

Ambiente Società Territorio

Geografia nelle Scuole

#AST



**RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE
ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA**



ASSOCIAZIONE ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA

Ente qualificato per la formazione del personale della scuola
ai sensi della direttiva n. 170/2016

68° Convegno nazionale 29° Corso nazionale di aggiornamento e sperimentazione didattica (ID Sofia: 104875)

IL CORAGGIO DI CONOSCERE IL MONDO Didattica, educazione, futuro

Torino-Collegno 8-10 ottobre 2026

Giovedì 8 ottobre 2026

- Ore 10.00 - 12.00 **Officine didattiche online per le classi di ogni ordine e grado**
- Ore 10.00 - 12.00 **Visita guidata nel centro storico di Torino** – con guida turistica
- Ore 13.00 - 14.00 **Visita guidata nella Certosa di Collegno**, con chiostri e portale dello Juvarra, parco, ex manicomio e nuovo complesso universitario

Sede Universitaria Scienze della Formazione Primaria, Piazza Avis 7 - Collegno*

- Ore 12.00 - 14.00 **Registrazione e accoglienza partecipanti**
- Ore 14.00 **Apertura del Convegno** – Saluti istituzionali
- Ore 14.30 - 16.00 **Tavola rotonda: L'EDUCAZIONE GEOGRAFICA NELLE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI E NEI MANUALI SCOLASTICI**
Introduzione: **Riccardo Morri** (Presidente AIIG – Università di Roma La Sapienza)
Intervengono: **Cristiano Giorda, Angela Caruso** (Sottocommissione Geografia IN),
Rappresentanti Case editrici
Moderà: **Matteo Puttilli** (AIIG Toscana, Università di Firenze)
- Ore 16.00 - 16.30 **Pausa caffè e inaugurazione mostra**
- Ore 16.30 - 17.30 **Assemblea dei soci, proclamazione soci d'onore e Premio Geografia**
- Ore 17.30 - 19.00 **Lectio magistralis: Telmo Pievani (Università di Padova)**
OMAGGIO DI UN EVOLUZIONISTA ALLA GEOGRAFIA
Introduzione: **Cristiano Giorda** (Università di Torino)
Discutono con l'autore: **Chiara Giubilaro** (Università di Palermo)
Erica Neri (Università di Milano Bicocca)
- Ore 20.45 **Torino – Cena sociale** – Ristorante COMBO, Corso Regina 128, Torino

* Durante le giornate del Convegno sarà disponibile un servizio di navetta in autobus dal centro di Torino a Collegno e ritorno negli orari di inizio e termine delle attività. La sede di Collegno è collegata con treni ogni 30 minuti dalla stazione ferroviaria di Porta Nuova (tempo di percorrenza 10 minuti) e con la metropolitana stazione Fermi (da Fermi si raggiunge la sede a piedi oppure con autobus n. 33). Auto: la sede è vicina alla tangenziale di Torino e dispone di ampie aree parcheggio gratuite.

Rivista dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia
Pubblicazione trimestrale - Autorizzazione n. 563 del 21.02.1980
del Tribunale di Trieste.
Anno LXXI (XXVI) n. 3 Luglio-Settembre 2026

Sgomenti, ci rivolgiamo alla scuola in cerca di aiuto. Qui scopriamo che l'insegnante di Geografia, più di ogni altro, ha la possibilità di cancellare i pregiudizi razziali, perché la Geografia è l'unica materia che ci mette in contatto con tutta la gente del mondo.

Zonia Baber

Classificata dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) "rivista scientifica" per il settore concorsuale 11/B1 - Geografia. Associazione accreditata alla formazione del personale docente dal MIUR con il quale ha firmato un Protocollo d'intesa. Membro di EUGEO - Association of Geographical Societies in Europe.

