono, ma il restante quadro presentato dai dati dimostra che geografia ed educazione alla pace sono ambiti facilmente conciliabili. Tuttavia, è comunque auspicabile un maggiore riconoscimento di tale legame:

solo in tre progetti sono presenti dalle quattro alle cinque competenze geografiche. Nel Grafico 7 è possibile osservare la distribuzione delle competenze geografiche nelle proposte analizzate.

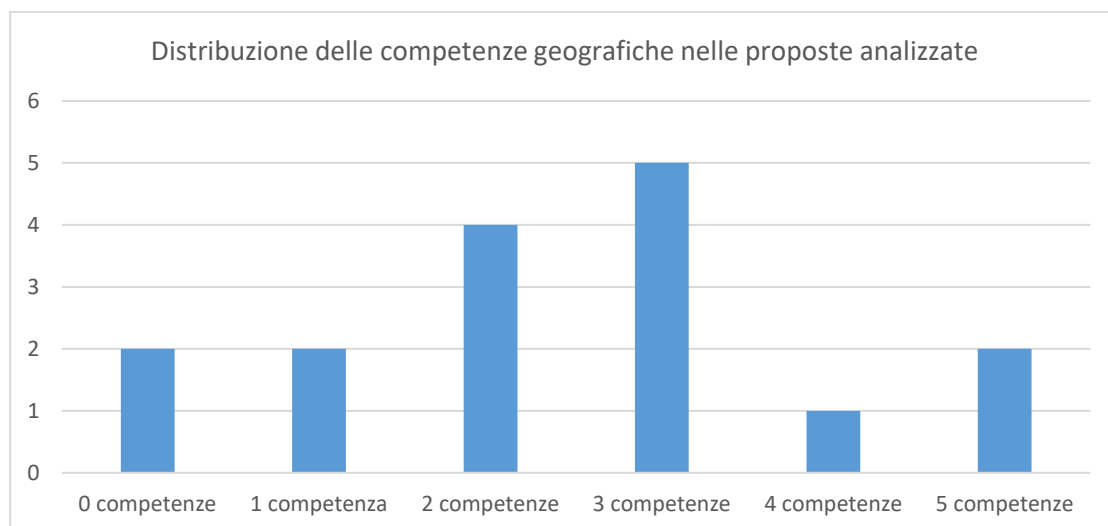


Grafico 7 - Distribuzione delle competenze geografiche nelle proposte analizzate

Infine, è interessante sottolineare anche quali siano le competenze maggiormente coinvolte all'interno delle iniziative prese in esame. Come il Grafico 8 dimostra, le più frequentemente trattate sono quelle dell'agire e del comunicare; seguono poi la competenza localizzativa, la connettiva e, infine, la critica.

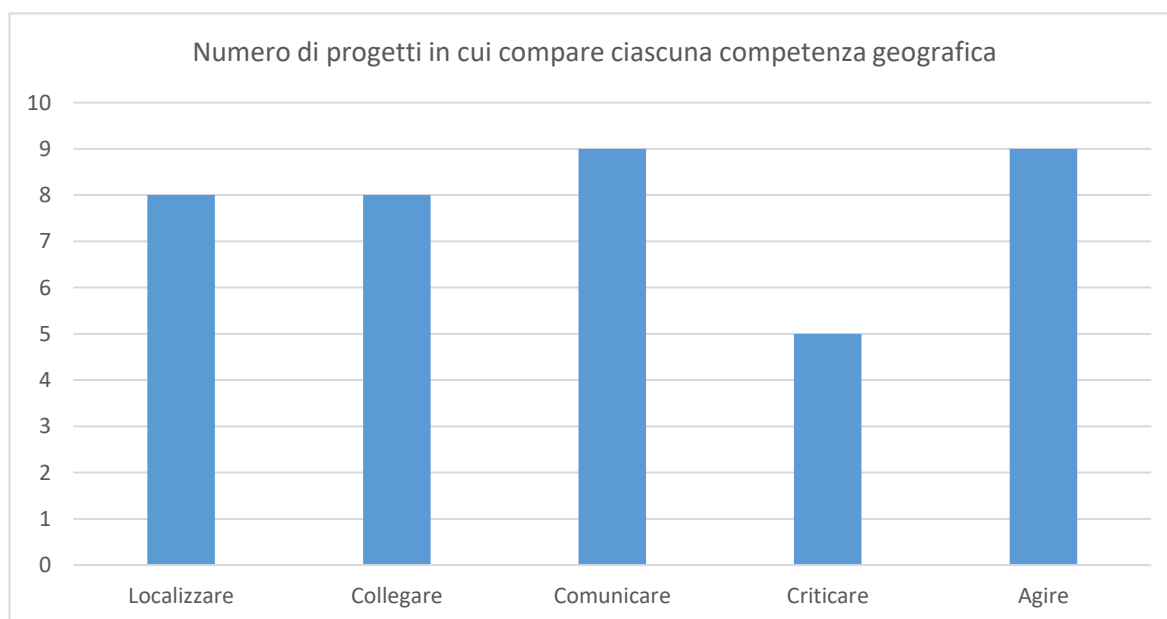


Grafico 8 - Numero di progetti in cui compare ciascuna competenza geografica

Capitolo 4: discussione delle analisi svolte

4.1. Ciò che viene tralasciato

Le analisi condotte sui libri di testo, i progetti geografici e più in generale sulle proposte didattiche ed editoriali dimostrano che ci sono alcuni elementi che vengono tralasciati in modo significativo all'interno dei materiali e delle risorse scolastiche. Una prima importante considerazione da compiere è che il motivo per cui determinati aspetti non sono emersi esplicitamente non risieda necessariamente in qualche forma di negligenza di chi ha prodotto tali materiali, bensì nel fatto che nelle descrizioni dei progetti presenti in rete (che hanno spesso uno scopo puramente comunicativo) certi elementi non siano stati riportati per motivi di sintesi e praticità, anche se magari sono poi vengono proposti nella pratica delle attività.

Entrando nel merito dell'analisi, una prima lacuna che emerge chiaramente dai risultati della ricerca è quella delle tematiche ambientali. L'impatto delle guerre sui luoghi fisici e gli aspetti legati al rispetto dell'ambiente, in relazione alla pace, vengono presentati raramente nei materiali analizzati: compaiono solamente sette riferimenti a tali argomenti nei sussidiari, e solamente due nei progetti. È probabile che tali riflessioni non siano state riscontrate perché solitamente il termine "pace" non viene utilizzato per parlare di tematiche ambientali. Nei sussidiari, soprattutto in quelli più recenti, si trovano sempre alcune pagine di approfondimento attribuite all'educazione civica su questi argomenti, ma il lessico utilizzato non comprende parole relative alla pace. Gli studi, tuttavia, mettono sempre più in relazione pace e ambiente: per una proposta editoriale più innovativa sarebbe auspicabile una maggiore considerazione di questo legame.

Infatti, la letteratura illustra che le due questioni sono legate perché con l'esaurirsi delle risorse e l'aumento della popolazione umana, i conflitti per l'accesso alle risorse limitate sono destinati a moltiplicarsi e intensificarsi. A prescindere dalle motivazioni che vogliono giustificare tali ingiustizie, tutti gli esseri viventi ne subiscono le conseguenze negative, direttamente o indirettamente. Siccome le problematiche coinvolte sono molteplici, anche le soluzioni devono considerare contemporaneamente diversi aspetti: i movimenti sociali e le organizzazioni attiviste stanno dando vita a iniziative innovative che superano i confini tra ambiente, pace e giustizia sociale (Andrzejewski et al., 2009). Sia l'educazione alla pace che l'educazione ambientale sono finalizzate al raggiungimento di una maggiore consapevolezza

dei fenomeni globali e alla promozione del benessere umano ed ecologico attraverso il potere dell'analisi critica e dell'impegno per il cambiamento. Questi strumenti consentono di adottare un nuovo approccio centrato sulle relazioni, che si basa sul riconoscimento dell'interdipendenza e dell'interconnessione tra i gruppi umani, l'umanità e la terra. Si parla infatti di *eco-peace education* per indicare l'ambito educativo che valorizza questi legami. Secondo questa prospettiva, l'apprendimento è incentrato sulla natura come elemento connettivo e integrativo, piuttosto che sull'apprendimento oggettivo "sulla" natura (Ress, Brantmeier, 2025).

Per altro, questo paradigma fondato sulle relazioni è perfettamente coerente con l'insegnamento della geografia: la competenza connettiva punta esattamente a questo. L'adozione di questa visione, anche da parte di chi realizza i materiali scolastici, permetterebbe alle alunne e agli alunni non solo di accorgersi di tali equilibri, ma di imparare a rispettarli e di spronarli alla ricerca di soluzioni che aiutino l'intero ecosistema. Si arriverebbe così ad acquisire la competenza geografica che più di tutte provoca un impatto positivo sulla realtà: quella dell'agire.

La seconda area trascurata riguarda il tema dei conflitti relazionali, che non viene contemplato all'interno dei sussidiari a differenza di quanto accade per i progetti didattici. Questo potrebbe dipendere dal fatto che tale argomento viene solitamente trattato altrove, per esempio all'interno del sussidiario dei linguaggi; è un'ipotesi che, in prospettiva futura, si potrebbe studiare per avere un quadro generale più chiaro e specifico. È utile anche sottolineare che l'attenzione per la gestione dei conflitti e dell'emotività, argomenti che riguardano l'educazione all'affettività, è aumentata in seguito agli ultimi dibattiti pubblici in merito, che hanno creato posizioni contrastanti nel mondo della scuola. Il riferimento è l'approvazione del disegno di legge Valditara (DDL 2423/2025), il quale circoscrive la possibilità di attivare progetti extracurricolari sull'affettività e la sessualità esclusivamente alle scuole secondarie di primo e secondo grado, previo consenso dei genitori, ed esclude le scuole dell'infanzia e primarie da questo tipo di attività progettuali. L'avvento di questa nuova legge, unitamente al fatto che l'educazione affettiva non sia considerata né nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIM, 2024), né nelle nuove Indicazioni Nazionali (MIM, 2025), fa sì che tali argomenti vengano proposti con meno frequenza alle classi, se non del tutto evitati.

4.2. Parlare di guerra e di pace

Uno degli elementi che emerge con più chiarezza dalle analisi svolte è che nei sussidiari, specialmente in quelli di storia, si parla moltissimo di guerra; la pace, invece, viene trattata in modo estremamente più ridotto, e principalmente attraverso la tipologia negativa. La pace viene presentata raramente come una condizione più ampia e articolata della mera assenza di guerra. Questa evidente carenza dell'argomento pacifico non si traduce solamente nella mancanza dell'uso della parola "pace", ma anche e soprattutto in una sua limitata trattazione a livello di contenuto. La questione di quanto e come parlare di guerra e pace a scuola è stata approfondita in modo particolare da numerosi storici e storiche.

Secondo Antonio Brusa, presidente dell'associazione *Historia Ludens*, i manuali di storia sono ricchi di conflitti, ma raramente spiegano cosa sia una guerra. Per esempio, uno studente apprende che nella battaglia di Maratona gli ateniesi hanno sconfitto i persiani, ma non arriva ad avere un'idea di ciò che un oplita provasse o desiderasse. Il fatto bellico non può essere un semplice oggetto di studio e non può essere relegato ad essere un insieme di informazioni sterili: deve diventare un pretesto per parlare di pace. Parlare di guerra con le proprie classi, dare informazioni e stimolare in loro riflessioni permette di lavorare sull'empatia e sulla sensibilità, mettendosi in guardia dal rendere l'educazione alla pace un'entità astratta, oggetto di un'educazione morale più che di uno studio (Brusa, 2022).

Il modo con cui questi fatti vengono descritti ha quindi un'importanza cruciale. Brusa (2022) parla di tre configurazioni storiografiche che si possono attribuire alla guerra, ognuna delle quali dà un'immagine diversa del fatto storico. La prima è la "guerra vista dall'alto", diplomatica e militare, responsabile del riempimento di battaglie nella manualistica; è la guerra presentata dal punto di vista dei generali e dei politici. La seconda è la "guerra vista dal basso": questa volta, la narrazione adottata è quella dei soldati. La terza è quella della storia culturale, in cui si trattano, più che i fatti bellici, le rappresentazioni di essi e i loro usi politici e sociali. È in questa configurazione che si studiano le dinamiche identitarie e memoriali. Ognuno di questi tre punti di vista focalizza l'attenzione su alcuni aspetti e ne trascurava altri. La qualità delle narrazioni contenute all'interno dei testi scolastici è influenzata dalla scelta della configurazione da utilizzare⁵³.

⁵³ *Ibidem*.

Anche nell'analisi condotta è emerso, infatti, che la tematica più affrontata è quella geopolitica, che si riconduce alla configurazione diplomatica e militare. In questi casi, gli studiosi e le studiose consigliano di operare una “messa in prospettiva” per maturare uno sguardo critico rispetto alle informazioni⁵⁴.

Un altro aspetto significativo riguarda la quasi totale assenza di riferimenti ai conflitti attuali all'interno dei sussidiari. Questo comporta che la trattazione e la spiegazione di tali fenomeni, di cui inevitabilmente i bambini e le bambine sono a conoscenza, sia lasciata alla sola volontà dell'insegnante. La mancanza di tali argomenti nei libri di testo fa sì che ai docenti manchi questo supporto alla didattica, a cui una buona parte di essi è abituata ad affidarsi. Questa situazione, d'altronde, è il riflesso di una lacuna presente anche a livello ministeriale: come è emerso in precedenza, nemmeno le Indicazioni Nazionali più recenti, figlie di un tempo tristemente segnato da gravissimi conflitti, danno spazio al tema delle guerre attuali e dell'educazione alla pace.

La necessità di trattare questi argomenti nel modo corretto si fa ancora più sentire nel momento storico che stiamo affrontando. Le guerre dei nostri giorni utilizzano armi diverse da quelle del passato: la cultura, l'informazione, la psicologia diventano un vero e proprio campo di battaglia. Ogni persona, dunque, si trova travolto da questa “infosfera”, in cui viene chiamata a prendere una posizione tramite un like, una bandiera esposta o l'adesione alle manifestazioni. Per questo motivo è estremamente importante porre i cittadini e le cittadine nelle condizioni di orientarsi all'interno di questo spazio, di riflettere sulle notizie a cui sono volontariamente o meno esposti. Brusa lo spiega con le parole di Daniel Goldhagen: “la didattica consiste nel frapporre una pausa di ragionamento tra il fatto e i sentimenti che questa suscita” (Brusa, 2022, p. 152).

Gli esperti e le esperte di storia riconoscono nel laboratorio sulle fonti il modo più corretto e responsabile di parlare delle guerre attuali con le alunne e gli alunni. Insegnare a farsi delle domande sulle informazioni che si ricevono e ad incrociarle consente di formare cittadini/e che interpretano criticamente le fonti. L'obiettivo non è quello di arrivare a stabilire chi ha ragione e chi ha torto, ma di metterli nelle condizioni di esprimere un'opinione motivata⁵⁵.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

Solitamente, nel dibattito pubblico, una delle opinioni comuni che giustificano la scelta di lasciare i bambini e le bambine all'oscuro di argomenti così complessi e tragici è che sia più opportuno proteggerli dalla negatività che tali informazioni portano con sé. Le parole degli esperti e delle esperte di pedagogia e psicologia ci tornano utili per capire cosa fare. Ianes e Franch (2022) sostengono che ignorare questioni controverse come la guerra significhi ignorare anche la realtà di vita dei bambini e delle bambine, che direttamente o indirettamente sono entrati a contatto con tali notizie. Non creare uno spazio per parlarne impedisce loro di esternare le emozioni e li può portare a sviluppare ansia o altri disturbi dell'umore.

È importante ascoltare gli stimoli che emergono da loro e rispondervi, ricordando loro che si trovano in un posto sicuro: far comprendere che sta accadendo qualcosa di drammatico lontano da qui permette loro di capire i sentimenti di tristezza che da questo evento derivano, rimanendo tuttavia consapevoli del fatto che non ne siamo travolti e che siamo protetti. Nascondere o mentire non è utile, ma è necessario rassicurarli e mostrare loro che il mondo stia lavorando per fermare la guerra. Una prospettiva proattiva come questa può schermare la paura: per esempio, far vedere che i loro coetanei che vivono in zone di guerra vengono portati in salvo grazie ai corridoi umanitari può aiutarli a sviluppare sentimenti di empatia e di fiducia nel fatto che è possibile contribuire alla pace (Pellai, 2022).

Inoltre, come già sottolineato dagli storici, è opportuno che le nuove generazioni riflettano su questi argomenti nel luogo sicuro della classe, piuttosto che entrarne in contatto nella realtà quotidiana senza alcuno strumento per elaborarli (Ianes, Franch, 2022).

È doveroso fare un'ultima considerazione in merito a tutto ciò: la guerra e la pace, come dimostrato dalle ricerche presentate in questo elaborato, sono tematiche confinate per lo più ai libri di storia. Nei sussidiari di geografia tali tematiche rientrano raramente e in modo superficiale, come se fossero fenomeni che non riguardano il mondo e la realtà che viviamo. Sulla base di quanto approfondito, in particolare riguardo alle competenze geografiche utili alla costruzione di una società di pace, si ritiene che sia possibile e utile dedicare più spazio a questi argomenti anche all'interno dei libri di testo di geografia. Essendo la disciplina che più di tutte mette in luce le connessioni e le relazioni scalari, si può sostenere che sia adatta non solo a presentare temi così difficili, ma anche ad educare a guardarli con spirito critico e senso di responsabilità.

