

Edizioni Conoscenza

Articolo 33

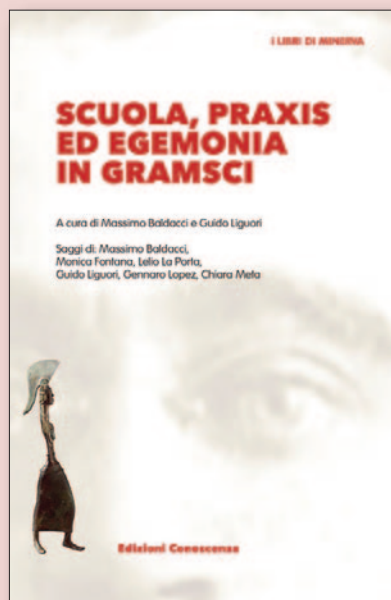
N. 5 MAGGIO 2025



IL PASSO INDIETRO DELLE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Numero monografico





SCUOLA, PRAXIS ED EGEMONIA IN GRAMSCI

Saggi di **MASSIMO BALDACCI, MONICA FONTANA, LELIO LA PORTA, GUIDO LIGUORI, GENNARO LOPEZ, CHIARA META**

A cura di Massimo Baldacci e Guido Liguori
Collana "I Libri di Minerva" pp. 96, € 20,00



TIZIANA MASCIA LETTERATURA PER L'INFANZIA CULTURE E NUOVI MEDIA

Studi internazionali

Collana "I Libri di Minerva" pp. 160, € 15,00



SOMMARIO

IL PASSO INDIETRO DELLE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

NAZIONE E TALENTO. C'È QUALCOSA DI VECCHIO NELLE NUOVE INDICAZIONI

di Massimo Baldacci, *pag. 4*

TRADIZIONE E INNOVAZIONE: INDICAZIONI DIDATTICHE PER UNA SCUOLA ALL'ALTEZZA DELLE SFIDE CULTURALI DEL NOSTRO TEMPO

di Giuliano Franceschini, *pag. 8*

QUALE EQUITÀ E QUALE INCLUSIONE?

di Marianna Piccioli, *pag. 17*

NOI CREDEVAMO

di Beatrice Bramini, Nerina Vretenar e Alessia Barbagli, *pag. 21*

IL TRIONFO DELLA SMEMORATEZZA

a cura di Giovanna Zunino, *pag. 28*

NARRAZIONE IDENTITARIA O RICERCA E RAGIONAMENTO CRITICO?

di Maria Laura Cornelli e Daniela Rosa, *pag. 34*

LA SOLUZIONE SBAGLIATA A PROBLEMI GIUSTI, IL "CASO" DEL LATINO

di Rossella Iovino, *pag. 38*

LA VALUTAZIONE E I SUOI MODELLI

di Salvatore Salzano, *pag. 41*

NAZIONE E TALENTO. C'È QUALCOSA DI VECCHIO NELLE NUOVE INDICAZIONI

Massimo Baldacci, Presidente Nazionale di Proteo Fare Sapere

A marzo scorso è stata resa pubblica la versione provvisoria, offerta al dibattito, delle *Nuove Indicazioni curriculari* relativa alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione. Vedremo in quale misura si terrà conto di tale dibattito e delle numerose critiche che stanno arrivando al documento. L'impressione è che la commissione concepisca questo passaggio in modo meramente rituale. Infatti, più che ragionare sulle critiche ricevute, i responsabili della commissione stanno cercando di delegittimare gli autori di tali critiche definendoli come "radicali" e come animati da motivazioni puramente politiche di opposizione alla presente compagine governativa. Pertanto, probabilmente, la versione finale non conterrà modifiche sostanziali rispetto a quella attuale. Ma quali sono le direzioni fondamentali delle nuove indicazioni? Mi pare che se ne possano indicare almeno due: l'opzione nazionalista e occidentocentrica sul piano culturale; l'opzione determinista e antiegalitaria su quello pedagogico.