Direttore responsabile Sandra Leonardi

Direzione e redazione presso

Dipartimento di Lettere e Culture moderne

Sapienza Università di Roma, P.le A. Moro, 5 - 00185 Roma

REDAZIONE

Curatrici/curatori rubriche

Epifania Grippo - Laboratorio didattico. Imparare facendo ... geografia

Valeria Pecorelli - Atalanta. Miti, storie e narrazioni di geografia

Riccardo Russo - Imago. Tracce e trame di geografia visuale

Valeria Zanolin - Educazione fuori/classe, Proposte per attività e uscite didattiche

Comitato di Redazione

Epifania Grippo (responsabile) epifania.grippo@uniroma1.it

Matteo Puttilli (Università) matteo.puttilli@unifi.it

Paola Pepe (Sc. sec. II grado) secondaria.secondogrado@aiig.it

Angela Caruso (Sc. sec. I grado) angycarus@hotmail.com

Daniela Pasquinelli d'Allegria (Sc. Primaria e dell'Infanzia)

pasquinelli.daniela@gmail.com

Consulenti scientifici

John A. Agnew (UCLA, Los Angeles)

José Vicente Boira Maiques (Università di Valencia)

Emmanuelle Boulineau, (École Normale Supérieure de Lyon)

Carlo Brusa (Università del Piemonte Orientale)

Philippe Duhamel (Université d'Angers)

Goro Komatsu (PERC - Planetary Exploration Research Center, Japan)

Cosimo Palagiano (Accademia Nazionale dei Lincei)

Thomas J. Puleo (Arizona State University)

Joseph P. Stolman (Western Michigan University)

CONSIGLIO NAZIONALE DELL'AIIG

Presidente Riccardo Morri

Vicepresidenti Paola Pepe (scuola), Cristiano Giorda (università)

Segretario Alessio Consoli (segreteria@aiig.it)

Tesoriere Sandra Leonardi (tesoreria@aiig.it)

Consiglieri: Angela Boggia, Giovanni Donadelli, Luisa Fazzini, Claudio Gambino, Elena Mason, Cristiano Pesaresi, Matteo Puttilli.

Sito: www.aiig.it responsabile Angela Boggia comunicazione@aiig.it

Ufficio Sociale Giacomo Pettenati (responsabile), Valentina

Albanese, Monica De Filipo, Epifania Grippo, Davide Pavia -

ufficiosociale@aiig.it

Ufficio stampa Andrea Curti andrea.kur@libero.it

Presidente onorario Gino De Vecchis

Soci d'onore: Lucia Arena, Gianfranco Battisti, Carlo Brusa, Luisa Centini Valussi, Augusta V. Cerutti, Sandra Cigni Perugini, Michele Corrado, Giuseppe Dematteis, Barbara Floridia, Maria Fiori, Carmelo Formica, Giuseppe Garibaldi, Silvia Grandi, Hartwig Haubrich, Carla Lanza, Luciana Mocco, Cristina Morra, Giuseppe Naglieri, Alfreddina Papurello, Daniela Pasquinelli d'Allegria, Peris Persi, Agnese Petrelli, Bruno Ratti, Alessandro Schiavi, Giuseppe A. Staluppi, Angela Tassone, Anna Paola Tassone, Maria Teresa Taviano.

Sede legale presso Società Geografica Italiana, via della Navicella 12 - 00184 Roma

Sede operativa presso il Presidente: Dipartimento di Lettere e Culture moderne, Facoltà di Lettere e Filosofia, Sapienza - Univ. Roma, P.le Moro 5, 00185 Roma - tel. 06.4991.3912 presidente@aiig.it

Copyright © 2026 by AIIG. Tutti i diritti riservati.

La riproduzione di parti della rivista è ammessa per uso didattico purché se ne citi la fonte. ISSN 1824-114X.