4.2.1. Un esempio possibile: la rivista *Internazionale Kids*

Sulla base degli studi consultati e delle ricerche effettuate, è stata individuata una proposta editoriale di particolare rilievo nel panorama dei contenuti per l'infanzia: la rivista *Internazionale Kids*. Nata nel 2019 come mensile della storica testata *Internazionale*, questo periodico si rivolge a lettori e lettrici dai 7 ai 13 anni, proponendo una selezione di articoli, fumetti e giochi tratti da giornali di tutto il mondo, specificatamente rivolti a questa fascia di età (Internazionale, n.d.).

In totale sintonia con quanto riportato nel precedente sottocapitolo, questa rivista inserisce molto spesso nei suoi numeri articoli e notizie relative ai conflitti attualmente in atto, curandoli con un linguaggio e una modalità di presentazione adatta ai destinatari.

Un primo esempio è riportato nella Figura 10. Si tratta di un articolo che spiega i recenti attacchi da parte di Israele e degli Stati Uniti nei confronti dell'Iran (Cuesta, 2026). Le informazioni risultano chiare, senza entrare in particolari troppo duri e difficili da elaborare per un bambino o una bambina; anche la scelta della foto sembra opportuna: mostra la distruzione che il conflitto ha provocato, tralasciando elementi più impressionanti che solitamente si vedono nelle immagini delle notizie destinate all'ampio pubblico. Inoltre, è interessante quanto l'autrice scrive nel paragrafo dedicato agli effetti della guerra. Sottolinea infatti che "l'Iran e l'Europa distano migliaia di chilometri e questo potrebbe far pensare che il conflitto sia molto lontano e non ci riguardi. In realtà viviamo in un mondo globalizzato, in cui le decisioni di un paese possono avere effetti su molti altri" (p. 37). L'autrice rassicura i lettori e le lettrici, ricordando che il conflitto è distante da noi, ma allo stesso tempo invita a sentirsi coinvolti perché indirettamente questa guerra riguarda tutti. Anche il focus sul legame tra conflitto e benzina, nella parte destra della pagina, richiede a chi legge di pensare globalmente: sono abilità su cui lavora anche la geografia, attraverso la competenza del "collegare". Viene posta la giusta distanza per non generare sentimenti di ansia e paura, ma portando comunque a provare empatia verso le vittime (anche attraverso la foto riportata) e coinvolgimento a livello politico ed economico.



Figura 10 - Israele e Stati Uniti attaccano l'Iran (Cuesta, 2026)

Un ulteriore esempio di fatto di attualità, ma trattato in un modo diverso, è visibile nella Figura 11. Nell'articolo *Un anno di lettere* (Gasselin, 2025) l'autore racconta dello scambio di lettere, durato un anno, tra una ragazza israeliana e una di Gaza. Non viene nascosta la difficoltà emotiva e culturale di questa interazione (è riportata la domanda di Tala, palestinese: "Cosa fai mentre il mio popolo muore sotto le bombe? Ti dispiace?"), ma viene comunque posta attenzione ai punti comuni che le due ragazze sono riuscite a trovare. Ne emerge il ritratto di due giovani che pur essendo state cresciute nell'odio reciproco e avendo da posizioni nettamente contrastanti, riescono a confrontarsi sullo stesso tragico evento. L'articolo si conclude con un messaggio chiaro: il comune desiderio di pace e il riconoscimento del diritto di entrambi i popoli a vivere in libertà nello stesso territorio. Questo approccio alla narrazione di un conflitto contemporaneo offre molteplici spunti per la didattica: permette di esplorare la situazione da diverse prospettive, considerando la complessità che il fenomeno della guerra porta con sé. Rappresenta anche un esempio concreto di come il confronto tra vissuti e opinioni divergenti possa rivelarsi costruttivo, ricordandoci che la guerra genera inevitabilmente vittime su ogni fronte.



Figura 11 - Un anno di lettere (Gasselín, 2025)

Un elemento interessante che si trova frequentemente all'interno di *Internazionale Kids* è il fatto che vengono descritte e mostrate azioni in cui i/le bambini/e e i/le ragazzi/e sono protagonisti attivi. Anche in merito a questioni legate alla pace si ritrova questa prospettiva: si osservi nella Figura 12 un'immagine a doppia pagina di un corteo avvenuto il 4 ottobre 2025 a Roma in supporto alla popolazione palestinese (Narici, 2025). Nel riquadro viene riportato che hanno aderito alla manifestazione anche studenti e studentesse, e che iniziative di questo tipo sono state svolte in molte altre città italiane. Questo esempio rappresenta una dimostrazione dell'impegno etico-sociale che anche le alunne e gli alunni possono assumersi e di ciò che possono fare per essere davvero attori e attrici di pace.



Figura 12 - Voci per la pace (Narici, 2015)

Infine, si segnala che non mancano nemmeno esempi di attività di educazione alla pace: come si può osservare nella Figura 13, *Il cortile della pace* (Zambrano, Noterdaem, 2026) è una proposta di riflessione su come costruire la pace nella quotidianità del cortile della propria scuola. L'esercizio di trovare la "ricetta per una pace duratura" pone il lettore e la lettrice nella posizione di ragionare su quali siano gli elementi che consentono di creare un ambiente pacifico e di individuare i valori che più si addicono a tale fine.

Come le ricerche sui libri di testo dimostra, è difficile trovare un testo in cui siano presenti tutti questi elementi. Per questo motivo è importante che un insegnante abbia a disposizione materiali di diversa tipologia e natura, come quelli appena presentati, da poter integrare nella propria didattica. Una pratica di questo tipo non solo favorisce l'inclusione (diversificare le fonti e i materiali aumenta la probabilità di raggiungere più stili di apprendimento possibili), ma rende la propria azione didattica ed educativa più completa e significativa.



Figura 13 - Il cortile della pace (Zambrano, Noterdaem, 2026)

4.3. L'effettivo rapporto tra geografia ed educazione alla pace

Dai risultati raccolti è emerso che all'interno dei libri di testo di geografia sono raramente presenti elementi riconducibili all'educazione alla pace. Tuttavia, l'analisi dei progetti ha offerto una prospettiva differente: in tutte le proposte osservate sono state rilevate le competenze geografiche legate alla promozione di una cultura di pace. Questi risultati hanno generato diverse riflessioni.

Innanzitutto, è utile ricordare che la parte di ricerca riguardante i progetti è stata svolta attraverso un processo diverso rispetto a quella relativa ai sussidiari: invece di ricercare il tema della guerra e della pace nei materiali di geografia, si è scelto di indagare la presenza delle competenze geografiche citate all'interno di proposte di educazione alla pace. Si è voluto seguire questa modalità perché nei pochi progetti geografici individuati i riferimenti ai conflitti e alle risoluzioni pacifiche erano totalmente assenti. La mancanza di iniziative geografiche orientate su queste tematiche ha portato ad ipotizzare che essa sia dovuta al fatto che la geografia sia considerata ancora come una disciplina relegata allo studio di tipo descrittivo, tecnico e mnemonico. La geografia non sembra essere percepita come occasione

per agire sullo spazio fisico e sociale. Una considerazione di questo tipo di tale disciplina porta inevitabilmente all'assente riconoscimento delle sue potenzialità, tra cui anche quella di essere strumento per educare alla pace.

In secondo luogo, il fatto che geografia ed educazione alla pace si intreccino all'interno di diversi progetti didattici, ci permette di concludere che questo legame è possibile ed efficace; tuttavia, la possibilità di fare collaborare tali aree dell'educazione è stata rilevata solamente in iniziative facoltative. Questo scenario evidenzia come la realizzazione di simili esperienze sia ancora strettamente subordinata alla sensibilità e all'iniziativa dei singoli docenti. Sebbene tutto ciò che esula dalle Indicazioni Nazionali sia di fatto affidato alla discrezione di chi insegna, il ruolo dell'editoria scolastica resta determinante: l'inclusione di specifiche tematiche nei sussidiari, anche se non espressamente previste dalle linee ministeriali, agisce da forte stimolo per i docenti, favorendone l'integrazione nella didattica quotidiana. Al contrario, l'assenza di proposte di geografia ed educazione alla pace nei libri di testo rappresenta un ostacolo.

Dalle analisi condotte sui progetti didattici è emerso che nei progetti di educazione alla pace vengono stimulate tutte e cinque le competenze geografiche considerate per questo elaborato, anche se in diversa misura. In particolare, i risultati hanno reso visibile che le competenze più attivate sono quelle dell'agire e del comunicare: soprattutto la prima è quella che più consente alla geografia di concorrere alla costruzione di una cittadinanza attiva, rendendo gli alunni e le alunne veri e propri costruttori del mondo in cui vivono.

Per comunicare ai bambini e alle bambine che il loro impegno può contribuire alla costruzione di una società più pacifica, è necessario riconoscerli come soggetti di cambiamento anche nei materiali didattici. È stato visto come all'interno dei sussidiari gli attori di pace siano quasi sempre i sistemi di governo o le istituzioni. Nei libri di geografia non manca mai l'approfondimento sull'ONU e sul fatto che sia stata fondata in seguito alla Seconda guerra mondiale con l'obiettivo di mantenere la pace tra popoli. Manca, tuttavia, la voce e l'esperienza dei cittadini e delle cittadine: raramente si trovano esempi di azioni fatte da persone "comuni", prive di ruoli istituzionali. Includere all'interno dei testi immagini e narrazioni di persone che si sono impegnate per la difesa della pace e dei diritti umani può contribuire a veicolare il messaggio che il cambiamento può e deve nascere anche dai cittadini e dalle cittadine, di tutte le età. Oltre alle figure che hanno fatto la storia e che solitamente si presentano, può essere utile parlare di persone dai vissuti più recenti, come per esempio Gino

Strada, Malala Yousafzai, Iqbal Masih o Greta Thunberg. Un'esperienza significativa e di valore potrebbe essere anche quella di individuare cittadini/e del territorio in cui si vive che si sono battuti, o si battono ancora, per la promozione di questi valori.

4.3.1. Alcune proposte

Alla luce di quanto analizzato, si desidera elencare una serie di proposte, relative all'insegnamento della geografia, che sono in linea con quanto approfondito fino ad ora. Innanzitutto, si sottolinea l'importanza per gli insegnanti di mantenersi aggiornati sul tema dell'educazione alla pace, in quanto è un ambito didatticamente poco esplorato o comunque poco raccontato e strutturato, che richiede sensibilità e delicatezza nella sua trattazione. È importante partire dalle domande e dagli stimoli che emergono dalla classe: in questo modo è possibile rispondere ai dubbi, rassicurare il gruppo e aiutarlo a elaborare le notizie di cui è venuto a conoscenza.

Per quanto riguarda i materiali da utilizzare, è chiaro che il libro di testo non è una risorsa adeguata a favorire l'educazione alla pace. Per questo motivo è utile che l'insegnante cerchi materiali alternativi, che possano includere tutti gli elementi che i sussidiari solitamente trascurano. Come illustrato precedentemente, esempi validi possono essere i numeri di *Internazionale Kids* o anche proposte di letteratura per l'infanzia specifiche sul tema, che tengano conto dell'età e della loro sensibilità.

Un altro aspetto importante da tenere in considerazione è la localizzazione del conflitto: quando si parla di un conflitto è importante osservare tramite carte, globi o supporti digitali (per esempio, *Google Earth*) dove si trova, quali caratteristiche fisiche e culturali lo caratterizzano, perché tali paesi si stanno scontrando. Individuare la posizione geografica della guerra in atto permette di far visualizzare alla classe la distanza che c'è tra loro e il conflitto e, in questo modo, di rassicurarla. È importante inoltre ragionare sugli effetti che un conflitto può avere su tutti gli altri paesi. Si possono analizzare i rapporti che l'Italia ha con le nazioni coinvolte in uno scontro, anche a partire da conseguenze che il nostro paese sta affrontando e di cui anche i bambini e le bambine possono aver sentito parlare (per esempio, la possibile cancellazione di molti voli per mancanza di carburante dovuta al conflitto statunitense – iraniano).

In seguito, per allenare le capacità critiche, si propone di osservare lo stesso fenomeno da più prospettive (diversificare). Possono essere preziose le testimonianze di diverse persone, come nell'esempio riportato precedentemente riguardo lo scambio di lettere tra una ragazza palestinese e una israeliana. Diversi romanzi e albi illustrati forniscono esempi di vissuti di bambini/e che provengono dai luoghi di guerra: si segnalano a titolo esemplificativo *Nasi rossi. La pace può iniziare da un sorriso* (Scaramuzzino, 2025), la storia di una bambina della Striscia di Gaza o *Ho messo la pace in valigia: storie a lieto fine di bambini ucraini* (Pullè, 2022), una raccolta di esperienze relative al conflitto ucraino-russo.

Inoltre, si propone anche di approfondire la questione ambientale, considerato il legame che c'è tra ambiente e guerra. Anche in questo caso, i fatti di cronaca tornano utili: il recente interesse degli Stati Uniti per la Groenlandia deriva anche dalle ricchezze naturali che questa terra possiede. Un episodio di questo tipo può far scaturire diverse riflessioni sul tema delle risorse: è possibile osservare dove si trovano, realizzando anche delle carte ad hoc, chiedersi a cosa possono servire all'essere umano, quali danni possono provocare all'intero ecosistema se utilizzate in modo sbagliato, quali sono le ricchezze ecologiche dell'Italia e molto altro ancora.

Infine, per mantenere vivo lo stretto legame che c'è tra geografia e cittadinanza attiva, si consiglia di proporre attività che permettano alle classi di agire. È già stato affrontato il tema dei progetti didattici e di quanto possano rivelarsi utili e significativi; è possibile realizzare alcuni progetti anche a livello locale, organizzando iniziative, raccolte fondi, mostre, etc. Può essere un'esperienza preziosa anche quella di cercare persone o enti del territorio della scuola che si stanno impegnando per la pace o che lo hanno fatto in passato. L'invito è sempre quello di allargare gli orizzonti della propria azione didattica e di aprire le porte della classe per far esperire ai propri alunni e alle proprie alunne il mondo di cui sono già cittadini/e a tutti gli effetti.

Conclusioni

Il percorso di ricerca intrapreso in questo elaborato ha permesso di approfondire il legame tra l'insegnamento della geografia e la promozione di una cultura di pace. Come si è visto nel primo capitolo, l'educazione alla pace non costituisce un elemento opzionale o un tema emerso solo di recente, ma affonda le sue radici in un solido quadro normativo internazionale e nazionale che la riconosce come una dimensione strutturale della formazione civile e democratica.

Lo studio della letteratura ha permesso, in primo luogo, di comprendere cosa significhi educare alla pace e di individuare i concetti fondamentali che la caratterizzano: la differenza tra pace negativa e pace positiva, il dialogo e l'incontro con l'altro, la nonviolenza, la fraternità, l'impegno etico-sociale e la cittadinanza attiva e l'educazione ambientale. In secondo luogo, l'analisi dei documenti normativi che esplicitano gli obiettivi e le finalità dell'insegnamento della geografia nella formazione iniziale di bambini e bambine ha consentito di focalizzare lo sguardo sulle competenze geografiche. In particolare, a partire dal lavoro di Puttilli e Donadelli (in stampa), sono state estrapolate le cinque competenze di questa disciplina che si ritiene siano più efficaci per promuovere una cultura di pace: localizzare, collegare, comunicare, criticare ed agire.

La considerazione di tutti questi elementi ha consentito di affermare che la geografia può davvero contribuire alla promozione di una cultura di pace. A partire da questa constatazione, si è voluto poi analizzare se tale potenzialità venga sfruttata nella realtà delle scuole italiane, attraverso la presa in esame di sussidiari di quarta e quinta per l'insegnamento della storia e della geografia e di alcuni progetti didattici per la scuola primaria. L'indagine empirica condotta è stata fondamentale per rispondere alla domanda di ricerca. I dati raccolti hanno messo in luce due scenari profondamente divergenti tra gli strumenti della didattica scolastica.

Da un lato, l'analisi dei sussidiari di quarta e quinta primaria evidenzia che i libri di testo non presentano quasi per nulla questo tipo di contenuti: emerge infatti una netta prevalenza della "pace negativa" a discapito di quella "positiva", che registra percentuali molto basse. Inoltre, si nota un certo disequilibrio tra le discipline, in quanto il tema compare poco all'interno dei testi di geografia mentre trova ampio spazio in quelli di storia, riducendo la possibilità di una lettura spaziale e contemporanea dei conflitti. Nei libri esaminati, gli attori di pace presentati

sono, nel 78,1% dei casi, istituzioni e sistemi di governo, limitando di molto la rappresentazione dei cittadini e delle cittadine come soggetti attivi.

Al contrario, l'analisi delle proposte e dei progetti didattici restituisce un quadro nettamente più integrato e dimostra come queste esperienze siano strettamente legate alla geografia. In questi percorsi, la pace negativa è sempre affiancata da solide componenti di pace positiva, valorizzando i concetti legati alla nonviolenza, all'incontro con l'altro, all'impegno etico-sociale e all'educazione ambientale. Di particolare rilievo è il fatto che all'interno di tali progetti vengano attivate, seppure a diversi livelli, tutte le competenze geografiche indagate nella ricerca. La ricerca conferma che conciliare l'insegnamento della geografia e l'educazione alla pace è assolutamente possibile e che si può lavorare con successo in questa direzione; tuttavia, anche a causa delle lacune dei libri di testo, l'attuazione di una simile prospettiva didattica resta purtroppo legata quasi esclusivamente alla scelta volontaria dei singoli docenti.