Un'anticipazione della tendenza culturale nazionalista si era avuta col volume di Galli della Loggia e Perla, *Insegnare l'Italia* (2023). Perla è poi diventata presidente della commissione per le Nuove Indicazioni; mentre Galli della Loggia è stato nominato responsabile delle Indicazioni relative alla storia. In quella sede, tale tendenza trova espressione nel ruolo attribuito all'identità nazionale italiana entro il curriculum. Infatti, questa identità viene presentata come il cemento della coesione nazionale dello Stato, come il frutto della sua storia e della sua tradizione. Inoltre, l'idea di nazione subisce una ipostatizzazione che la rende un dato consolidato e non un processo. In questo modo, l'identità nazionale diviene un fondamento, qualcosa da cui si deve partire, anche sotto il profilo pedagogico. In questo modo si prefigurava l'abbandono di qualsiasi prospettiva interculturale a favore di una monoculturale-identitaria.

Questo volume rappresenta il preliminare culturale per comprendere l'orientamento ideologico delle Nuove Indicazioni, unitamente all'intervista rilasciata lo scorso 15 gennaio 2025 al *Giornale* dal ministro dell'Istruzione e del merito, on. Giuseppe Valditara. In tale intervista, tra le altre cose, si leggeva: «Verrà abolita la geostoria nelle superiori e ridata centralità alla narrazione di quel che è accaduto nella nostra penisola dai tempi antichi fino ad oggi». E poco più avanti si spiegava che «l'idea è quella di sviluppare questa disciplina come una grande narrazione, senza caricarla di sovrastrutture ideologiche, privilegiando inoltre la storia d'Italia, dell'Europa, dell'Occidente». In questa maniera, si prefigurava un curriculum dal profilo chiuso ed etnocentrico. Il clamore suscitato da tale intervista¹ non ha però indotto la commissione a correggere il tiro.

¹ Proteo ha pubblicato sul suo sito (www.proteofaresapere.it) un documento critico (formulato dal sottoscritto insieme ad Antonio Brusa) sui contenuti di tale intervista, raccogliendo l'adesione di oltre cento docenti universitari e più di cinquecento insegnanti. [https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/principi-pedagogici-nuove-indicazioni\(1\)](https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/principi-pedagogici-nuove-indicazioni(1))

Nel documento delle Nuove Indicazioni, la prospettiva etnocentrica e identitaria formulata dal volume di Galli della Loggia e Perla, e ribadita dall'intervista del ministro, vi trova una sostanziale conferma, assumendo la forma di una chiara direzione occidentocentrica. Sono, infatti, presenti varie asserzioni in merito alla superiorità dell'Occidente sulle altre culture. Per esempio, si trova che «La libertà è il valore caratteristico più importante dell'Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme». Si tratta di un'affermazione del tutto ideologica. La libertà è un valore che si è imposto nella modernità dell'Occidente, ma che sia tale fin dalle sue origini è quanto meno discutibile. Si dimentica che Atene e Roma furono società schiavistiche. E, soprattutto, si sorvola sul giogo coloniale che le potenze occidentali hanno imposto a lungo al resto del mondo (Losurdo, 2005).

Ma il culmine viene raggiunto nel capitolo riguardante la *Storia*, nella cui apertura si dichiara che «Solo l'Occidente conosce la storia», aggiungendo che «Altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia [...] Ma quell'inizio è ben presto rimasto tale, ripiegando su sé stesso e non dando vita ad alcuno sviluppo». Si tratta di asserzioni difficilmente giustificabili, e che hanno già trovato varie repliche. Gli studi postcoloniali hanno mostrato che posizioni simili cercano di svalutare altre culture, definendole come arretrate, e giustificare così il dominio coloniale o neocoloniale (Hall, 2006). Tutto ciò, porta a limitare la trattazione della storia all'ambito occidentale: alla storia dell'Europa e degli Stati Uniti, con particolare riguardo per la vicenda nazionale italiana, «al fine di far maturare nell'alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino» (secondo la preoccupazione già espressa da Galli della Loggia e Loredana Perla nel volume *Insegnare l'Italia*, 2023). Ci si può chiedere il motivo di questo accanimento nel celebrare la superiorità culturale dell'Occidente. Probabilmente, tale motivo va individuato nel tentativo di legittimare un quadro di integrazione curvato in senso meramente assimilazionista. Infatti, muovendo dall'assunto dell'inferiorità delle culture extraoccidentali, l'integrazione degli scolari con retroterra migratorio può consistere soltanto nell'assimilare la nostra cultura e nell'assimilarsi ad essa. La complessità della problematica interculturale – una vera e propria sfida per la scuola di un Paese democratico – viene così riassorbita in una formula semplicistica, rassicurante e poco impegnativa. Spetta a loro assimilarsi alla nostra cultura, noi dobbiamo soltanto pensare a preservare la nostra identità nazionale.