Questo numero 3/2026 si presentava con due fili conduttori rilevanti, entrambi capaci di orientare il discorso in direzioni diverse ma complementari: da un lato l'estate che si è appena chiusa, con le sue ondate di calore e i suoi eventi estremi che hanno messo a dura prova il territorio italiano; dall'altro il ritorno a scuola segnato dall'attuazione delle nuove Indicazioni Nazionali, che ridisegnano il ruolo della geografia. I due temi sono intrecciati, la geografia che vogliamo praticare è proprio quella che sa tenere insieme lo sguardo sul presente e la riflessione sulla didattica. Entrambi, dunque, trovano spazio in queste pagine, come trovano spazio nella vita di chi ogni giorno si confronta con un mondo che cambia e con una scuola che cerca di stare al passo. L'estate che si è appena chiusa ha messo in luce, ancora una volta, la crescente fragilità del nostro territorio di fronte a eventi climatici estremi. Le proiezioni stagionali elaborate dai principali centri meteorologici europei e statunitensi avevano già indicato per il trimestre luglio-settembre un'anomalia termica positiva compresa tra 1,5 e 2,5 gradi sulla maggior parte del Paese, con un incremento della frequenza di precipitazioni intense sul comparto occidentale del Mediterraneo. Il dato non è rimasto confinato ai bollettini: ondate di calore prolungate, temporali di forte intensità, nubifragi e grandinate hanno interessato vaste aree della penisola, confermando una tendenza ormai consolidata verso la tropicalizzazione del clima italiano. La geografia fisica, in questo quadro, non è più una dimensione separata dalla vita quotidiana: le scelte insediative, le infrastrutture, le pratiche agricole e le abitudini collettive si intrecciano con le dinamiche atmosferiche in un rapporto che richiede competenze analitiche sempre più affinate. Il ritorno tra i banchi, segna quest'anno una svolta per la disciplina che amiamo. La geografia riconquista il suo spazio autonomo nei percorsi liceali, separandosi dalla storia e ri-acquistando un curriculum dedicato. Una scelta che non è solo formale: restituisce alla geografia il compito di leggere criticamente le trasformazioni del mondo contemporaneo, di interrogarsi sulle disuguaglianze spaziali, di formare cittadine/i capaci di orientarsi in società sempre più interconnesse e al tempo stesso frammentate. Questo fascicolo si inserisce in questa prospettiva. Raccoglie contributi che intrecciano ricerca, didattica e pratiche territoriali, nell'idea che la geografia possa essere uno strumento di cittadinanza consapevole e un esercizio di responsabilità verso i luoghi che abitiamo. La sfida che ci attende è proprio questa: fare della nostra disciplina una pratica quotidiana di lettura, cura e trasformazione del mondo.

Sandra Leonardi



20



#AST Ambiente Società Territorio

Geografia nelle Scuole

n.3
2026
Luglio-Settembre



Contributi

- 4 Nuovi istituti tecnici. Cambia l'intero assetto didattico della geografia**
di Paola Pepe
- 9 La Geografia nelle Indicazioni nazionali (IN) per il primo ciclo del 2026. Dal "dietro le quinte" alla pubblicazione del testo definitivo**
di Riccardo Morri
- 15 Accompagnare la formazione alle Nuove Indicazioni per il curriculum. Il primo corso SAFI**
di Loredana Perla e Maria Teresa Santacroce
- 20 Il paesaggio dopo la catastrofe. Note per una geografia della ricostruzione**
di Claudio Ferrata

Laboratorio

- 24 Gamification e patrimonio. Il patrimonio del museo della geografia della Sapienza diventa un gioco**
di Valerio Maria Marzaioli

In copertina

La copertina di questo fascicolo è dedicata alla rubrica Imago - geografia per immagini e ripropone uno scatto che cattura la Moschea di Istanbul al crepuscolo. L'immagine, tratta dal contributo *"Uno sguardo su Istanbul. Fotografia, immaginario urbano e linguaggio della geo-graficità"*, restituisce il profilo della città in un momento di sospensione, quando la luce