Sulla base del quadro appena descritto, si è sentita la necessità di fare alcune proposte finali per poter valorizzare la potenzialità della geografia nella costruzione di una cultura di pace. In primo luogo, si ricorda l'importanza di partire dalle domande e dai dubbi che possono emergere in classe per guidare le alunne e gli alunni nell'elaborazione delle notizie. In secondo luogo, si invita ad affiancare al sussidiario fonti alternative e linguaggi diversi, adatti anche a favorire l'inclusione di tutto il gruppo classe. Strumenti come la rivista *Internazionale Kids* o, più in generale, testi incentrati sui vissuti, consentono di avvicinare la realtà dei conflitti in modo empatico e sicuro. Inoltre, si consiglia di puntare anche sulla diversificazione delle prospettive presentate per parlare del fenomeno, sfruttando eventuali testimonianze di diverse persone. In terzo luogo, è stata sottolineata l'importanza della localizzazione degli scontri in atto, per permettere alla classe di collocare gli eventi nello spazio e di osservare, anche attraverso supporti visivi, la distanza che ci separa da essi. Allo stesso tempo, l'operazione del localizzare può consentire anche di approfondire i rapporti che connettono i paesi coinvolti e l'Italia, e di comprendere in modo più approfondito le ripercussioni che i conflitti provocano a scala globale. Oltre a ciò, è stata messa nuovamente in luce la necessità di affrontare anche la questione ambientale, considerato il legame che c'è tra ambiente, sfruttamento delle risorse ecologiche e guerra. Infine, si propone di dare vita ad iniziative o aderire a progetti già esistenti che coinvolgano attivamente le classi e le mettano in azione, prendendo spunto da esempi di persone o enti vicini a loro che hanno dimostrato impegno e dedizione nella costruzione di una società pacifica.

In un'ottica di ampliamento e sviluppo futuro della ricerca, risulterebbe interessante estendere l'indagine empirica anche ai sussidiari dei linguaggi e alle antologie della scuola primaria. Questo permetterebbe di verificare se e in che modo la dimensione comunicativa venga curata all'interno di queste risorse didattiche, valutando se vi sia un'attenzione specifica alla decostruzione dei pregiudizi e dei discorsi d'odio. Un'analisi di questo tipo sarebbe particolarmente significativa alla luce dell'importanza cruciale che le parole e la lingua, intese come strumenti di comunicazione nonviolenta, ricoprono nel percorso per diventare attivi costruttori e costruttrici di pace. Un ulteriore sviluppo interessante potrebbe includere anche i pareri e le esperienze degli insegnanti in servizio, per comprendere se, in quale modo e con quali strumenti è capitato loro di affrontare il tema della guerra e della pace nella loro carriera scolastica.

Educare alla pace è chiaramente una responsabilità e una necessità fondamentale per i tempi che stiamo affrontando. Pur trattandosi di un ambito pedagogico ed educativo che attraversa più discipline, con la presente ricerca si sono volute sottolineare le caratteristiche che rendono la geografia particolarmente adatta a tale scopo. Come si è visto, essa permette di individuare le connessioni tra i luoghi e le persone, aiutando così le alunne e gli alunni ad avere più consapevolezza di come le azioni quotidiane di ciascuno hanno un impatto sul mondo circostante. Capire che facciamo tutti parte di una stessa rete di relazioni, che coinvolge non solo gli esseri umani, ma anche i sistemi naturali, costituisce la base per sviluppare atteggiamenti di empatia, cooperazione e responsabilità condivisa. Esplorando lo spazio, la geografia consente di elaborare anche i concetti di identità e di alterità: si impara a localizzarsi e riconoscersi come cittadini/e di un mondo di cui tutti devono avere cura. Oltre a ciò, è una disciplina che forma lo spirito critico, perché fornisce gli strumenti per evitare narrazioni semplicistiche e riduzionistiche, per cambiare il proprio punto di vista e per mettere in discussione ciò che sembra scontato. Tutti questi elementi concorrono ad equipaggiare bambini/e e ragazzi/e per agire attivamente nel proprio territorio e mettere a frutto le competenze civiche acquisite anche grazie alla geografia.

Sono proprio queste sue potenzialità che consentono di coltivare, fin dai primi anni di scuola, quegli abiti mentali di accoglienza, responsabilità e solidarietà che rappresentano le fondamenta indispensabili per la costruzione di una società pacifica, democratica e nonviolenta.

Riferimenti

Bibliografia

- Alaimo, A., & Aru, S. (2018). Narrare lo spazio, narrare sé stessi. Metodi di rappresentazione ed esplorazione territoriale tra ricerca e didattica. (“Narrare lo spazio, narrare sé stessi. Metodi di rappresentazione ed ...”) In D. Gallinelli & S. Malatesta (A c. Di), *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva* (pp. 97–110). FrancoAngeli.
- Albanese, V. (2017). Prospettive geografiche della narrazione. Dal racconto del territorio all’immaginario, attraverso le nuove tecnologie. In F. Salvatori (A c. Di), *L’apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano* (pp. 1491–1496). A.Ge.I.
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 21–39.
- Andrzejewski, J., Baltodano, M. P., & Symcox, L. (2009). Social Justice, Peace, and Environmental Education: Global and Indivisible. In J. Andrzejewski, M. P. Baltodano, & L. Symcox (A c. Di), *Social Justice, Peace, and Environmental Education. Transformative Standards* (pp. 1–16). Routledge.
- Aru, S. (2015). Identità, spazi e luoghi. In A. Alaimo, S. Aru, G. Donadelli, & F. Nebbia (A c. Di), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica* (pp. 69–75). FrancoAngeli.
- Bajaj, M., & Chiu, B. (2009). Education for Sustainable Development as Peace Education. *Peace & Change*, 34(4), 441–455.
- Baldacci, M. (2022). La via pedagogica alla pace. *Edizioni Centro Studi Erickson*, 8, 1–3.
- Baldacci, M. (2024). Guerra e pedagogia della pace. *Articolo 33, Politiche educative*. 1, gennaio.
- Balzano, G. (2024). Educating for peace for authentic growth and different conflict management. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 24(1), 301–309.

- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci editore.
- Berardinetti, V., & Toto, G. A. (2025). La scuola come laboratorio di pace: comunicazione efficace e trasformazione culturale. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(1), 25–34.
- Bianchi, D., & Bozzini, G. (2025a). *I mondi di GEA. Geografia 4*. Rizzoli Education.
- Bianchi, D., & Bozzini, G. (2025b). *I mondi di GEA. Geografia 5*. Rizzoli Education.
- Bianchi, D., & Bozzini, G. (2025c). *I mondi di GEA. Storia 4*. Rizzoli Education.
- Bianchi, D., & Bozzini, G. (2025d). *I mondi di GEA. Storia 5*. Rizzoli Education.
- Biemmi, I. (2024). Obiettivo parità. Linee guida per implementare il principio dell'uguaglianza di genere nei libri di testo della scuola primaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 164–175.
- Bornatici, S. (2023). Fare pace con la natura. Una sfida educativa per il XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1).
- Bornatici, S. (2024). Educare al servizio, insegnare la pace. In A. Gramigna & Ri. Minello (A c. Di), *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse* (pp. 51–58). Pensa Multimedia.
- Bornatici, S. (2025). Dialoghi im-possibili. Pedagogia e culture della pace. In *Progettare futuri possibili Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 210–217). Pensa Multimedia.
- Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 65-78.
- Bruni, D. (2012). Lingua e "rivoluzione" in Don Milani. *Quaderni di Intercultura*.
- Brusa, A. (2022). Si vis pacem para veritatem. Guerre attuali e passate nel curriculum di storia. *Il Bollettino di Clio*, (18), 146–163.
- Calogero, M., & Donadelli, G. (2022). *Insieme di più. Geografia 4*. Tredieci.

- Calogero, M., Donadelli, G., & Pistoni, L. (2022). *Insieme di più. Geografia 5*. Tredieci.
- Cancelli, S. (2017). Incontrare e incontrarsi con la geografia. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. de Lucia (A c. Di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (pp. 119–126).
- Capobianco, R. (2022). Costruttori di pace per promuovere l’etica della responsabilità. La progettazione delle Unità di Apprendimento (UdA) di Educazione Civica. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(2).
- Casadei, T. (2005). Le ragioni della nonviolenza di Aldo Capitini. *JURA GENTIUM*, 2, 126–129.
- Catarci, M. (2012). La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 37–50.
- Catti, G. (1990). *Don Milani e la pace* (2 ed.). Gruppo Abele.
- Cecconi, A. (2024). Per una pedagogia della pace. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 27(1), 23–26.
- Consiglio d’Europa. (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Consiglio d’Europa.
- Cuesta, L. (2026). Israele e Stati Uniti attaccano l’Iran. *Internazionale Kids*, 79, 36–37.
- Da Re, F. (2025). Indicazioni per il curricolo 2012 e nuove indicazioni 2025: due documenti a confronto. In R. Palermo (A c. Di), *Nuove indicazioni 2025: analisi critica a più mani* (pp. 45–54). Gessetti Colorati.
- Della Croce, O. (2025). Il ruolo della Comunicazione Nonviolenta nella costruzione di una «cultura del rispetto» nelle scuole. In S. Castro, M. Lupatini, & A. Plata (A c. Di), *Educare alla democrazia e alla pace: Riflessioni teoriche e pratiche a cent’anni dal Patto di Locarno* (pp. 87–94). Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI.

- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il 21. secolo presieduta da Jacques Delors*. Armando.
- Demartini, S. (2025). La pace comincia dalle parole. Spunti didattici sul lessico per (con)vivere bene. In S. Castro, M. Lupatini, & A. Plata (A c. Di), *Educare alla democrazia e alla pace: Riflessioni teoriche e pratiche a cent'anni dal Patto di Locarno* (pp. 75–85). Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI.
- Dematteis, G. (2017). Come vedo la geografia dopo 75 anni che la frequento. *Ambiente Società e Territorio – Geografia nelle scuole*, 4, 24–30.
- Domingo, P. (2011). «Ciascuno cresce solo se sognato». Nonviolenza, sogno e liberazione nella pedagogia di Danilo Dolci. *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, 1(2), 13–22.
- Epifani, F., & Damiano, P. (2022). Rappresentazioni narrative e costruzioni identitarie: la narrazione come pratica territorializzante. *Geotema*, 68, 14–21.
- Federzoni, L. (2018). Geografia, cartografia e guerre: un trionfo scontato? *Geotema*, 58, 42–50.
- Ferraro, E. (2022). Comunicare ecologicamente e senza violenza: quattro passi verso l'educazione linguistica ecopacifista. *Lingua In Azione*, 2(1), 70–76.
- Fidan, Y. (2025). Beyond Negative Peace: The Limits of NATO's Role in Fostering Sustainable Peace in the Western Balkans. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 1277–1301.
- Finetti, S. (2021). Poveri ma ricchi. L'esperienza di don Lorenzo Milani e il dibattito attuale sulla povertà educativa. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 22(1), 39–48.
- Fortunato, E. (2022). Educazione alla pace e promozione della cultura dell'incontro a scuola. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 32–42.

- Francesco. (2015). *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Furlan, P., Rigato, R., & Taffarel, L. (2022). *Insieme di più. Storia 4*. Tredici.
- Galeazzi, G., & Montessori, M. (1992). Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900. In *Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*. Paravia.
- Gamba, S. (2017). Comprendere il conflitto nel contesto geopolitico. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. de Lucia (A c. Di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (pp. 95–105). FrancoAngeli.
- García Gutiérrez, J. (2011). Il principio di fraternità nell'educazione politica dei cittadini. *Nuova Umanità XXXIII*, 33(195), 329–341.
- Gasselin, O. (2025). Un anno di lettere. *Internazionale Kids*, 75, 34–35.
- Gilardi, T. (2018). L'uso della fotografia nella didattica della geografia. In D. Gallinelli & S. Malatesta (A c. Di), *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva* (pp. 63–76). FrancoAngeli.
- Giorda, C. (2013). La Dichiarazione di Roma sull'educazione geografica in Europa. Una road map per la geografia. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, 2.
- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo: geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carocci.
- Giorda, C. (2016). Approccio sistemico e competenze geografiche. Potenzialità e limiti della dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica allo sviluppo sostenibile. In M. Bergaglio (A c. Di), *La sostenibilità. Declinazioni scientifiche e didattiche* (Vol. 16, pp. 83–94). Mimesis.
- Giorda, C. (2017). Il curriculum verticale: le competenze geografiche per comprendere ed abitare il mondo contemporaneo. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. de Lucia (A c. Di),

- Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (pp. 25–33). FrancoAngeli.
- Giorda, C., & Puttilli, M. (2019). Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica. In C. Giorda & G. Zanolin (A c. Di), *Idee geografiche per educare al mondo* (pp. 19–35). FrancoAngeli.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (2019). Idee geografiche per educare al mondo. In C. Giorda & G. Zanolin (A c. Di), *Idee geografiche per educare al mondo* (pp. 7–15). FrancoAngeli.
- Guerrini, V. (2018). L’educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica: il ruolo della scuola. *Civitas educationis: education, politics and culture*, 7, 109–130.
- Guerrini, V. (2022). L’educazione alla pace attraverso i libri di testo per la scuola primaria negli ultimi 20 anni. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN*, 5(1), 125–140.
- Ianes, D., & Franch, S. (2022). La guerra entra in classe: come affrontare questioni controverse a scuola. In S. Vicari, D. Lucangeli, A. Pellai, & D. Ianes (A c. Di), *Guerra: le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Erickson.
- Lacoste, Y. (1977). *Crisi della geografia, geografia della crisi* (P. Coppola, A c. Di; A. M. Damiani, Trad.). F. Angeli.
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, (1), 53–72.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Guerini scientifica.
- Marroncini, S. (2011). La mediazione sociale in Danilo Dolci. *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, (2), 160–177.
- Milan, G. (2023). Paulo Freire: radici dell’educazione alla pace. *PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I*, (194), 86–99.
- Milani, L. (1971). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.

- Milani, L., & Gesualdi, M. (1972). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana* (8. ed). A. Mondadori.
- Molinari, P. (2017). Conoscere il territorio sviluppando competenze nella scuola primaria. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. de Lucia (A c. Di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (pp. 43–0). FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Garzanti.
- Montessori, M., & Berrini, L. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Movimento di Cooperazione Educativa (2025). *MCE sulle Nuove Indicazioni 2025*. https://www.mce-fimem.it/wp-content/uploads/2025/05/MCE_sulle_Indicazioni2025.pdf
- Narici, L. (2025). Voci per la pace. *Internazionale Kids*, 74, 16–17.
- Nicolella, D. (2025). Da Montessori a Freire: educare alla pace decostruendo la violenza. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7, 5–15.
- Pagliai, V. (2024). Educ-Azione alla pace. Siamo il cambiamento che vogliamo vedere nel mondo. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 7(2), 26–34.
- Panciera, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci.
- Passaseo, A. M. (2010). Per una cultura di pace. Lo spazio dell'educativo. In A. R. Ajello (A c. Di), *Nel mondo con gli altri. Il cammino impervio dell'educazione alla pace* (pp. 35–57). CESV Messina.
- Pellai, A. (2022). Un bambino spaventato: parlare della guerra nella fascia 0-10. In S. Vicari, D. Lucangeli, A. Pellai, & D. Ianes (A c. Di), *Guerra: le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Erickson.
- Place, M. H. (2021). *La guida di attività Montessori 6-12 anni dalla creazione dell'Universo alla vita sulla Terra*. L'ippocampo.
- Pollice, F. (2022). Placetelling. Per un approccio geografico applicativo alla narrazione dei luoghi. *Geotema*, 68, 5–13.