Laboratorio didattico

Imparare facendo ... geografia



Imago

Tracce e trame di geografia visuale



Caleidoscopio



Atalanta

Miti, storie e narrazioni di geograf(i)e



Educazione fuori/classe

Proposte per attività e uscite didattiche

Imago

- 30** **Uno sguardo su Istanbul. Fotografia, immaginario urbano e linguaggio della geo-graficità**
di Arturo Gallia

Educazione fuori/classe

- 36** **La geografia fuori luogo. Divulgazione ed educazione geografica in un contesto turistico. Un'esperienza nella Piana di Sibari**
di Angela Caruso

Caleidoscopio

- 43** **Libri**

declinante avvolge le cupole e i minareti in un'atmosfera di silenziosa monumentalità. Non una semplice illustrazione, ma un invito a guardare il paesaggio urbano con lo sguardo del geografo, a interrogarne le forme e i significati, a riconoscere nella fotografia uno strumento di conoscenza e di riflessione critica.

Accompagnare la formazione alle Nuove Indicazioni per il curricolo Il primo corso SAFI

di Loredana Perla e Maria Teresa Santacroce

L'introduzione di nuove Indicazioni nazionali non coincide con la loro effettiva attuazione nelle scuole. Tra il testo curricolare e le pratiche di accompagnamento formativo si apre infatti uno spazio di interpretazione, progettazione e mediazione professionale nel quale assumono un ruolo decisivo la formazione degli insegnanti, la leadership educativa e la capacità delle comunità scolastiche di tradurre gli orientamenti nazionali in curricoli situati. Il contributo presenta e discute l'architettura del primo Piano di formazione e accompagnamento predisposto dalla Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI) per le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione cui hanno collaborato i proff. Morri, coordinatore della Commissione di Geografia e Leonardi, componente. Il modello integra una formazione teorico-generale comune, percorsi differenziati per scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, uno specifico itinerario rivolto ai dirigenti scolastici e tecnici e una successiva fase laboratoriale. La tesi sostenuta è che l'effettiva implementazione e la sostenibilità di una riforma curricolare dipendano anche dalla capacità del sistema di predisporre un'infrastruttura formativa capace di connettere conoscenza del quadro culturale, sviluppo professionale, *teacher agency*, leadership educativa, progettazione curricolare e riflessione sulle pratiche. In tale prospettiva, la formazione non costituisce un intervento accessorio alla riforma, ma una delle condizioni della sua sostenibilità.

Una riforma curricolare non si esaurisce nel testo che la istituisce

Ogni riforma curricolare pone un problema che è insieme pedagogico, didattico e organizzativo: quello della distanza fra il curricolo dichiarato e il curricolo effettivamente agito.

È precisamente in questo spazio che si colloca il lavoro professionale degli insegnanti. Le Indicazioni devono essere lette, interpretate, discusse, contestualizzate e trasformate in decisioni riguardanti il curricolo, gli ambienti di apprendimento, le mediazioni didattiche, la valutazione, l'organizzazione dei tempi e degli spazi. Il passaggio dalla prescrizione curricolare alla pratica non può pertanto essere interpretato secondo una logica meramente applicativa. La letteratura sulla *teacher agency* ha mostrato come gli insegnanti non siano semplici esecutori delle politiche curriculari, ma attori che contribuiscono alla loro concreta configurazione. L'*agency* professionale non dipende, peraltro, esclusivamente dalle capacità individuali: è resa possibile – o limitata – dalle culture professionali, dalle relazioni, dalle strutture organizzative e dalle condizioni entro le quali gli insegnanti operano (Priestley *et al.*, 2015).

È questo il punto di partenza del Piano di formazione e accompagnamento predisposto dalla Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI) per le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. 9 dicembre 2025, n. 221).

Dalla formazione come aggiornamento alla formazione come accompagnamento

La questione richiede di superare una concezione della formazione in servizio intesa prevalentemente come aggiornamento di conoscenze. Le ricerche sullo sviluppo professionale degli insegnanti convergono nell'indicare l'efficacia di percorsi che, oltre a essere coerenti con i contenuti dell'innovazione, prevedano apprendimento attivo, collaborazione, confronto con pratiche, supporto esperto, feedback, riflessione e continuità nel tempo. La revisione di 35 studi condotta da Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) individua proprio in tali dimensioni alcuni degli elementi ricorrenti nei programmi di sviluppo professionale associati a cambiamenti nelle pratiche didattiche e negli apprendimenti degli studenti.