- Poma, A. (2014). Violenza e nonviolenza. *Filosofia*, (59), 17–30.
- Pullè, E. (2022). *Ho messo la pace in valigia: storie a lieto fine di bambini ucraini*. ElectaKids.
- Puttilli, M., Donadelli G., (in stampa). *Didattica della geografia in sette competenze*. Mondadori.
- Quinto, A., & Vittori, L. (2025). Educazione alla cittadinanza globale e Educazione civica: un connubio possibile? In M. Tarozzi & S. Moser (A c. Di), *Didattica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale* (Vol. 4, pp. 203–230). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita.
- Rampoldi, P. (2026a). *Il tempo del cerchio. Geografia 4*. Gaia Edizioni.
- Rampoldi, P. (2026b). *Il tempo del cerchio. Geografia 5*. Gaia Edizioni.
- Reclus, E. (1999). Natura e società. In J. P. Clark (A c. Di), *Scritti di geografia sovversiva*. Elèuthera.
- Ress, S., & Brantmeier, E. J. (2025). Climate crisis and peace education. *Journal of Peace Education*, 22(1), 1–9.
- Rigato, R., & Taffarel, L. (2022). *Insieme di più. Storia 5*. Tredieci.
- Rigoni, P., & Coiro, A. (2023). The practice of peace and the culture of nonviolence: an intentional choice. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1).
- Romanazzi, R. (2022). Educare alla pace: elementi di cittadinanza in un nuovo paradigma democratico. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 124–131.
- Romano, L. (2024). La nonviolenza come pratica di cura educativa: la lezione di Aldo Capitini. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 7(2), 7–15.
- Rossi, F. (2020). La costruzione e la valutazione delle competenze chiave per la cittadinanza in Italia. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2020(5), 45–54.
- Rusconi-Kyburz, L. (2025). Coltivare le radici della pace a scuola. In S. Castro, M. Lupatini, & A. Plata (A c. Di), *Educare alla democrazia e alla pace: Riflessioni teoriche e*

- pratiche a cent'anni dal Patto di Locarno* (pp. 99–109). Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI.
- Scaini, M. (2024). La geopolitica serve davvero a fare la guerra? Ripensare ruolo e funzione del pensiero geografico di fronte alle sfide del presente. In G. Caccamo, G. Grandi, F. Menichetti, G. Meyr, & M. Zago (A c. Di), *Per la pace. Percorsi nelle scienze politiche* (pp. 241–245). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Scalabrini, M. C. (2026a). *Discipline in movimento. Geografia 4*. Il Capitello.
- Scalabrini, M. C. (2026b). *Discipline in movimento. Geografia 5*. Il Capitello.
- Scalabrini, M. C. (2026c). *Discipline in movimento. Storia 4*. Il Capitello.
- Scalabrini, M. C. (2026d). *Discipline in movimento. Storia 5*. Il Capitello.
- Scaramuzzino, G. (2025). *Nasi rossi. La pace può iniziare da un sorriso*. Salani.
- Spica, V. (2026a). *Il tempo del cerchio. Storia 4*. Gaia Edizioni.
- Spica, V. (2026b). *Il tempo del cerchio. Storia 5*. Gaia Edizioni.
- Squarcina, E., Balducci, M., & Martegani, F. (2011). Ragazze e ragazzi nella geografia dei libri scolastici. *Bollettino della società geografica italiana*, (4), 195–203.
- Tacconi, G. (2017). Don Lorenzo Milani e le scuole di Barbiana di oggi. *Rassegna Cnos*, 33(3), 125–137.
- Team didattico Giunti Scuola. (2024a). *Il nuovo VIVA crescere. Storia, Geografia, Scienze e Tecnologia 1*. Giunti Scuola.
- Team didattico Giunti Scuola. (2024b). *Il nuovo VIVA crescere. Geografia 3*. Giunti Scuola.
- Team didattico Giunti Scuola. (2024c). *Il nuovo VIVA crescere. Storia 3*. Giunti Scuola.
- Team didattico Giunti Scuola. (2025a). *Supermondo. Geografia 4*. Giunti Scuola.
- Team didattico Giunti Scuola. (2025b). *Supermondo. Geografia 5*. Giunti Scuola.
- Team didattico Giunti Scuola. (2025c). *Supermondo. Storia 4*. Giunti Scuola.

Team didattico Giunti Scuola. (2025d). *Supermondo. Storia 5*. Giunti Scuola.

Tramma, S., & Brambilla, L. (2019). Educare in «tempi bui». Discorsi d'odio e responsabilità pedagogiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2).

Valitutti, S. (1957). *L'educazione e la pace nel pensiero di Maria Montessori*. Vita dell'infanzia.

Varotto, M. (2025). *Il primo libro di geografia* (Vol. 135). Piccola Biblioteca Einaudi Mappe.

Zambrano, Y., & Noterdaem, A. (2026). Il cortile della pace. *Internazionale Kids*, 81, 52–53.

Zanolin, G. (2019). Esplorare la complessità: alla ricerca di una competenza localizzativa. In C. Giorda & G. Zanolin (A c. Di), *Idee geografiche per educare al mondo* (pp. 139–165). FrancoAngeli.

Normativa

Consiglio d'Europa (2010). Raccomandazione dell'11 maggio 2010 sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani (CM/Rec (2010)7) [consultabile su <https://search.coe.int/cm?i=091259488023a5b9>]

Consiglio d'Europa (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 04.06.2018.

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.51 del 02-03-2004 [consultabile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/03/02/004G0090/sg>].

Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. Programmi per le scuole elementari materne. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.100 del 21-08-1945 [consultabile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/08/21/045U0459/sg>].

Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. Programmi didattici per la scuola primaria. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.146 del 27-06-1955 [consultabile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg>].

Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.76 del 29-03-1985 [consultabile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>].

Disegno Di Legge 23 maggio 2025, n. 2423. Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico [consultabile su <https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdl.camera.2423.19PDL0153070.pdf>]

IGU – International Geographical Union, 1992. *International Charter on Geographical Education* [consultabile su in <http://www.igu-cge.org/>]

IGU – International Geographical Union, 2000. *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* [consultabile su in <http://www.igu-cge.org/>]

IGU – International Geographical Union, 2007. *Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development* [consultabile su in <http://www.igu-cge.org/>]

IGU – International Geographical Union, 2013. *Rome Declaration on Geographical Education in Europe* [consultabile su in <http://www.igu-cge.org/>]

IGU – International Geographical Union, 2015. *International Declaration on Research in Geography Education* [consultabile su in <http://www.igu-cge.org/>]

IGU – International Geographical Union, 2016. *International Charter on Geographical Education* [consultabile su in <http://www.igu-cge.org/>]

Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019 [consultabile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>].

MI (2022a). Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli – Prime indicazioni e risorse per accogliere gli esuli ucraini in età scolare – Prot. N. 381 del 04/03/2022

MI (2022b). Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole - Prot. N. 576 del 24/03/2022

- MIM (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. [consultabile su: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>]
- MIM (2025). Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 21 del 26-01-2026 [consultabile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/01/27/26G00021/SG>]
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII. Numero speciale.
- MIUR (2017). Nota del 14 settembre 2017 – *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* [consultabile su <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wpcontent/uploads/2017/09/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf>].
- MIUR (2018a). Prot. AOOUGAB/0000014 del 20 febbraio 2018 – *Cittadinanza e diritti umani: partecipazione – legalità – intercultura – sicurezza – sport* [consultabile su <https://www.mim.gov.it/documents/20182/232826/P.I.+MIUR+-+E.I.P..pdf/8b43d6e9-ba3f-404e-942a-fe5e90e2b9fd?version=1.0&t=1519638749005>].
- MIUR (2018b). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. MIUR.
- MPI (2007). Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.228 del 01-10-2007 [consultabile su https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2007-10-01&atto.codiceRedazionale=07A08132&elenco30giorni=false].
- Nota MIUR prot. n. 4274 del 04 agosto 2009 - *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* [consultabile su <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>]

Nota MIUR AOODGSIP/4469 del 14 settembre 2017 – *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* [consultabile su <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wp-content/uploads/2017/09/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf>].

ONU (1999a). *Convenzione sui diritti dei bambini e degli adolescenti*. Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus. [consultabile su <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>].

ONU (1999b). Dichiarazione su una cultura di pace, 6 ottobre 1999, A/RES/53/243. [consultabile su <https://digitallibrary.un.org/record/299381?v=pdf&ln=fr>].

ONU (2015a). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, 21 ottobre 2015, A/RES/70/1. [consultabile su [A/RES/70/1 \(unric.org\)](https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html) e <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>].

ONU (2015b). Risoluzione n. 2250 “Giovani, Pace e Sicurezza”, 9 dicembre 2015, S/RES/2250.

UNESCO (1945). Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura [consultabile su <https://www.miur.gov.it/documents/20182/4394634/2.%20Costituzione-UNESCO.pdf>].

UNESCO (2017). *Making textbook content inclusive: A focus on religion, gender, and culture*. Education 2030.

UNESCO (2023). Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>

UNESCO (2024). *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile. Spiegazione*. Education 2030.

Sitografia

AIIG (n.d.). *Concorso internazionale di cartografia per studenti Barbara Petchenik – Barbara Petchenik Children's World Map Drawing Competition.*

<https://www.aiig.it/progetti/concorso-internazionale-di-cartografia/>

AIIG (n.d.). *Fotografi di classe.* <https://www.aiig.it/progetti/fotografi-di-classe/>

AIIG (n.d.). *Un segnale per il clima.* <https://www.aiig.it/progetti/unsegnaleperilclima/>

Associazione Parole O_Stili. (n.d.). *AncheIoInsegno.* <https://www.ancheioinsegno.it/>

Associazione Parole O_Stili. (n.d.). *Parole O_Stili.* <https://www.paroleostili.it/>

Associazione Parole O_Stili. (n.d.). *Il manifesto della comunicazione non ostile.* Parole O_Stili. <https://www.paroleostili.it/manifesto-della-comunicazione-non-ostile>

Internazionale (n.d.). *Internazionale Kids.* <https://www.internazionale.it/kids>

Allegati

Allegato 1 – griglia di analisi dei sussidiari

			TESTO 1
CARATTERISTICHE DEL TESTO	Editore		Rizzoli
	Titolo		I mondi di GEA
	Anno di pubblicazione		2025
	Classe a cui è rivolto		Quarta
	Disciplina		Geografia
GUERRA/CONFLITTO		N. occorrenza "guerra" e "conflitto"	2
	Ambito	Conflitto relazionale	0
		Conflitto armato	2
	Periodo	Guerra del passato	1
		Guerra attuale (dal 2000 in poi)	0
		Non specificato	1
	Tematica	Impatto umano e sociale	2
		Impatto ambientale	0
		Geopolitica	0
		Arte e tecnologia	0
	Prospettiva	Normalizzante	2
		Problematizzante	0
PACE		N. occorrenza "pace"	1
	Ambito	Risoluzione di un conflitto relazionale	0
		Risoluzione di un conflitto armato	0
	Tipologia	Pace negativa	0
		Pace positiva	0
		Utilizzata come sostantivo comune	1
	Pace positiva: elementi	Incontro con l'altro	0
		Nonviolenza	0
		Fraternità	0
		Impegno etico-sociale	0
		Educazione ambientale	0
	Attori	Istituzioni	0
		Governi	0
		Cittadini/e	0

TESTO 2	TESTO 3	TESTO 4	TESTO 5	TESTO 6	TESTO 7
Rizzoli	Rizzoli	Rizzoli	Giunti	Giunti	Giunti
I mondi di GEA	I mondi di GEA	I mondi di GEA	Supermondo	Supermondo	Supermondo
2025	2025	2025	2025	2025	2025
Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta	Quarta
Geografia	Storia	Storia	Geografia	Geografia	Storia
10	26	98	0	2	45
0	0	0	0	0	0
10	26	98	0	2	45
9	26	98	0	1	45
0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0
2	7	31	0	1	16
0	1	1	0	0	1
8	3	54	0	1	5
0	15	12	0	0	23
6	22	92	0	2	43
4	4	6	0	0	2
1	7	7	1	9	8
0	0	0	0	0	0
0	3	7	0	8	6
0	3	7	0	5	6
0	0	0	0	3	0
1	4	0	1	1	2
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	3	0
0	0	0	0	3	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	8	0
0	3	7	0	0	6
0	0	0	0	0	0

TESTO 8	TESTO 9	TESTO 10	TESTO 11
Giunti	Il capitello	Il capitello	Il capitello
Supermondo	Discipline in movimento	Discipline in movimento	Discipline in movimento
2025	2026	2026	2026
Quinta	Quarta	Quinta	Quarta
Storia	Geografia	Geografia	Storia
118	1	6	58
0	0	0	0
118	1	6	58
118	0	3	52
0	0	0	2
0	1	3	4
21	1	0	24
1	0	1	0
81	0	5	14
15	0	0	20
116	1	2	49
2	0	4	9
13	0	6	14
0	0	0	0
9	0	6	10
9	0	5	10
0	0	1	0
4	0	0	4
0	0	1	0
0	0	0	0
0	0	1	0
0	0	0	0
0	0	0	0
0	0	0	0
0	0	6	0
9	0	0	10
0	0	0	0

TESTO 12	TESTO 13	TESTO 14	TESTO 15
Il capitello	Gaia Edizioni	Gaia Edizioni	Gaia Edizioni
Discipline in movimento	Il tempo del cerchio	Il tempo del cerchio	Il tempo del cerchio
2026	2026	2026	2026
Quinta	Quarta	Quinta	Quarta
Storia	Geografia	Geografia	Storia
118	0	8	43
0	0	0	0
118	0	8	43
118	0	7	43
0	0	0	0
0	0	1	0
30	0	3	7
0	0	1	0
80	0	4	14
8	0	0	22
113	0	6	41
5	0	2	2
18	0	4	11
0	0	0	0
14	0	1	9
10	0	1	9
4	0	0	0
4	0	3	2
4	0	0	0
0	0	0	0
4	0	0	0
0	0	0	0
0	0	0	0
0	0	1	0
14	0	0	9
0	0	0	0

TESTO 16	TESTO 17	TESTO 18	TESTO 19	TESTO 20
Gaia Edizioni	Tredieci	Tredieci	Tredieci	Tredieci
Il tempo del cerchio	Insieme di più	Insieme di più	Insieme di più	Insieme di più
2026	2022	2022	2022	2022
Quinta	Quarta	Quinta	Quarta	Quinta
Storia	Geografia	Geografia	Storia	Storia
111	2	6	42	122
0	0	0	0	0
111	2	6	42	122
110	1	3	40	122
0	0	0	0	0
1	1	3	2	0
21	2	3	12	17
1	0	0	0	0
82	0	2	11	81
7	0	1	19	24
107	2	4	35	114
4	0	2	7	8
8	1	10	17	21
0	0	0	0	0
5	0	9	17	21
5	0	5	15	11
0	0	4	2	4
3	1	1	0	6
0	0	2	0	3
0	0	2	2	3
0	0	1	2	0
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0
0	0	5	0	0
5	0	4	11	15
0	0	0	6	0

Allegato 2 – griglia di analisi dei progetti didattici

			PROGETTO 1
CARATTERISTICHE DEL PROGETTO		Ente/associazione	Rete Nazionale delle Scuole di Pace
		Titolo	Sbellichiamoci
		Anno di pubblicazione	2025
		Classe a cui è rivolto	ogni ordine e grado
GUERRA	Ambito	Conflitto relazionale	presente
		Conflitto armato	presente
	Periodo	Guerra del passato	non rilevato
		Guerra attuale (dal 2000 in poi)	presente
		Non specificato	presente
	Tematica	Impatto umano e sociale	presente
		Impatto ambientale	non rilevato
		Geopolitica	non rilevato
		Arte e tecnologia	non rilevato
	Prospettiva	Normalizzante	non rilevato
Problematizzante		presente	
PACE	Ambito	Risoluzione di un conflitto relazionale	presente
		Risoluzione di un conflitto armato	presente
	Tipologia	Pace negativa	presente
		Pace positiva	presente
	Pace positiva: elementi	Incontro con l'altro	presente
		Nonviolenza	presente
		Fraternità	presente
		Impegno etico-sociale	presente
		Educazione ambientale	presente
	Attori	Istituzioni	non rilevato
Governi		non rilevato	
Cittadini/e		presente	
COMPETENZE GEOGRAFICHE		Localizzare	presente
		Collegare	presente
		Comunicare	presente
		Criticare	presente
		Agire	presente

PROGETTO 2	PROGETTO 3	PROGETTO 4
Rete Nazionale delle Scuole di Pace	Rete Nazionale delle Scuole di Pace	Rete Nazionale delle Scuole di Pace
Sbellichiamoci	Trasformiamo il futuro!	Per-la-pace. Con-la-cura.
2024	2023	2022
ogni ordine e grado	ogni ordine e grado	ogni ordine e grado
non rilevato	presente	presente
presente	presente	presente
presente	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	presente
presente	presente	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
presente	presente	non rilevato
non rilevato	presente	non rilevato
presente	presente	presente

PROGETTO 5	PROGETTO 6	PROGETTO 7
Movimento di Cooperazione Educativa	Parole_Ostili	Parole_Ostili
Lettere di Pace dalle scuole	Le parole della guerra, le parole della pace	Disegna la pace
2025	2026	2026
ogni ordine e grado	scuola primaria e secondaria di 1° grado	scuola primaria
non rilevato	presente	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	presente	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	presente	non rilevato
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	presente	presente
presente	non rilevato	presente
presente	presente	presente
presente	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente
non rilevato	presente	presente
presente	non rilevato	presente
presente	presente	non rilevato
non rilevato	presente	non rilevato
presente	non rilevato	presente

PROGETTO 8	PROGETTO 9	PROGETTO 10	PROGETTO 11	PROGETTO 12
Parole_Ostili	Save the Children	Save the Children	Save the Children	Save the Children
A scuola di pace	La pace oltre la guerra	La guerra in casa	Una finestra sul mondo	Immagina la pace
2026	2019	2019	2019	2019
scuola primaria	scuola primaria	scuola primaria	scuola primaria	scuola primaria
non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato	presente
presente	presente	presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	non rilevato	presente	non rilevato
non rilevato	presente	presente	non rilevato	presente
presente	presente	presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato	presente	non rilevato
presente	non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente	presente	presente
non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato	presente
presente	presente	presente	presente	presente
presente	presente	presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	presente	presente	presente
presente	presente	non rilevato	non rilevato	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato	presente	non rilevato
presente	non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	presente	presente	non rilevato
presente	presente	presente	non rilevato	non rilevato
non rilevato	presente	presente	non rilevato	non rilevato
presente	non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato

PROGETTO 13	PROGETTO 14	PROGETTO 15	PROGETTO 16
Pearson Italia	Pearson Italia	Pearson Italia	Pearson Italia
Costruire la pace: give peace a chance!	Grandi pacifisti	Parole che costruiscono rapporti di pace	Imparare a sognare
2020	2020	2020	2019
terza, quarta, quinta	quarta e quinta	terza, quarta, quinta	terza, quarta, quinta
non rilevato	non rilevato	presente	non rilevato
presente	presente	non rilevato	presente
non rilevato	presente	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	non rilevato	presente
presente	presente	non rilevato	presente
non rilevato	presente	non rilevato	presente
non rilevato	presente	non rilevato	presente
presente	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente	presente
non rilevato	non rilevato	presente	non rilevato
presente	presente	non rilevato	presente
presente	presente	presente	presente
presente	presente	presente	presente
presente	presente	presente	presente
presente	presente	non rilevato	presente
non rilevato	presente	non rilevato	presente
non rilevato	presente	non rilevato	presente
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
presente	presente	presente	presente
presente	presente	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	presente
presente	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	non rilevato
non rilevato	non rilevato	non rilevato	presente



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

TRA MERAVIGLIA, ANALISI E CAMBIAMENTO

Un progetto di statistica e educazione civica
nei parchi di San Bonifacio

Relatore
Giulia Scarlatti

Laureanda
Elena Avogaro

Anno accademico 2025/2026

Indice

Introduzione.....	1
1. La meraviglia	2
1.1. Il contesto di partenza	2
1.2. La nascita del progetto	3
2. L'analisi.....	4
2.1. La fase di progettazione	4
2.2. Le occasioni di ri-progettazione	6
3. La sintesi.....	8
3.1. Nella conduzione.....	8
3.2. Nell'inclusione	10
3.3. Nella valutazione.....	12
3.4. Nel raccordo sistemico	13
4. Il progetto e il ritorno alla meraviglia	15
4.1. Riflessioni in ottica professionalizzante.....	15
4.2. Prospettive future	16
Bibliografia	18
Normativa	20
Sitografia	21
Documentazione scolastica	21
Allegati.....	22

Introduzione

Il tirocinio, per un insegnante in formazione, rappresenta il cuore pulsante di tutto il percorso: ogni corso, ogni laboratorio funge da vena che si collega e mantiene in vita, appunto, il cuore. Gli elementi che concorrono a costruire questa importante struttura sono moltissimi, perché moltissimi sono anche gli aspetti che caratterizzano la professione docente. Specialmente durante la quinta annualità, si auspica che tutto ciò che si è acquisito nelle esperienze precedenti venga utilizzato e valorizzato ancora una volta. La ricchezza e la molteplicità di strumenti e scelte didattiche messe in campo durante quest'anno richiedono che il percorso venga narrato attraverso una struttura che sappia restituirne e metterne in luce il valore. Per questo motivo, ho scelto di prendere in prestito alcuni spunti appartenenti alla didattica della geografia, disciplina che più di altre studia la complessità e la bellezza del mondo. Nonostante il progetto di cui parlerò non fosse finalizzato al raggiungimento di traguardi relativi a tale disciplina, ho scelto di utilizzarla come filo conduttore per la sua forte apertura alla trasversalità e il suo stretto legame con l'educazione civica. Questo elaborato, dunque, segue le fasi del percorso didattico per l'educazione geografica, ideato da Cristiano Giorda (2025).

La prima fase è quella della meraviglia: si parte dalla suggestione e dall'emozione che la dimensione della globalità suscita; è il momento in cui ci si lascia stupire dalla complessità delle cose e in cui si dà spazio al pensiero sistemico. Questo passaggio corrisponde al primo capitolo, che presenta le riflessioni e le considerazioni che ho tratto all'inizio del percorso, in particolare l'analisi del contesto e le motivazioni che hanno supportato il progetto proposto.

La seconda fase è quella dell'analisi, in cui l'intuizione globale utilizza un linguaggio che consente di passare ad una dimensione più analitica, con cui ciò che è stato esperito con l'emozione può essere rielaborato. È ciò che io ho fatto durante il momento di progettazione, di cui si tratta nel secondo capitolo.

Il terzo momento è quello della sintesi: è un ritorno alla globalità sul piano scientifico e consiste nel rendere visibile la connessione tra le cose. Rappresenta il terzo capitolo, in cui vengono messi in relazione gli elementi riguardanti i temi cari alla didattica: la conduzione, la valutazione, l'inclusione e l'approccio sistemico.

Il quarto passaggio, invece, è quello del progetto, che richiede di pensare al futuro e di coinvolgere l'immaginazione per trasformare i territori e i loro abitanti. Infine, la struttura ideata da Giorda ritorna nuovamente alla meraviglia, seguendo una traiettoria a spirale, per esprimere il momento in cui si ritorna a osservare la globalità con una nuova consapevolezza.

La riflessione riguardo al domani è contenuta nel quarto capitolo, in cui sono presenti le mie considerazioni finali in ottica professionalizzante e le mie prospettive future.

Dalla meraviglia iniziale, passando per l'analisi e la sintesi intermedie, sono arrivata al cambiamento: un progetto è stato reso realtà, una classe è cresciuta, una tirocinante è diventata insegnante.

1. La meraviglia

1.1. Il contesto di partenza

Il mondo che ho visitato e di cui ho fatto parte è rappresentato dall'Istituto Comprensivo "01 San Bonifacio", situato in provincia di Verona. Come tutti gli Istituti, è possibile distinguere in esso cinque anime, tutte comunicanti e interdipendenti tra loro: le aree del modello sistemico (Tonegato, 2015). A diversi livelli di profondità, in questi anni di tirocinio ho avuto modo di fare esperienza di ciascuna di queste dimensioni. Quella che più tra tutte è stata luogo di costruzione di competenze professionali è sicuramente l'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica, perché contiene al suo interno l'aspetto che ha sempre destato in me quel sentimento di meraviglia di cui parla Giorda: il sistema classe. Quest'anno sono stata ospite della classe 1^AB della scuola primaria "G. Sandri", formata da un gruppo vivace e curioso di 24 alunne e alunni.

Per potermi orientare in questa meraviglia e capire come valorizzarla, ho realizzato un'analisi SWOT che considerasse sia gli elementi interni a questo sistema, sia quelli esterni.

La risorsa interna che ha reso possibile il percorso di tirocinio è, naturalmente, la classe: le potenzialità (*Strengths*) che ho riconosciuto fin da subito in essa sono l'entusiasmo che li contraddistingue; la presenza di alcuni bambini che hanno assunto diverse volte il ruolo di "sostegni di prossimità" (Canevaro, Malaguti, 2014), creando una rete positiva di aiuto e collaborazione; una buona padronanza generale della lingua italiana anche nelle alunne e negli alunni con background migratorio, che rappresentano la maggior parte della classe, e la presenza di diversi insegnanti di sostegno che seguono scrupolosamente il gruppo⁵⁶. Le *Weakness* riscontrate, invece, riguardano il fatto che è una classe abituata più ad una didattica frontale, con ancora poca familiarità con metodologie collaborative e con attività di autovalutazione o valutazione tra pari. È presente, oltre a ciò, un piccolo gruppo di alunne e

⁵⁶ Le insegnanti di sostegno sono state affidate alla classe per la presenza di tre alunni tutelati dalla legge 104/1992. La loro azione didattica ed educativa è importante per l'intero gruppo classe, non solo per il gruppo ristretto di bambini segnalati. La prospettiva seguita dal team docenti è quella del *co-teaching* (Ghedini et al., 2013).

alunni che manifesta difficoltà di diverso tipo, che a volte impediscono loro di essere pienamente coinvolti nelle attività didattiche.

Tra le risorse esterne, ho individuato come *Opportunities* alcuni elementi relativi alla scuola, come la vicinanza del plesso al parco che abbiamo visitato, la possibilità di utilizzare gli spazi dell'aula di musica e l'aula magna e il vantaggio di poter sfruttare occasioni di incontro con le famiglie, su cui l'Istituto punta molto come evidenziato dal Patto educativo e di corresponsabilità (PTOF 2025-2028 – Allegato n.° 7). Il contesto territoriale, invece, è stato prezioso perché molto ricco di parchi e aree verdi, che sono state protagoniste del progetto che ho condotto. Tra gli aspetti che hanno effettivamente costituito delle minacce (*Threats*) rientrano il mal funzionamento della LIM della classe e, per quanto riguarda il territorio, le dimissioni dell'Amministrazione comunale e del sindaco di San Bonifacio, che hanno causato una mancata condivisione effettiva del lavoro svolto dalla classe.

1.2. La nascita del progetto

Tutte queste considerazioni, unite alle conoscenze didattiche e disciplinari della matematica, sono state terreno fertile per l'ideazione del progetto proposto alla classe, intitolato *Eco-statistica: i numeri raccontano i parchi di San Bonifacio*. Le opportunità offerte dall'intero sistema in cui è inserito l'Istituto, gli obiettivi e i traguardi attesi per lo sviluppo di competenze di matematica hanno fatto maturare in me la volontà di proporre un percorso di statistica radicato nell'ambiente quotidiano, capace di unire l'acquisizione delle competenze matematiche alla possibilità di vivere esperienze autentiche di cittadinanza attiva, partecipe e consapevole.

La scelta della statistica come campo da sviluppare attraverso la mia azione didattica è stata supportata, innanzitutto, dai riferimenti ministeriali. Le *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* evidenziano che “la statistica, come disciplina che si serve della matematica per spiegare fenomeni e tendenze della natura, del mondo e della società, può essere utilizzata come efficace ‘cavallo di Troia’ per avvicinare gli alunni alla matematica e alla sua potente capacità di spiegare e interpretare il mondo [...]” (MIUR, 2018, p. 12). Funge quindi da prezioso strumento per mettere a stretto contatto le alunne e gli alunni con ciò che li circonda. Svolgere dei laboratori di statistica con bambine e bambini di classe prima e iniziarli alla *statistical literacy* (ISTAT, 2022) significa partire dall'osservazione di un contesto, raggruppare elementi, contarli e confrontare le numerosità di insiemi. Tutte queste abilità rientrano ampiamente nei traguardi e obiettivi previsti per la disciplina della matematica, come evidenziano sia i documenti nazionali che quelli propri di questo Istituto. Difatti, è evidente

che si possa utilizzare la statistica anche per sviluppare competenze di tale materia. Tuttavia, non si deve commettere l'errore di fare esercizi di matematica con numeri inventati, perché "i dati devono sempre rappresentare aspetti della realtà" (ISTAT, 2022, p. 11): la connessione tra matematica scolastica ed esperienze extra-scolastiche è uno dei modi che più risulta significativo per l'apprendimento di questa disciplina (Bonotto, 2007). Per questo motivo, ho scelto di partire da una parte di questa realtà che i bambini e le bambine conoscono benissimo: il parco.

In tal modo, la classe ha potuto fare esperienza di attività a diretto contatto con i parchi del Comune, analizzandoli e utilizzando tali osservazioni per operare su di esso. Per questo, il progetto *Eco-statistica* ha visto l'impiego di diverse abilità e conoscenze legate all'educazione civica. In particolare, ha rappresentato un'occasione di educazione al territorio e di azione su di esso, che ha portato i bambini e le bambine a far valere uno dei loro diritti fondamentali: quello all'ascolto (ONU, 1999).

2. L'analisi

2.1. La fase di progettazione

L'intuizione globale avuta durante la fase della "meraviglia" ha creato i presupposti per la formulazione di un pensiero più analitico: lo strumento che mi ha permesso di fare questo passaggio è il format di progettazione (si veda l'allegato 1). Ispirandosi ai principi della progettazione a ritroso, consente di trasformare gli obiettivi educativi in criteri di selezione dei materiali, dei contenuti, delle attività e degli strumenti di valutazione. Il punto di partenza consiste proprio nell'individuare i cambiamenti che si vogliono provocare negli studenti e nelle studentesse (Wiggins, McTighe, 2004).

I miglioramenti che volevo portare nella classe 1^B rientrano soprattutto in una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio d'Europa, 2018): la competenza matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria. La disciplina scelta per farlo è, appunto, la matematica: a partire dai traguardi selezionati dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), ho formulato quattro obiettivi specifici, relativi al conteggio, al confronto tra quantità, all'esecuzione di prime addizioni e sottrazioni, alla lettura e alla costruzione di tabelle e grafici. L'altro grande tema del progetto riguardava, come già accennato, l'educazione civica: il traguardo tratto dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIM, 2024) e la consultazione del curriculum dell'Istituto per l'educazione civica (PTOF 2025-2028 – Allegato n.° 13.2), mi ha portata alla formulazione di altri due obiettivi specifici, che si

focalizzano sulle riflessioni in merito alla tutela del territorio e sulla progettazione di un parco ideale.

Per poter ottenere questi risultati, ho suddiviso il progetto in quattro fasi, ciascuna delle quali ha agito contemporaneamente su entrambe le discipline. Per quanto riguarda la matematica, ogni attività prevista ha costituito da base per la successiva, in modo da rafforzare costantemente le conoscenze e abilità iniziali e ampliarne i confini. Per quanto concerne l'educazione civica, ho strutturato il percorso in modo da rendere sempre più importante e trasformativa l'azione dei bambini e delle bambine.

La prima fase, intitolata *Come sono i parchi del nostro paese?*, è stata il trampolino di lancio nel mondo della statistica e dei parchi di San Bonifacio. Come primo intervento, infatti, ho proposto un'uscita didattica presso il "Parco dei tigli", situato vicino alla scuola. La classe ha potuto sperimentare i primi step dell'indagine statistica: l'osservazione della realtà e la raccolta dei dati. Attraverso delle schede predisposte, ha contato e preso nota delle quantità dei principali elementi del parco. Il frutto della loro osservazione è stato utile per l'attività successiva, in cui i dati raccolti sono stati rappresentati attraverso il pittogramma e l'istogramma. L'intreccio con la realtà del Comune di appartenenza è iniziato già con questa fase: negli interventi seguenti, infatti, i bambini e le bambine hanno analizzato, con gli strumenti conosciuti fino ad allora, diversi parchi di San Bonifacio, confrontandoli tra loro per comprendere la situazione attuale delle aree verdi del loro paese.

La seconda fase, *La matematica va al parco*, si è concentrata principalmente sulle abilità matematiche previste. Ho proposto diverse attività sull'addizione e sulla sottrazione, focalizzandomi sull'attivazione di processi di problem solving. Infatti, viene suggerito anche dalle *Linee guida per le discipline STEM* (D.M. 184/2023) che attraverso di esso "gli studenti possono identificare un problema, pianificare, implementare e valutare soluzioni, sviluppando così una comprensione approfondita dei concetti e delle abilità coinvolte. Inoltre, stabilire collegamenti con il mondo reale può rendere l'apprendimento più significativo e coinvolgente. E proprio la matematica, come disciplina che consente di comprendere e costruire la realtà, sostiene lo sviluppo del pensiero logico fornendo gli strumenti necessari per la descrizione e la comprensione del mondo e per la risoluzione dei problemi" (p. 6). Naturalmente, questa scelta mi ha concesso di sfruttare il collegamento alla realtà per continuare a lavorare anche sulle competenze di educazione civica, riconducendo ogni attività al tema dei parchi. In questa fase avevo progettato di svolgere anche un intervento specifico su alcuni problemi tratti da *Disfaproblemi: 90 esercizi per liberarsi dalla paura della matematica* di Bortolato (2020), per rimanere in linea con le scelte didattiche e metodologiche

dell'insegnante tutor, e uno dedicato interamente al coding. Ho voluto sfruttare questa parte del percorso anche per mettermi alla prova con una tecnica davvero particolare, ovvero l'escape room educativa, che approfondirò nel prossimo capitolo.

Come è fatto il nostro parco dei sogni?, la terza fase, ha posto nuovamente il focus delle attività sull'indagine statistica, in particolare sull'utilizzo di uno dei suoi strumenti principi: il questionario. Ho progettato dunque degli interventi per ideare, assieme alla classe, un questionario sulle preferenze dei bambini e delle bambine delle classi prime del plesso "G. Sandri" nel momento in cui frequentano il parco. Avevo previsto, inoltre, che fosse proprio la 1^B a somministrare questo strumento alle altre sezioni, per rafforzare la comprensione della sua funzione e dei suoi vantaggi. Non è mancato il momento dell'analisi dei risultati ottenuti, necessario per iniziare ad immaginare come potrebbe essere il parco dei sogni.

Infine, il percorso si è concluso con *Il nostro parco dei sogni diventa realtà*, fase che ha portato alla ri-progettazione di un parco di San Bonifacio, alla realizzazione del relativo modellino e alla condivisione di tale prodotto con i genitori, la Dirigente Scolastica e l'Amministrazione comunale. In questa parte finale ho pensato a diverse attività volte all'acquisizione delle competenze in materia di cittadinanza: nello specifico, un intervento di educazione ambientale in musica e uno finalizzato all'ideazione delle norme di comportamento del parco progettato. Per nutrire l'immaginazione e aprire gli orizzonti della classe, ho proposto anche un laboratorio geografico attraverso cui esplorare virtualmente alcuni parchi vicini e lontani alla loro realtà.

La direzione che ho cercato di dare all'intero progetto, unitamente alle scelte valutative e inclusive fatte, mi ha permesso di trasmettere alla classe un'idea ben chiara di ciò che avremmo realizzato insieme, tessendo un filo rosso che, con mio grande piacere, ho visto essere stato riconosciuto dagli alunni e dalle alunne. Merito di questo è certamente della progettazione a ritroso, che mi ha consentito di far sì che la classe potesse "vedere chiaramente la finalità di ogni compito o consegna, e avere il senso globale del progetto e delle risorse disponibili per realizzare determinati scopi" (Wiggins, McTighe, p. 179).

2.2. Le occasioni di ri-progettazione

Un aspetto di debolezza che è spesso emerso nei miei elaborati di tirocinio è quello della flessibilità: ho sempre riconosciuto in me una certa rigidità nel seguire fedelmente la progettazione. Con l'esperienza dello scorso anno alla scuola dell'infanzia, come ho riportato nella relazione annuale del quarto anno, ho fatto dei miglioramenti in questa area di competenza. Tuttavia, sentivo di dover lavorare ulteriormente su questo aspetto: infatti, uno

degli obiettivi SMART⁵⁷ che mi sono prefissata ad inizio anno riguardava proprio la ri-organizzazione.

Rispetto al format di progettazione iniziale, ho dunque fatto dei cambiamenti lungo il percorso. Innanzitutto, l'intervento previsto inizialmente sui problemi si è trasformato in un lavoro sui concetti di maggiore, minore e uguale. Nel corso della conduzione mi sono resa conto che questi rappresentavano prerequisiti fondamentali per l'attività di statistica e risultavano quindi più funzionali rispetto alla proposta iniziale. In secondo luogo, ho ripensato l'intervento sul coding, proponendo un'attività di ripasso dei contenuti già affrontati attraverso la metodologia della didattica a stazioni. Ho ritenuto che il coding fosse poco coerente con il filo conduttore del progetto e, allo stesso tempo, ho voluto cogliere l'occasione per sperimentare una modalità didattica che desideravo approfondire. Successivamente, per motivi organizzativi, la somministrazione del questionario alle altre classi non è stata svolta direttamente dagli alunni e dalle alunne, come inizialmente previsto, ma è stata gestita da me durante le ore delle insegnanti delle classi 1^A e 1^C. Infine, durante il percorso mi sono accorta di non aver previsto un momento specifico dedicato alla progettazione del parco. Ho scelto quindi di rinunciare all'intervento di educazione ambientale in musica, per dedicare più tempo e attenzione alla fase progettuale e alla successiva realizzazione del modellino, rendendo entrambe le attività più sostenibili a livello di tempistiche e di carico di lavoro richiesto alla classe.

Accorgersi di dover cambiare qualcosa è una capacità tipica dell'insegnante osservatore, che non solo rileva i bisogni della sua classe, ma riflette sui modi e le risorse per soddisfarli. Si svolge così la funzione formativa dell'osservazione, che permette di agire sulla base di quanto osservato per formare (Trinchero, 2002). La continua rilettura del contesto mi ha aiutata molto nell'adattare le mie scelte alle esigenze, permettendomi di avvicinarmi sempre più al raggiungimento del mio obiettivo SMART.

⁵⁷ L'acronimo "SMART" sta per: *Specific* (specifico), *Measurable* (misurabile), *Achievable* (raggiungibile), *Realistic* (realistico), *Time-based* (temporalizzato).

3. La sintesi

3.1. Nella conduzione

L'aula della classe 1[^]B è stata il teatro di tutte le scelte didattiche, pedagogiche e disciplinari che ho fatto quest'anno. Attraverso la conduzione degli interventi ne ho potuto sperimentare l'efficacia o coglierne le prospettive di miglioramento. L'esperienza dell'insegnamento della matematica mi ha messa alla prova: essa è, infatti, una disciplina in cui mi sento carente nella didattica. Per questo, è stato essenziale recuperare le lacune attraverso lo studio e tramite l'osservazione dell'insegnante tutor in azione. Grazie ai seminari sulla didattica della matematica, tenuti dalla dott.ssa Ketty Savioli (2025), e alla docente mentore, ho compreso l'importanza dell'argomentazione e della capacità dell'insegnante di “cogliere e sfruttare le occasioni per discutere con i propri allievi di come e perché una certa strategia matematica funzioni e al contempo di analizzare, spesso a caldo nell'immediato, le spiegazioni date dagli studenti [...]” (Brunero, Panero, 2019, p. 83). Tali considerazioni mi hanno portata a scegliere spesso metodologie attive che favorissero il dialogo con e tra gli/le alunni/e e che mi aiutassero a costruire setting di apprendimento aperti alla discussione e al confronto.

Infatti, nel terzo intervento ho condotto un'attività di *cooperative learning*, metodologia che avevo già utilizzato in passato non ottenendo buoni risultati. In tale occasione, i bambini e le bambine si sono cimentati nell'analisi di 6 parchi differenti del comune di San Bonifacio e nella costruzione dei relativi grafici. Sono stati divisi in 6 gruppi: ognuno di essi, a partire dall'analisi di una mappa dall'alto del parco assegnato, ha raccolto i dati su una tabella predisposta e ha costruito un istogramma per rappresentarli (si veda Figura 1).

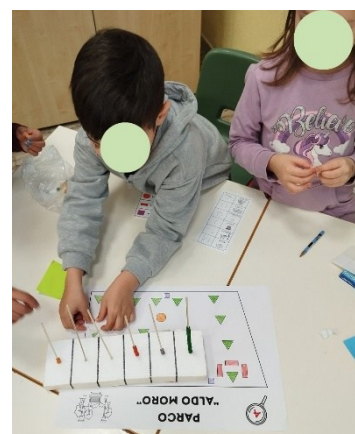


Figura 14 - attività di *cooperative learning*

A conclusione dell'attività, tutti i lavori realizzati sono stati confrontati analizzandone una categoria alla volta, per far emergere le differenze e le somiglianze e per fare una prima lettura del territorio di San Bonifacio. Rispetto alla prima volta in cui ho messo in atto questa metodologia, ho curato in modo più attento ogni fase del lavoro, pensando accuratamente alla formazione dei gruppi, all'assegnazione dei ruoli e alla preparazione dei materiali. Ho potuto osservare nel concreto alcuni dei vantaggi che gli studi le attribuiscono: il beneficio della conoscenza distribuita nel gruppo e il miglioramento delle competenze sociali e cognitive (Cacciamani, 2008), aspetti particolarmente vantaggiosi nell'apprendimento della matematica.

Sempre seguendo la direzione delle metodologie attive, ho condotto un intervento con l'approccio della didattica a stazioni, attirata dai due suoi grandi punti di forza: l'autonomia, garantita dal fatto che i bambini e le bambine svolgono le attività senza l'intervento dell'insegnante, e la varietà metodologica, che fa leva sull'importanza di esplorare una tematica attraverso diversi linguaggi, modalità e materiali (Demo, 2015). L'ho utilizzata per lavorare contemporaneamente su tre contenuti diversi: la costruzione dell'istogramma, l'addizione e i concetti di maggiore, minore e uguale. Questo intervento ha costituito un inciampo nel mio percorso: l'errore è stato quello di concentrarlo in una sola ora, riducendo i tempi di spiegazione e di esecuzione delle attività nelle isole. È stata comunque una esperienza formativa, perché mi ha ricordato l'importanza di ascoltare e rispettare i tempi di apprendimento della classe.

Durante la conduzione del progetto mi sono resa conto di quanto il setting di apprendimento influenzi le sorti della progettazione. La classica disposizione dei banchi a coppie, posti davanti alla cattedra, aiuta sicuramente nel mantenimento di un certo ordine nella classe ed è ottima per la lezione frontale, ma risulta meno efficace per la realizzazione di attività di gruppo o per favorire il coinvolgimento attivo di tutte e tutti. Per questo motivo, verso la metà del percorso ho deciso di utilizzare l'aula di musica, uno spazio più piccolo e non privo di criticità, ma che comunque mi permetteva di creare il setting che ritenevo più adeguato. All'interno di questa stanza ho realizzato, innanzitutto, una *escape room educativa*, con la quale ho potuto fare sia un ripasso degli argomenti trattati in matematica in vista della prova strutturata, sia proporre un'attività musicale a tema "parco". Questa tecnica appartiene al *Game Based Learning* ed è finalizzata a un apprendimento attivo e creativo. Si tratta di un gioco molto versatile, in quanto adattabile a qualsiasi contenuto curricolare e livello scolastico e che permette di sviluppare abilità fondamentali come il lavoro di squadra, la capacità critica e il pensiero creativo (Garcia-Tudela et al., 2020). In questa occasione ho proposto diversi esercizi, giochi ed enigmi matematici. È stato l'intervento che più ha richiesto l'impiego di abilità nella gestione del gruppo e una scelta di equilibrio tra struttura e libertà.

Sempre nello stesso spazio, ho poi condotto un laboratorio geografico in cui abbiamo esplorato virtualmente, grazie a *Google Earth*, alcuni parchi vicini e lontani alla realtà della classe. Il motivo principale per cui ho voluto svolgere questo intervento era quello di dare ai bambini e alle bambine idee e stimoli nuovi da poter utilizzare per la progettazione del loro parco. Nonostante i limiti dettati dalla mancanza della LIM, il laboratorio ha sortito l'effetto desiderato, aumentando le aspettative e l'entusiasmo nei confronti delle attività successive.

Infatti, è stato proprio nella fase finale che la classe ha dato il meglio di sé, mettendo in campo tante delle abilità e dei concetti che abbiamo toccato durante il percorso. Negli ultimi interventi, la classe ha scelto il parco di San Bonifacio che più aveva bisogno di miglioramenti, ovvero il parco “Cesare Abba”, e sulla base dei dati raccolti dai questionari somministrati a tutte le classi prime e dalle idee ricavate dal laboratorio geografico, hanno riprogettato lo spazio assicurandosi che fosse adatto per tutti i suoi fruitori: i/le bambini/e di tutte le età e abilità, gli adulti, gli insetti e gli animali.

Il risultato di questo lavoro è il modellino del parco ideale, visibile nella Figura 2, di cui sono stati condivisi i dettagli con i genitori, la Dirigente Scolastica e l'Amministrazione comunale attraverso una lettera scritta dalla classe. Tramite questi interventi finali il progetto si è strettamente intrecciato con l'educazione sia geografica che



Figura 2 - modellino del parco ideale

civica, sfruttando “l'attenzione allo spazio vissuto e al senso del luogo, che consentono non solo di radicare i processi educativi nel contesto concreto della propria esistenza, ma anche di imparare a ‘pensare’ al territorio e agli spazi terrestri [...] come strutture di appartenenza al cui benessere è legato il proprio e quello della comunità” (Giorda, Puttilli, 2019, p. 32).

3.2. Nell'inclusione

L'inclusione dovrebbe costituire uno dei nuclei fondanti dell'azione di qualsiasi insegnante. Si educa in una prospettiva inclusiva e differenziata quando si diventa capaci di comprendere i propri alunni e le proprie alunne come individui e di allineare l'istruzione ai loro bisogni (Tomlinson, 2006). Si distinguono quindi due grandi abilità: il riconoscimento delle caratteristiche della classe e la progettazione. Per quanto riguarda la prima, sento di aver avuto modo di sviluppare buone competenze osservative: fondamentale è stata, per esempio, l'esperienza dello scorso anno sull'analisi di caso durante il Tirocinio Indiretto, che mi ha permesso sia di affinare il mio sguardo, sia di scoprire l'importanza della condivisione delle proprie osservazioni con il team. Relativamente alla seconda, ho imparato che è utile progettare seguendo la logica dell'accessibilità universale, proponendo un “disegno universale che tenda a liberare o trasformare le barriere in possibilità di accesso per tutti” (Ghedin, 2022, p. 36). È lo stesso principio a cui si ispira il modello dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2024), strumento che ha orientato tutta la mia pratica didattica.

Durante l'osservazione ho rilevato diversi ostacoli all'apprendimento: alcuni alunni avevano tempi di attenzione molto più bassi rispetto al resto del gruppo; altri riscontravano difficoltà nella scrittura e, in generale, nel gesto grafico; c'era poi un gruppo di bambini/e che interagiva poco e che necessitava di essere coinvolto direttamente, per permettergli di partecipare in modo attivo.

Sulla base di queste esigenze, ho optato per l'uso di metodologie didattiche che potessero andare incontro alle necessità di ognuno. In questo senso, le attività di *cooperative learning* e di gruppo sono state un grande aiuto: se fatta consapevolmente, la formazione di gruppi eterogenei si rivela molto efficace. Infatti, durante le attività di *cooperative learning* sull'analisi dei parchi, di didattica a stazioni, di analisi dei questionari somministrati e di ideazione delle regole del parco mi sono resa conto dei vantaggi dei gruppi di lavoro. In queste occasioni, infatti, sono riuscita a creare dei gruppi funzionali, in cui le eventuali lacune di alcuni potessero essere recuperate dall'aiuto di altri, che essendo fornito da qualcuno del gruppo dei pari, risulta anche più prezioso di quello di un adulto. Soprattutto nei casi in cui c'era la suddivisione del lavoro, l'abbattimento delle barriere era ancora più semplice: potevo assegnare a ciascuno un compito che fosse nella sua zona di sviluppo prossimale. Il valore inclusivo delle metodologie come il *cooperative learning* viene riconosciuto anche nel RAV dell'Istituto ospitante: un obiettivo legato agli esiti in termini di benessere a scuola è proprio “potenziare ed incrementare il ricorso a strategie di apprendimento differenziato, quali compiti di realtà e *cooperative learning*” (RAV 2025-2028, p. 19).

Sono state elemento di inclusione anche alcune scelte relative al setting di apprendimento: l'uscita didattica in primis, ma anche le disposizioni a cerchio assunte nell'aula di musica hanno rappresentato dei validi alleati per coltivare la gioia e il gioco, favorire la collaborazione e l'interdipendenza (CAST, 2024).

Oltre a questi “macro” aspetti della progettazione didattica, a fare la differenza sono state anche le scelte relative ai mezzi di rappresentazione e di risposta (CAST, 2024): gli stimoli visivi erano fondamentali, considerando che la letto-scrittura non è ancora affinata. È stato necessario rendere inclusiva anche la valutazione: un esempio di strumento inclusivo è la griglia osservativa di un'attività di valutazione (si veda l'allegato 2), realizzata con dei grandi dadi di spugna. La forza di questa modalità di valutazione è stata il fatto che sia stata percepita come un gioco e che non abbia previsto l'impiego della scrittura. Difatti, gli studi sulla valutazione inclusiva suggeriscono di adottare una duplice prospettiva, che consiste nel considerare l'opportunità di partecipare all'apprendimento e l'opportunità di dimostrare l'apprendimento come fattori fondamentali per definire una valutazione equa (Aquario, 2021).

Infine, vorrei parlare anche di un'altra tipologia di inclusione, che non riguarda i livelli di apprendimento o le abilità. Durante la conduzione del laboratorio geografico, diversi bambini mi hanno chiesto di poter visitare qualche parco del loro paese di provenienza. Questo episodio mi ha portato a riflettere profondamente sull'importanza del riconoscimento e della rappresentazione delle identità culturali all'interno del contesto scolastico. I bambini e le bambine che vivono immersi tra più culture, che rappresentano la maggioranza del gruppo classe, manifestano un forte bisogno di vedere riconosciute e valorizzate le proprie radici. Questa esperienza mi ha quindi portato a interrogarmi su quanto la scuola possa e debba farsi carico di questi bisogni, offrendo occasioni concrete di apertura e valorizzazione delle diverse culture presenti in classe. In questa prospettiva, "gli insegnamenti diventano 'luoghi' nei quali si esercita e si radica una 'visione' interculturale capace tanto di abituare uno sguardo aperto, decentrato e complesso su ogni campo d'esperienza, quanto di intercettare proficuamente le occasioni nelle quali emergono le dimensioni più specificatamente relative all'alterità" (Agostinetto, 2016, p. 82).

3.3. Nella valutazione

Quello della valutazione è un tema su cui ho riflettuto molto durante questa annualità. Già nell'analisi SWOT iniziale avevo individuato le competenze valutative come mio personale punto di debolezza. Le occasioni offerte dal Tirocinio Indiretto mi hanno aiutata a risolvere alcuni dubbi e incertezze che l'esperienza in classe mi aveva fatto sorgere.

Le mie perplessità non nascevano dai dispositivi valutativi in sé, ma dalla loro lettura globale e dall'assegnazione di un livello o giudizio tramite rubrica di valutazione. Durante il percorso, ho utilizzato una pluralità di strumenti: diverse griglie osservative, come quella menzionata nel paragrafo precedente, alcune rubriche valutative per le attività più articolate, una prova strutturata e una rubrica di valutazione dell'intero percorso (si veda l'allegato 3), che è stata oggetto di diverse riflessioni sia nel Tirocinio Diretto che Indiretto. Inoltre, ho frequentemente condotto dei momenti autovalutativi in forma ludica, chiedendo alla classe di utilizzare il corpo o il movimento per rispondere. Tutto ciò è stato corredato da osservazioni in itinere, registrazioni di dialoghi (soprattutto per la valutazione degli obiettivi di educazione civica) e il confronto costante con l'insegnante tutor.

Ciò che più mi ha messa alla prova è stata la costruzione delle rubriche valutative. Come evidenziato in diversi post del mio Portfolio⁵⁸, il confronto con le colleghe del Tirocinio

⁵⁸ <https://padlet.com/unipd/nel-paese-del-mio-tirocinio-4ybdlurps8qcn32p>

Indiretto e quello con le novità apportate dall'Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025 mi hanno portata a fare diverse considerazioni sull'utilizzo dei livelli di apprendimento, introdotti con l'ordinanza precedente, o dei giudizi sintetici. Inizialmente, infatti, avevo optato per l'uso dei livelli, consapevole del fatto che la normativa vigente dà piena libertà al docente nella scelta dei sistemi di valutazione in itinere. Tuttavia, per la rubrica finale di valutazione dell'intero percorso ho usato i giudizi: lo studio della nuova ordinanza mi ha permesso di comprendere meglio le differenze tra i descrittori e di individuare con maggiore chiarezza gli elementi fondamentali su cui basarmi. La prospettiva dell'*Assessment for Learning*, presente sia nella normativa del 2020 (O.M. 172/2020) che in quella del 2025, ha orientato la costruzione di questi strumenti.