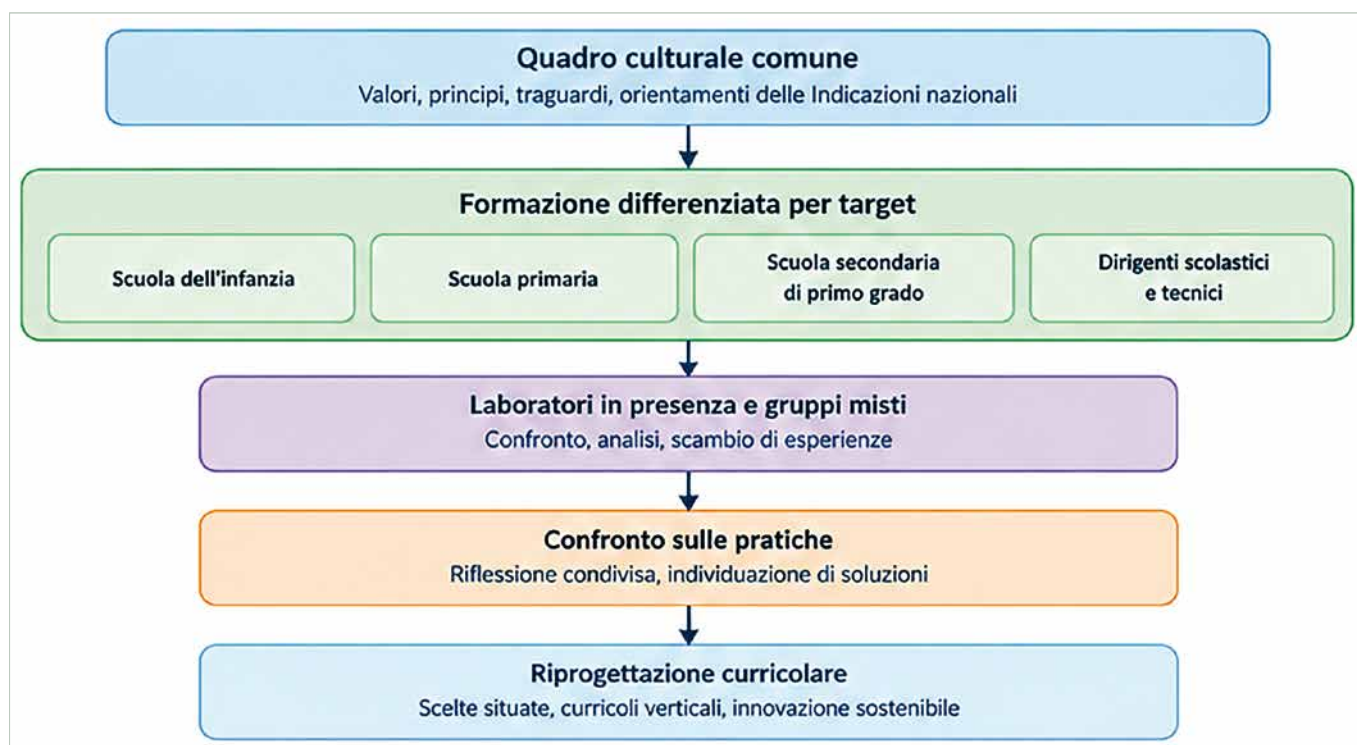


Fig. 1.
Architettura del dispositivo formativo SAFI.

La formazione che accompagna un cambiamento curricolare deve allora operare almeno su tre.