Un altro elemento di criticità riscontrato riguarda la valutazione degli obiettivi di educazione civica. La difficoltà principale era legata al fatto che i criteri valutativi individuati si basavano sulla partecipazione in forma orale, sulla frequenza degli interventi o la quantità di idee condivise con la classe. Tuttavia, questi elementi non mi sono sembrati del tutto affidabili, perché fortemente influenzati dal carattere del/la singolo/a alunno/a: alcuni/e di loro, pur possedendo le competenze richieste, sono intervenuti poco semplicemente perché sono più timidi o riservati. Per questo motivo, ho pensato che il modo migliore per valutarli fosse quello di farlo in attività in coppia o in piccolo gruppo, in quanto favoriscono la partecipazione. In questo modo ho potuto creare uno “spazio valutativo” inclusivo, in cui emergesse più facilmente anche il loro punto di vista. Il confronto con la tutor mi ha poi aiutata a chiarire maggiormente i miei dubbi: da esso è emerso che questi strumenti e strategie possono essere validi supporti alla valutazione, purché integrati con l'osservazione diretta dell'insegnante. Infatti, trattandosi di competenze non immediatamente misurabili, la loro valutazione richiede necessariamente anche uno sguardo professionale attento e interpretativo, capace di cogliere aspetti che non sempre emergono dagli strumenti formali.

In conclusione, gli strumenti creati, le osservazioni e le riflessioni svolte durante il percorso mi hanno portato ad avere una restituzione realistica e positiva dei risultati ottenuti dalla classe, soprattutto riguardo gli obiettivi di matematica. Questo mi ha dimostrato che il progetto proposto era ben strutturato e che è stato significativo per le alunne e gli alunni.

3.4. Nel raccordo sistemico

La sfida di questa annualità di tirocinio era quella di progettare un percorso che seguisse un approccio sistemico, cercando di considerare i vari sistemi che compongono la vita di ogni bambino (Bronfenbrenner, 1986) indossando i panni dell'insegnante “attore sociale” (Paquay,

Wagner, 2006). Il fatto di aver scelto un tema così intrecciato al contesto territoriale mi ha certamente aiutata nel costruire punti di contatto e di raccordo sistemico. Ho avuto l'opportunità, inoltre, di creare e sfruttare alcune occasioni che ampliassero i confini della mia azione didattica.

Innanzitutto, ho potuto iniziare questo progetto con un'uscita didattica presso il "Parco dei Tigli", pensata come attività di lancio e come primo approccio al mondo della statistica. Per la prima volta, ho vissuto l'esperienza della "gita" da insegnante: mi sono resa conto di quanto l'ambiente di apprendimento sia davvero un "terzo educatore" (Edwards et al., 2017; D.M. 334/2021), perché ho percepito un grande aiuto dallo spazio circostante. Infatti, "le attività e il clima che si vivono all'aperto sono molto diversi dallo standard scolastico, c'è decisamente maggiore informalità, tempi lunghi, atmosfere distese, silenzi, ascolto, fiducia, piacevolezza [...]. All'aperto è più semplice trovare mediazioni con e tra gli alunni, in modo da stabilire relazioni adeguate" (Bortolotti, 2021, p. 62).

In secondo luogo, ho avuto modo di sfruttare l'occasione delle attività "a classi aperte", coinvolgendo anche i bambini e le bambine della classe 1[^]C nell'analisi di alcuni parchi di San Bonifacio, aiutati dagli/dalle alunni/e della sezione in cui sono inserita, già più esperti in materia. È rimasta traccia di tale incontro grazie alla creazione di un cartellone con i materiali da loro utilizzati, che è stato appeso nel corridoio della scuola, costituendo uno strumento di comunicazione con tutte le figure che la frequentano.

Inoltre, il raccordo con le altre classi si è concretizzato anche nella somministrazione del questionario sulle preferenze dei bambini e delle bambine rispetto al parco. Le prime della scuola "G. Sandri" sono state coinvolte non solo nel momento della compilazione, quando è stato loro presentato il questionario elaborato dalla 1[^]B, ma anche nella fase successiva: le loro opinioni, infatti, sono state prese in considerazione durante la progettazione del parco.

Infine, l'occasione che più ha costituito un aggancio con il territorio in ottica migliorativa è quella della scrittura e della condivisione della lettera. La classe destinataria del progetto ha scritto un breve testo per raccontare ai genitori, alla Dirigente Scolastica e all'Amministrazione comunale i motivi che li ha spinti a riprogettare il parco "Cesare Abba" e il modo in cui lo ha fatto. Questa attività finale ha rappresentato il punto di *civic engagement* (Giorda, Puttilli, 2019) più alto di tutto il progetto, collocandosi come una grande opportunità di fare educazione civica.

4. Il progetto e il ritorno alla meraviglia

4.1. Riflessioni in ottica professionalizzante

In tutti questi anni di tirocinio mi sono sempre descritta e analizzata come tirocinante; arrivata a questo punto, però, penso di poter descrivere per la prima volta l'insegnante che sono, sulla base di ciò che io sento e di quello che la mia tutor vede in me, in quanto osservatrice esperta della mia azione didattica.

Innanzitutto, credo di essere un'insegnante che tiene molto alla progettazione. Non si tratta soltanto di un ambito nel quale ho investito tanto impegno, ma è anche ciò che mi appassiona: scoprire nuove metodologie, provare diverse tecniche e materiali mi stimola e mi consente di dare libero sfogo alla mia creatività. Questa caratteristica di “maestra Elena” mi permette di affermare di aver raggiunto il mio obiettivo SMART relativo alla dimensione didattica, che riguardava proprio la progettazione di un percorso adatto alla classe. Tuttavia, non credo di essere altrettanto esperta nella progettazione della valutazione, tema che desidero esplorare maggiormente nel mio futuro professionale, quando potrò affrontarlo in modo più continuativo e condiviso con il team docente.

In secondo luogo, penso di essere un'insegnante capace di creare un clima positivo di apprendimento. Per me è sempre stato prioritario far sì che le alunne e gli alunni si sentissero accolti e a proprio agio con me, condizione che mi ha aiutata a vivere serenamente il contesto scolastico. Per questo, mi sono sempre concentrata sulle mie abilità di comunicazione, relazionali e di gestione del gruppo. Benché io creda di aver acquisito buone competenze, soprattutto nella relazione con i bambini e le bambine, ritengo di dover lavorare ancora sulla gestione del gruppo.

Questi aspetti sono strettamente connessi anche alla dimensione dell'inclusione: sono competenze che presuppongono una certa abilità di osservazione del contesto, che consenta di accorgersi dei bisogni, delle necessità e delle peculiarità degli/delle alunni/e. Infatti, il mio secondo obiettivo SMART si concentrava sul ri-organizzare, sull'essere flessibile per riuscire ad adattare l'azione didattica alle esigenze. Su questo punto ho ricevuto un riscontro positivo dalla tutor scolastica, che nella valutazione finale ha evidenziato il fatto che sono riuscita a creare un ambiente inclusivo, riconoscendo le potenzialità e i bisogni di ciascuno e progettando delle attività adatte a tutti.

Inoltre, mi rendo conto di essere un'insegnante che beneficia molto del supporto del team. Soprattutto grazie alla presenza costante del gruppo del Tirocinio Indiretto, negli anni ho capito che la collaborazione mi stimola e mi permette di esprimere al meglio le mie

potenzialità. Per questo motivo, ritengo di aver sviluppato buone competenze nel lavoro collegiale e nella relazione con le diverse figure presenti nella scuola. Questo è forse l'ambito che, durante quest'ultimo anno, mi ha dato maggiore soddisfazione: ho costruito una relazione significativa con le insegnanti della scuola, che mi hanno sempre sostenuta, valorizzata e fatta sentire parte integrante del contesto. In particolare, il rapporto con la tutor è stato davvero prezioso: sono certa che senza di lei la mia esperienza non sarebbe stata così formativa e significativa. Quest'anno ho potuto lavorare anche sulla relazione con le famiglie. Sono felice di quanto sono riuscita a realizzare nel ruolo di tirocinante, pur consapevole che, quando sarò insegnante di classe, mi impegnerò ancora di più in questa direzione. Sono contenta che l'intento di coinvolgere i genitori sia stato recepito e ben accolto; infatti, nella valutazione la docente mentore ha segnalato che le famiglie hanno apprezzato la mia presenza e il progetto che ho svolto con la classe. Tutti questi elementi mi portano a dire di aver raggiunto anche l'ultimo dei miei obiettivi SMART, relativo alla dimensione istituzionale, che riguardava proprio la costruzione di una rete funzionale e significativa di relazioni con le famiglie, le figure scolastiche e del contesto esterno.

In conclusione, mi reputo profondamente soddisfatta di ciò che l'intera esperienza di tirocinio di questo corso di laurea mi ha offerto. Essa è stata fondamentale sia per il raggiungimento degli obiettivi formativi qualificanti previsti (D.M. 249/2010), sia per maturare una maggiore consapevolezza rispetto agli aspetti che necessitano ancora di essere approfonditi e perfezionati. Soprattutto, sono profondamente grata per quest'ultimo anno, perché ho avuto la chiara sensazione di aver dato tutto ciò che potevo dare e di essere finalmente riuscita a mettere in gioco competenze, desideri e potenzialità che, fino a poco tempo fa, rappresentavano solo un progetto.

4.2. Prospettive future

Al termine di questo percorso di studi, che rappresenta senza dubbio il corpo principale della mia formazione, mi rendo conto di non sentirmi "arrivata". Quando ho intrapreso questo cammino, pensavo che al suo termine avrei sentito di aver raggiunto una piena competenza, come se fosse possibile arrivare a un punto definitivo di preparazione. Oggi, invece, mi accorgo che la sensazione è completamente diversa: non percepisco di aver concluso qualcosa, ma piuttosto di aver preparato i bagagli per l'inizio di un nuovo percorso. E, con mia sorpresa, sono contenta di provare questa sensazione. Il non sentirmi "arrivata" rappresenta per me uno stimolo importante a continuare a formarmi, a cercare nuove idee, a mettermi in discussione e ad accogliere nuovi stimoli.

Credo che essere insegnanti significhi, prima di tutto, non smettere mai di imparare: è proprio attraverso questa tensione continua verso la ricerca e l'innovazione che è possibile portare in classe proposte e versioni di sé sempre nuove, significative e coinvolgenti.

Dunque, la mia principale prospettiva futura è questa: non smettere mai di analizzare, interpretare, cercare, progettare e tornare sempre alla meraviglia; con più consapevolezza, con più competenze e qualche caduta qua e là, ma con la stessa passione che cinque anni fa mi ha portata a scegliere questa professione.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, 1(2016), 71-86.
- Aquario, D. (2021). Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2).
- Bonotto, C. (2007). *Quotidianizzare la matematica*. La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Bortolato, C. (2020). *Disfaproblemi: 90 esercizi per liberarsi dalla paura della matematica*. Erickson.
- Bortolotti, A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19(1), 058-064.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il mulino.
- Brunero, A. M., & Panero, M. (2019). Sviluppare e valutare competenze argomentative in matematica: un percorso per la scuola elementare. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (6), 82-108.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Carocci Editore.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.

- García-Tudela, P. A., Solano-Fernández, I. M., & Sánchez-Vera, M. D. M. (2020). Análisis de una Escape Room educativa en clase de matemáticas de educación primaria. *Journal of Research in Mathematics Education*, 9(3), 273-297.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, 157-175.
- Ghedin, E. (2022). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Guerini scientifica.
- Giorda, C. (2025). Appunti per lo sviluppo di una metodologia di insegnamento della geografia. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, 1, 4-9.
- Giorda, C., & Puttilli, M. (2019). Educazione al territorio: una metodologia per la formazione geografica. In C. Giorda & G. Zanolin (A c. Di), *Idee geografiche per educare al mondo* (pp. 19–35). FrancoAngeli.
- ISTAT. (2022). *Statistica! Dire, fare, capire. Laboratori per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. ISTAT. [consultabile su: <https://www.istat.it/produzione-editoriale/statistica-dire-fare-capirelaboratori-per-la-scuola-dellinfanzia-e-per-il-primo-ciclo-di-istruzione/>]
- Lesiv, A., Romanyshyn, R. (2019). *Numeri, stelle e mucche di mare*. Jaca Book.
- Paquay, L., Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione. In Altet, M., Rigo, R., Paquay, L., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- Tonegato, P. (2015). *Il Sistema Scuola: 5 aree per leggere l'Istituto Scolastico*. Materiale didattico per il Tirocinio del 2° anno di corso, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova, a.a. 2015- 2016.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Normativa

Legge 104 del 1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. 5 febbraio 1992. Gazzetta Ufficiale n. 39.

ONU (1999). *Convenzione sui diritti dei bambini e degli adolescenti*. Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus. [consultabile su <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiininfanzia.pdf>]

Decreto Ministeriale 249 del 2010. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. 10 settembre 2010.

MIUR (2012). Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII. Numero speciale.

MIUR (2018). Nota 22 febbraio 2018, prot. n. 3645. *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. [consultabile su: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>]

Consiglio d'Europa (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. 04 giugno 2018.

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.

Decreto Ministeriale 334 del 2021. *Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei”*. 22 novembre 2021.

Decreto Ministeriale 184 del 2023. *Adozione delle “Linee guida per le discipline STEM”*. 15 settembre 2023.

MIM (2024). Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.* [consultabile su: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>]

Ordinanza Ministeriale 9 gennaio 2025, n. 3. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado.*

Sitografia

Padlet (s.d.). Nel paese del mio tirocinio. <https://padlet.com/unipd/nel-paese-del-mio-tirocinio-4ybdlurps8qcn32p>

Savioli, K. (2025). [Workshop professionalizzanti “Il curriculum verticale di matematica: costruire significati dai nuclei fondamentali”]. Moodle. <https://ssu.elearning.unipd.it/course/view.php?id=16998>

Documentazione scolastica

Istituto Comprensivo “01 San Bonifacio”. PTOF, 2025-2028 - Allegato n.° 7. Retrieved May 04, 2026, from https://cspace.spaggiari.eu/pub/VRME0078/ptof/PTOF%202025-2028/PTOF_25-28%20-%20all.%207%20-%20Patto_educativo_e_di_corresponsabilit%C3%A0_-_primaria.pdf?t=1773226969

Istituto Comprensivo “01 San Bonifacio”. PTOF, 2025-2028 - Allegato n.° 13.2. Retrieved May 04, 2026, from https://cspace.spaggiari.eu/pub/VRME0078/ptof/PTOF%202025-2028/PTOF_25-28%20-%20all.%2013.2%20-%20educazione%20civica PRIMARIA.pdf?t=1773223099

Istituto Comprensivo “01 San Bonifacio”. RAV, 2025-2028. Retrieved May 05, 2026, from <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/VRIC8AB00N/ic-san-bonifacio/valutazione/>

Programmazione annuale per l'insegnamento di matematica dell'insegnante tutor.

Allegati

Allegato 1 – Format di progettazione

Le parti sottolineate riguardano le attività progettate inizialmente, ma che non sono state svolte; sono seguite dalla spiegazione in colore rosso della riprogettazione di tali interventi.