Il primo è *culturale ed epistemologico*. Gli insegnanti devono poter comprendere le ragioni delle scelte operate dal nuovo quadro curricolare e ricostruire il significato delle categorie che lo organizzano.

Il secondo è *professionale e didattico*. I principi devono poter essere interrogati a partire dalle specificità dei diversi gradi scolastici, delle discipline, dei campi di esperienza e delle situazioni educative.

Il terzo è *organizzativo e comunitario*. L'attuazione delle Indicazioni non riguarda il singolo insegnante isolatamente considerato, ma il curricolo della scuola, le sue scelte collegiali, la continuità educativa, la documentazione, la valutazione e, più complessivamente, la cultura professionale dell'istituzione.

Un'architettura formativa multilivello

L'impianto progettato dalla SAFI traduce questa prospettiva in un'architettura articolata.

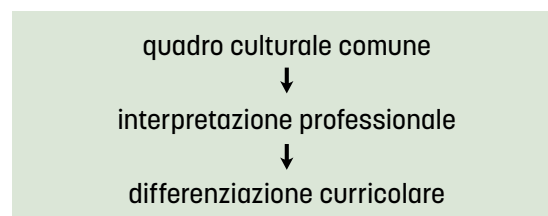
Un primo elemento qualificante è rappresentato dalla presenza di un modulo teorico-generale, online e in modalità asincrona, della durata complessiva di dieci ore, dedicato ai principi organizzatori delle Indicazioni nazionali.

La scelta di costruire una base comune è pe-

dagogicamente rilevante. Prima della differenziazione per segmenti scolastici e ruoli professionali, viene individuato un terreno culturale condiviso.

Le unità affrontano il curricolo verticale come architettura didattica della continuità e della valutazione, il rapporto fra nuovo umanesimo e persona, l'alleanza scuola-famiglia, cittadinanza e inclusione, il valore della parola, della lettura e della scrittura, il Latino per l'educazione linguistica e il tema dell'Occidente e della sua civiltà. A queste dimensioni si affiancano geograficità, arte e musica, STEM e tecnologia critica, movimento e benessere.

L'architettura del Piano suggerisce quindi una prima relazione (Fig. 1):



Differenziare la formazione per ricostruire l'unità del percorso

Dopo il modulo comune, il Piano prevede percorsi teorico-specifici, anch'essi online e asincroni, rivolti distintamente ai diversi destinatari.

Segmento	Focus formativo	Logica di sviluppo
Scuola dell'infanzia	L'esperienza, il gioco, la relazione, la scoperta del mondo	Dall'esperienza predisciplinare alla costruzione dei primi significati
Scuola primaria	Il fare, la parola, la progressiva formalizzazione delle conoscenze	Dall'esperienza concreta alla sistematizzazione
Scuola secondaria di primo grado	Le discipline, il pensiero critico, la cittadinanza attiva	Dalla conoscenza disciplinare alla complessità dei problemi
Dirigenti scolastici e tecnici	Leadership educativa, governance, supporto alle scuole	Dalla gestione alla promozione delle comunità professionali

Per la scuola dell'infanzia, il percorso prende avvio significativamente dal «mondo prima delle discipline» e attraversa il corpo come primo linguaggio, la narrazione, le prime esperienze matematiche e spaziali, segni e immagini, suoni, routine, stupore e documentazione.

La specificità di questo segmento viene così preservata evitando una precoce disciplinizzazione del curricolo.

Per la scuola primaria, le unità si organizzano intorno al rapporto fra esperienza e comprensione: «Dal fare al capire», «Leggere per pensare», «Scrivere per pensare: il quaderno come officina del sapere», esperimenti e ipotesi, tempo storico e spazio geografico. A esse si aggiungono musica, movimento e una specifica attenzione alla valutazione come processo formativo.

Nella scuola secondaria di primo grado acquista maggiore evidenza la progressiva strutturazione disciplinare del sapere. Il percorso comprende civiltà occidentale, pensiero critico, latino, educazione linguistica, matematica, scienze, tecnologia e intelligenza artificiale, insieme ad arte, musica, geografia, corporeità e benessere.

La differenziazione non determina dunque tre itinerari indipendenti. Al contrario, rende possibile leggere infanzia, primaria e secondaria di primo grado come momenti differenti di un unico processo formativo.

È questa una delle questioni centrali poste dal curricolo verticale: assicurare continuità senza annullare le discontinuità necessarie allo sviluppo; riconoscere l'identità pedagogica dei diversi segmenti senza trasformarli in mondi separati (Tabella 1).

Dirigenti scolastici e dirigenti tecnici: la governance pedagogica del cambiamento

Particolarmente significativa è la scelta di prevedere un percorso specifico per dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.

Le unità dedicate a questo target riguardano visione strategica, patto di corresponsabilità, principi di innovazione ordinamentale, progettazione inclusiva ed equità nella valorizzazione delle diversità e dei talenti, monitoraggio curricolare, valutazione degli apprendimenti, organizzazione scolastica, *governance* e documentazione strategica.

La loro presenza nel Piano non costituisce un'aggiunta organizzativa, ma esprime una precisa concezione dell'innovazione. Una riforma curricolare modifica infatti non soltanto ciò che accade nella classe, ma le condizioni attraverso le quali la scuola pensa se stessa: priorità formative, curricolo di istituto, forme della collegialità, documentazione, valutazione, rapporto con le famiglie e con il territorio, organizzazione professionale. Il dirigente scolastico assume, in questa prospettiva, una funzione di *leadership* educativa e curricolare.

Il passaggio decisivo: dalla formazione alle pratiche

Il nodo qualificante dell'intero impianto è rappresentato dalla relazione fra la formazione online e la successiva fase laboratoriale.

Il Piano prevede sei ore di attività pratico-laboratoriali in presenza, destinate a dirigenti tecnici, dirigenti scolastici e docenti dell'infanzia e del primo ciclo, organizzati in gruppi misti.

Tabella 1.
Articolazione
verticale dei percorsi
formativi.

Questa scelta modifica la funzione stessa del laboratorio. Il laboratorio non rappresenta semplicemente la parte “pratica” successiva a una parte “teorica”. Se così fosse, si riprodurrebbe una separazione fra teoria e pratica che costituisce uno dei problemi storici della formazione degli insegnanti.

Si delinea, pertanto, una circolarità (Fig. 2); è in questa circolarità che la formazione può produrre sviluppo professionale.

Il laboratorio come spazio di ricerca sulle pratiche

Il mediatore laboratoriale mette l'insegnante nelle condizioni di interrogare le proprie scelte: perché una determinata pratica può dirsi coerente con le Indicazioni? Quale idea di apprendimento presuppone? Quale rapporto costruisce fra discipline? In che modo contribuisce al profilo dello studente? Come rende osservabili gli apprendimenti? Come sostiene la continuità? Come valorizza le differenze e i talenti?

Il laboratorio diventa così un dispositivo di riflessività professionale, nel quale l'analisi delle pratiche consente di far emergere e formalizzare il sapere professionale incorporato nell'azione didattica. In questa prospettiva, la ricerca-formazione collaborativa può contribuire a superare la tradizionale separazione fra teoria e pratica, riconoscendo agli insegnanti un ruolo attivo nella costruzione di conoscenza professionale (Perla & Vinci, 2021).

Da questo punto di vista, l'accompagnamento alle Indicazioni può generare qualcosa che va oltre l'implementazione della riforma: può contribuire alla costruzione di comunità professionali capaci di apprendere dalle proprie pratiche.

Un ecosistema formativo: università, scuola e istituzioni

Un ulteriore tratto del Piano merita attenzione. La composizione dei relatori e dei tutor mostra il coinvolgimento di professionalità provenienti da università, scuole, amministrazione scolastica, INVALSI, INDIRE, istituzioni culturali e altri ambiti di alta qualificazione. Già i *workshop* didattici tematici associano, per esempio, temi quali continuità educativa, lingue, corporeità, STEAM, cultura occidentale e curriculum scientifico a coppie o gruppi di esperti e tutor con differenti appartenenze professionali.