TITOLO: “Eco-statistica: i numeri raccontano i parchi di San Bonifacio”
Destinatari: alunne e alunni della classe 1 [^] B – scuola primaria “G. Sandri”, IC “01 San Bonifacio”
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
Competenza chiave (<i>Competenza europea e/o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali</i>) Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (<i>di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali</i>) Disciplina primaria: matematica Disciplina secondaria: educazione civica
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (<i>di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali</i>) Traguardi primari: - L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali [...]. - L'alunno ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici. Traguardo secondario (<i>dalle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica</i>): - Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, del decoro urbano, degli ecosistemi e delle risorse naturali [...].
Obiettivi di apprendimento (<i>desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018</i>) Matematica: - Numeri: • Contare oggetti o eventi, a voce e mentalmente, in senso progressivo e regressivo e per salti di due, tre, ... • Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo. • Leggere, scrivere, confrontare numeri [...], rappresentarli sulla retta ed eseguire semplici addizioni e sottrazioni [...]. - Relazioni, dati e previsioni: • Classificare numeri, figure, oggetti in base a una o più proprietà, utilizzando rappresentazioni opportune, a seconda dei contesti e dei fini. • Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle. Educazione civica (<i>dalle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica</i>): • Analizzare, attraverso l'esplorazione e la ricerca all'interno del proprio comune, la qualità degli spazi verdi [...].
Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (<i>cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso</i>) - Contare insiemi di oggetti, attribuendo a ciascuno la corretta quantità - Confrontare numeri usando i corretti simboli (maggiore, minore, uguale) - Leggere e rappresentare le quantità attraverso la costruzione di semplici tabelle e grafici - Eseguire semplici addizioni e sottrazioni, anche con l'aiuto della linea del 20 - Sviluppare conoscenze e riflessioni in merito al rispetto per l'ambiente e alla tutela del proprio territorio - Esprimere opinioni e idee coerenti relative alla progettazione del parco ideale
Aggancio-attivazione (<i>problematicizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica</i>) Come attività di lancio, verrà proposta un'uscita didattica nel parco vicino alla scuola. Una volta arrivati sul posto, si realizzerà la lettura di <i>Numeri, stelle e mucche di mare</i> (Romanyshyn, Lesiv, 2019), un albo illustrato che racconta di una bambina che vuole contare ogni cosa. La storia indicata servirà come invito a contare gli elementi principali del parco (alberi, cestini, panchine, giostre, etc.) e per introdurre la figura dello/a statistico/a, ovvero lo/a studioso/a che usa i numeri per descrivere e rappresentare la realtà. A partire da queste suggestioni avrà inizio una serie di attività sulla statistica che porteranno la classe a realizzare una vera e propria analisi dei parchi del comune di San Bonifacio.
SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
Modalità di rilevazione e valutazione Compiti, prove e situazioni Verranno proposte: - Attività di analisi statistica, che prevedono il conteggio e confronto tra quantità - Attività di analisi statistica, che prevedono la rappresentazione dei dati in tabelle e grafici - Attività di potenziamento delle abilità matematiche - Prove strutturate in itinere - Attività in coppia o piccolo gruppo - Discussioni in classe e momenti di circle time Monitoraggio I processi di apprendimento verranno monitorati durante tutto il percorso, tramite l'osservazione e l'utilizzo di strumenti quali check-list, griglie osservative, rubriche di valutazione, protocolli osservativi, trascrizione di dialoghi, analisi degli elaborati dei bambini e delle bambine e prove strutturate. Per cogliere il maggior numero di elementi utili a valutare le competenze, si adatterà la prospettiva trifocale, includendo anche opinioni e pareri delle alunne e degli alunni tramite pratiche di autovalutazione. Le evidenze di apprendimento verranno raccolte sotto forma di registrazioni cartacee o audio, raccolta dei materiali prodotti e fotografie. Criteri di valutazione I criteri che verranno utilizzati per la valutazione di alunni e alunne riguarderanno: - L'accuratezza nei calcoli e nell'attribuzione di quantità - La capacità di confrontare le quantità utilizzando il linguaggio appropriato (“di più”, “di meno”, “uguale”, etc.) e la simbologia (<, >, =) - La correttezza nella lettura di grafici e tabelle e la capacità di trarne conclusioni - La capacità di costruire semplici tabelle e grafici, mantenendo la corretta corrispondenza tra i dati e la loro rappresentazione - La correttezza nello svolgimento di semplici operazioni, anche con il supporto della linea del 20 - Il grado di partecipazione attiva e di coerenza nelle riflessioni e nelle scelte legate al rispetto dell'ambiente e alla tutela del territorio Restituzione ad alunni e alunne Durante l'intera durata del percorso verranno forniti feedback orali e scritti in ottica di miglioramento delle competenze e di valorizzazione dei progressi raggiunti. Al termine del percorso verrà consegnata, ad ogni alunno e alunna, una valutazione scritta finale, che prenda in esame tutto il percorso realizzato.
Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari
Le evidenze raccolte saranno utili per testare le conoscenze e abilità prima, durante e dopo il percorso didattico. Per avere un'immagine più chiara e corretta del livello di competenza delle alunne e degli alunni, verranno presi in esame tutti gli strumenti e i materiali oggetto di valutazione sopra elencati. Inoltre, si riserveranno diversi momenti di autovalutazione, sia per familiarizzare la classe a questa pratica, sia per avere un'ulteriore punto di vista per la valorizzazione di quanto avranno appreso. Verranno realizzate diverse attività in gruppo, che diventeranno preziose opportunità per attivare processi di valutazione tra pari. In particolare, verrà svolta un'attività di peer tutoring in occasione delle “classi aperte”.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE <i>(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)</i>					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Prima fase 10 ore: <i>Come sono i parchi del nostro paese?</i>	Parco vicino alla scuola Aula della classe e delle altre classi prime	Le fasi dell'indagine statistica: conteggio, raccolta dei dati, rappresentazione grafica e confronto	Format: - Lezione attiva - Laboratorio - Transfer in situazione reale Tecniche: - Storytelling - Cooperative learning - Peer tutoring - Esposizione orale o multimediale - Apprendimento per scoperta	- Albo <i>Numeri, stelle e mucche di mare</i> (Lesiv, Romanyshyn, 2019) - Cartellone - Materiale scolastico - Materiale di recupero - Piantine dei parchi	- Attività di lancio: visita al parco, lettura dell'albo e attività di conteggio degli elementi principali del parco (alberi, panchine, cestini, giostre, fontanelle, etc.). - Attività di rappresentazione dei dati raccolti durante l'uscita al parco in un istogramma o ideogramma, ispirata al laboratorio <i>"Il conta-quant"</i> proposto dall'ISTAT (ISTAT, 2022). - Attività di cooperative learning: conteggio e raccolta dati degli elementi di altri parchi del comune, attraverso la lettura di piantine geografiche degli stessi. - Attività di costruzione di grafici e tabelle utili per realizzare un confronto tra i vari parchi analizzati ("Quale ha più alberi?", "Quale ha meno giostre?" etc.). - Attività durante il progetto "classi aperte": attività di cooperative learning di raccolta dati degli elementi di ulteriori parchi del comune. I gruppi saranno composti da alunni/e della classe 1^B e da bambini/e delle altre due prime, facendo in modo che in ciascun gruppo ci sia qualcuno della classe destinataria di questo progetto che svolga il compito di "esperto". Sarà per loro un'occasione di peer tutoring.
Seconda fase 10 ore: <i>La matematica va al parco</i>	Aula della classe	Addizione e sottrazione Risoluzione di problemi Scelte e buone pratiche di mantenimento del verde pubblico, di tutela e rispetto per l'ambiente	Format: - Lezione attiva Tecniche: - Lezione frontale - Esposizione orale o multimediale - Cooperative learning - Gioco strutturato	- Cartellone divisibile - Schede didattiche - Gioco di coding (schede del reticolo e delle indicazioni, dadi) - Materiali per l'escape room (schede, scatole, lucchetto)	- Attività sull'addizione: si presenterà alla classe un cartellone, suddivisibile in sei parti, raffigurante un parco poco curato con diversi rifiuti sparsi. La classe verrà divisa in sei gruppi e a ciascuno verrà assegnata una porzione del cartellone, insieme a una scheda per registrare i dati. Ogni gruppo osserverà il proprio pezzo, conterà i rifiuti presenti e annoterà il numero sulla scheda. Successivamente, tutte le parti del cartellone verranno ricomposte per costruire l'intero parco e, insieme, la classe calcolerà il totale dei rifiuti presenti, confrontando e sommando i dati raccolti dai vari gruppi. A partire da questo stimolo si svolgeranno attività sull'addizione. - Attività sulla sottrazione: si consegnerà a tutti una scheda raffigurante diversi elementi del parco, ognuno con un proprio prezzo. Verrà stabilito un budget massimo. I/e bambini/e sceglieranno cosa "comprare", taglieranno le immagini degli oggetti desiderati e le incolleranno sul quaderno, dentro un cartellino disegnato. Infine, calcoleranno la spesa effettuata sottraendo dal budget iniziale il costo totale degli oggetti scelti. - Attività di risoluzione di problemi matematici, ispirati al <i>"Disfaproblemi"</i> (Bortolato, 2020) → al posto di questa attività è stato svolto un intervento sui concetti di maggiore, minore e uguale
				- Strumenti musicali - Prova strutturata	- Gioco a coppie di coding: ogni coppia avrà a disposizione un reticolo, un dado e una legenda che associa i numeri del dado alle direzioni. I/e bambini/e partiranno da due personaggi posizionati in basso sul reticolo; in una casella casuale, più in alto, si troverà il tesoro. A turno lanciano il dado, controlleranno la legenda e tratteranno sul reticolo lo spostamento indicato. Vincerà chi raggiunge per primo la casella del tesoro → al posto di questa attività, è stato realizzato un intervento sui contenuti affrontati con la metodologia della didattica a stazioni - Escape room matematica: verrà proposta una serie di giochi e indovinelli matematici, la cui risoluzione porterà alla vittoria di un premio: alcuni strumenti musicali. Questi serviranno per realizzare un'attività musicale basata su suoni della natura e musiche a tema ambientale. - Prova strutturata per valutare la competenza nel risolvere semplici operazioni e problemi matematici.
Terza fase 4 ore: <i>Com'è fatto il nostro parco dei sogni?</i>	Aula della classe Aula magna	Le fasi dell'indagine statistica: conteggio, raccolta dei dati, rappresentazione grafica e confronto	Format: - Lezione attiva - Laboratorio Tecniche: - Brainstorming - Cooperative learning	- Copie cartacee del questionario - Materiale scolastico	- Attività di ideazione, con la classe, di un questionario da somministrare agli alunni e alle alunne delle altre classi prime. Tale strumento servirà per raccogliere informazioni sui gusti e le preferenze dei bambini e delle bambine quando vanno al parco (cosa fanno, quando preferiscono andarci, quali giostre preferiscono, quali elementi è essenziale che siano presenti, etc.). - Somministrazione, da parte della classe 1^B, del questionario alle classi 1^A e 1^C in aula magna → il questionario non è stato somministrato dalla 1^B, ma dalla sottoscritta durante le ore delle colleghe delle altre classi prime - Attività di cooperative learning: raccolta e analisi dei risultati trovati grazie alla somministrazione del questionario.
Quarta fase 6 ore: <i>Il nostro parco dei sogni diventa realtà</i>	Aula della classe Aula di musica Orto botanico della scuola	Scelte e buone pratiche di mantenimento del verde pubblico, di tutela e rispetto per l'ambiente	Format: - Laboratorio - Lezione attiva - Lezione con supporto ICT Tecniche: - Esposizione multimediale - Brainstorming - Discussione e dibattito - Tecniche di riproduzione operativa	- LIM (Google Earth) - Cartellone - Materiale scolastico - Materiale di recupero	- Laboratorio geografico: attività di esplorazione, attraverso l'uso di Google Earth, di diverse tipologie di parchi nel mondo. - Attività di educazione ambientale in musica sui suoni della natura nell'orto botanico della scuola → al posto di questa attività, è stato svolto un intervento di progettazione del parco ideale - Laboratorio matematico-artistico: attività ispirata al laboratorio <i>"La statistica...che pizza"</i> (ISTAT, 2022), volta alla creazione di un plastico rappresentativo di come dovrebbe essere il parco dei sogni della 1^B. Le componenti del plastico verranno realizzate dalla classe durante l'ora di arte e immagine, con la relativa insegnante. - Attività di educazione ambientale: ideazione delle norme di comportamento e di tutela della sicurezza del parco dei sogni. - Attività conclusiva: scrittura collettiva di una lettera riassuntiva di tutto il progetto, da condividere con le famiglie, la Dirigente Scolastica e l'Amministrazione Comunale.

Allegato 2 – Estratto della griglia di valutazione (attività con i dadi)

Alunno/a	Riconosce il numero dei dadi	Indica il numero maggiore/minore	Utilizza <, >, =	Esegue l'addizione
C	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/le dita ☐ no
I	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☐ sì, in autonomia ☒ sì, con la linea del 20/ <u>le dita</u> ☐ no
T	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/le dita ☐ no
H	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☐ sì, in autonomia ☒ sì, con la <u>linea del 20</u> /le dita ☐ no
M	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☐ sì, in autonomia ☒ sì, con la <u>linea del 20</u> /le dita ☐ no
G	☐ sì, senza contare i pallini ☒ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☐ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/ <u>le dita</u> ☐ no
L	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/le dita ☐ no
L	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/le dita ☐ no
A	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☒ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☐ no	☐ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/le dita ☒ no
E	☒ sì, senza contare i pallini ☐ sì, contando i pallini ☐ no	☐ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☒ no	☐ sì, in autonomia ☐ sì, se guidato/a ☒ no	☐ sì, in autonomia ☐ sì, con la linea del 20/le dita ☒ no

Allegato 3 – Rubrica di valutazione finale

DIMENSIONE		CRITERIO	DESCRITTORI					
			<i>Non sufficiente</i>	<i>Sufficiente</i>	<i>Discreto</i>	<i>Buono</i>	<i>Distinto</i>	<i>Ottimo</i>
M A T E M A T I C A	<i>L'alunno/a si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali [...].</i>	1) Contare insieme di oggetti, attribuendo a ciascuno la quantità corretta	L'alunno/a, qualche volta e solo se guidato/a, conta insieme di oggetti, attribuendo la quantità corretta.	L'alunno/a, solo se guidato/a, conta insieme di oggetti, attribuendo la quantità corretta.	L'alunno/a conta insieme di oggetti con parziale autonomia, attribuendo la quantità corretta.	L'alunno/a, in diversi casi, conta insieme di oggetti in autonomia, attribuendo la quantità corretta.	L'alunno/a, nella maggior parte dei casi, conta insieme di oggetti in autonomia, attribuendo la quantità corretta.	L'alunno/a conta insieme di oggetti in autonomia, attribuendo la quantità corretta.
		2) Confrontare numeri usando i corretti simboli (maggiore, minore, uguale)	L'alunno/a confronta i numeri utilizzando i simboli corretti qualche volta e solo se guidato/a.	L'alunno/a confronta i numeri utilizzando i simboli corretti solo se guidato/a.	L'alunno/a confronta i numeri con parziale autonomia, utilizzando i simboli corretti ed esprimendosi, se guidato/a, con il linguaggio matematico adeguato.	L'alunno/a confronta i numeri in autonomia, utilizzando i simboli corretti ed esprimendosi, nella maggior parte dei casi, con il linguaggio matematico adeguato.	L'alunno/a confronta i numeri in autonomia, utilizzando i simboli corretti ed esprimendosi con il linguaggio matematico adeguato.	L'alunno/a confronta i numeri in autonomia, utilizzando i simboli corretti ed esprimendosi con il linguaggio matematico adeguato. Utilizza il confronto per fare osservazioni sui dati.
		3) Eseguire semplici addizioni e sottrazioni, anche con l'aiuto della linea del 20	L'alunno/a, qualche volta, esegue correttamente addizioni e sottrazioni solo se guidato/a.	L'alunno/a esegue correttamente addizioni e sottrazioni solo se guidato/a.	L'alunno/a esegue correttamente addizioni e sottrazioni con parziale autonomia.	L'alunno/a esegue correttamente e in autonomia addizioni e sottrazioni.	L'alunno/a esegue correttamente e in autonomia addizioni e sottrazioni. Utilizza tale abilità con consapevolezza per risolvere problemi.	L'alunno/a esegue correttamente e in autonomia addizioni e sottrazioni. Utilizza tale abilità con consapevolezza per risolvere problemi non proposti in precedenza.

	<i>L'alunno/a ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici.</i>	4) Leggere e rappresentare le quantità attraverso la costruzione di semplici tabelle e grafici	L'alunno/a, solo se guidato/a, rappresenta le quantità attraverso la costruzione di tabelle e grafici in modo incompleto e saltuario.	L'alunno/a, solo se guidato/a, rappresenta le quantità attraverso la costruzione di tabelle e grafici.	L'alunno/a, con parziale autonomia, rappresenta le quantità attraverso la costruzione di tabelle e grafici.	L'alunno/a legge e rappresenta in autonomia le quantità, attraverso la costruzione di tabelle e grafici.	L'alunno/a legge e rappresenta in autonomia le quantità, attraverso la costruzione di tabelle e grafici. Comprende il loro legame con la realtà.	L'alunno/a legge e rappresenta in autonomia le quantità, attraverso la costruzione di tabelle e grafici. Comprende il loro legame con la realtà e ne propone l'utilizzo per affrontare situazioni nuove.
E D. C I V I C A	<i>L'alunno/a sviluppa atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, del decoro urbano, degli ecosistemi e delle risorse naturali [...]</i>	5) Sviluppare conoscenze e riflessioni in merito al rispetto per l'ambiente e alla tutela del proprio territorio	L'alunno/a condivide raramente e solo se coinvolto direttamente, qualche riflessione in merito al rispetto e alla tutela dell'ambiente e del proprio territorio.	L'alunno/a condivide, solo se coinvolto direttamente, qualche riflessione in merito al rispetto e alla tutela dell'ambiente e del proprio territorio.	L'alunno/a condivide, solo se coinvolto direttamente, riflessioni in merito al rispetto e alla tutela dell'ambiente e del proprio territorio.	L'alunno/a condivide riflessioni in merito al rispetto e alla tutela dell'ambiente e del proprio territorio.	L'alunno/a condivide riflessioni in merito al rispetto e alla tutela dell'ambiente e del proprio territorio. Utilizza tali conoscenze per proporre soluzioni.	L'alunno/a condivide riflessioni in merito al rispetto e alla tutela dell'ambiente e del proprio territorio. Utilizza tali conoscenze per proporre soluzioni originali.
		6) Esprimere opinioni e idee coerenti relative alla progettazione del parco ideale	L'alunno/a partecipa saltuariamente alla progettazione del parco ideale, solo se guidato/a.	L'alunno/a partecipa alla progettazione del parco ideale solo se guidato/a.	L'alunno/a partecipa alla progettazione condividendo qualche idea sulla progettazione del parco ideale.	L'alunno/a condivide idee e opinioni realistiche sulla progettazione del parco ideale.	L'alunno/a condivide idee e opinioni realistiche sulla progettazione del parco ideale. Le sue proposte sono coerenti con gli stimoli ricevuti.	L'alunno/a condivide idee e opinioni realistiche sulla progettazione del parco ideale. Le sue proposte sono coerenti con gli stimoli ricevuti e originali.