Tale configurazione può essere letta come tentativo di costruire un ecosistema della formazione.

La complessità dell'innovazione curricolare rende infatti poco produttiva la separazione fra chi produce conoscenza pedagogica, chi governa il sistema e chi quotidianamente costruisce l'esperienza educativa.

L'università può offrire categorie interpretative e strumenti di ricerca; l'amministrazione garantisce il raccordo con la dimensione ordinamentale e sistemica; dirigenti e docenti

Fig. 2.
Ciclo dell'accompagnamento professionale.



portano la conoscenza situata dei contesti e delle pratiche.

Il valore del dispositivo risiede nell'interazione fra questi livelli. Non una formazione «dall'alto» contrapposta alla scuola, dunque, ma nemmeno una formazione interamente affidata alla circolazione spontanea delle esperienze: un sistema di mediazioni fra ricerca, indirizzo istituzionale e sapere professionale. In tale prospettiva, la collaborazione fra università e scuola può configurarsi come ricerca-formazione, nella quale i pratici non sono meri destinatari dell'intervento, ma partner attivi nei processi di analisi e trasformazione delle pratiche.

Conclusioni. La formazione come infrastruttura della riforma

L'introduzione delle nuove Indicazioni nazionali apre inevitabilmente una fase di transizione.

Il successo di questa fase non potrà essere misurato soltanto dalla conoscenza del documento da parte degli insegnanti né dalla velocità con cui le scuole modificheranno i propri documenti curriculari.

La questione decisiva sarà osservare se e come le Indicazioni riusciranno progressivamente a mo-

dificare il modo in cui le comunità scolastiche pensano, progettano, discutono e valutano l'esperienza educativa.

È in questa prospettiva che va interpretato il Piano formativo SAFI.

Da qui deriva una considerazione più generale. Una riforma curricolare non è sostenibile se non dispone di un'infrastruttura professionale capace di accompagnarla. Testi normativi, Indicazioni e quadri curriculari sono indispensabili, ma diventano educativamente significativi soltanto attraverso le persone e le comunità professionali che li interpretano e li trasformano in esperienza scolastica.

La formazione, pertanto, non viene *dopo* la riforma. È parte della riforma.

E proprio per questo l'accompagnamento alle nuove Indicazioni può rappresentare non soltanto l'occasione per introdurre un nuovo quadro curricolare, ma anche un'opportunità per rafforzare la capacità della scuola italiana di produrre sapere professionale, costruire comunità di pratica, esercitare responsabilmente l'autonomia e trasformare l'innovazione istituzionale in innovazione educativa. ■

Università degli Studi di Bari

Bibliografia

- DARLING-HAMMOND L., HYLER M. E., GARDNER M., *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, 2017 – <https://doi.org/10.54300/122.311>.
 OECD, School leadership for developing professional learning communities, in *Teaching in Focus*, 15, OECD Publishing, 2016a – <https://doi.org/10.1787/5jlr5798b937-en>.
 OECD, *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, 2016b – <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>.
 PERLA L., Un'idea di sviluppo professionale, in PERLA L., MARTINI B. (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Roma, FrancoAngeli, 2019, pp. 30-58.
 PERLA L., AGRATI L. S., VINCI V., Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills, in ANDRON D., GUȚU D., COSTIUC D., CROITORU E. (Eds.), *Education beyond the crisis: New skills, children's right and teaching context*, Brill | Sense, 2020, pp. 48-65.
 PRIESTLEY M., BIESTA G., ROBINSON S., *Teacher agency: An ecological approach*, Bloomsbury Academic, 2015.

Riferimenti bibliografici

- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, Decreto 9 dicembre 2025, n. 221. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 21 del 27 gennaio 2026 (entrata in vigore: 11 febbraio 2026).