Oltre a questa opzione culturale etnocentrica, occorre sottolineare anche un'opzione pedagogica antiegalitaria e determinista².

Nella *Premessa* del documento, si dichiara che «Finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi *talenti*» (c. vo mio). Si aggiunge inoltre che «Il concetto di talento è intrinsecamente legato al *potenziale cognitivo* di ogni alunno che, se stimolato da un ambiente in grado di valorizzarne le *potenzialità*, può conseguire esiti positivi anche nelle situazioni di maggiore fragilità» (c.vi miei). Connettere la finalità principale della scuola a un concetto problematico come quello di talento appare del tutto opinabile. In assenza di ulteriori precisazioni, il «potenziale cognitivo» tende con facilità ad essere inteso come innato, come un dono naturale. Come

² A tal proposito si consiglia la lettura dell'articolo di Dario Missaglia *I principi ideologici delle Nuove Indicazioni* in riferimento a un'intervista alla professoressa Loredana Perla in cui si delinea la volontà di instillare nella scuola, con le nuove indicazioni, una ideologia della conservazione, del ritorno a un passato chiuso nel recinto dei patrii confini, estraneo «all'ideologia universale cosmopolita»

[https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/principi-pedagogici-nuove-indicazioni\(1\)](https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/principi-pedagogici-nuove-indicazioni(1))

tale, pare necessariamente condizionare i livelli di sviluppo raggiungibili nei vari campi (linguistico, matematico ecc.). Quello che la scuola può fare è così limitato alla valorizzazione di tali potenzialità, così che ognuno possa realizzare il proprio talento potenziale. Pertanto, se queste potenzialità sono scarse, la scuola può fare poco. Non resta che rassegnarsi alla disuguaglianza dei risultati. Sarebbe stato opportuno escludere una concezione puramente genetica del potenziale cognitivo (Lewontin, 1993), attribuendolo a complesse interazioni tra corredi genetici e ambienti di sviluppo (Lewontin, 1998; Hawkins, 1982). In assenza di questo chiarimento, tende fatalmente a prevalere la concezione di senso comune del talento: quella innatista-naturalista. La formulazione attuale diviene così una premessa per rendere accettabile una disuguaglianza degli esiti reali dell'istruzione, presentandola come dovuta a differenze dei potenziali cognitivi innati.

Questa pedagogia naturalistica e deterministica trova il proprio completamento nel concetto di *personalizzazione*. La personalizzazione viene presentata come una «strategia che governa le scelte educative e didattiche», aggiungendo che in base ad essa si «interpreta l'agire scolastico nei termini di un accompagnamento intenzionale dell'allievo a riconoscer-si capace, al di là delle difficoltà di sviluppare i suoi talenti». In altre parole, essa consiste in una diversificazione degli obiettivi d'apprendimento, e dei relativi percorsi didattici, in maniera conforme al presunto potenziale di ogni scolaro, in modo da realizzare il talento personale ciascuno di loro. Così concepita, la personalizzazione diviene il cardine pedagogico della scuola. Infatti, premesso che la finalità generale della scuola consiste nello sviluppo dei talenti personali, e che la strategia per sviluppare il talento consiste nella personalizzazione, se ne conclude che quest'ultima è la strategia che permette di perseguire la finalità generale della scuola, e dunque rappresenta il suo principio pedagogico fondamentale.

Ma questa costruzione poggia su un terreno debole. Infatti, si danno per comprovati in sede scientifica assunti problematici come quelli di potenziale cognitivo innato e talento personale. A questo proposito, le inclinazioni esibite a scuola potrebbero essere dovute ai condizionamenti degli ambienti sociali di sviluppo. Pertanto, rafforzando queste inclinazioni si corre il pericolo di incrementare le disuguaglianze prodotte da tali ambienti, invece di contenerne l'incidenza sul processo scolastico. Ovviamente, questo non significa che eventuali inclinazioni debbano essere ostacolate. Piuttosto occorre focalizzare una questione diversa: quella di garantire *a tutti* gli scolari il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali per poter diventare a pieno titolo cittadini della Repubblica. E la realizzazione di ciò richiede una differente strategia, quella della *individualizzazione*. L'individualizzazione consiste nella flessibilità dei percorsi didattici in vista del raggiungimento di obiettivi comuni per tutti gli alunni. Tali obiettivi riguardano le conoscenze e le competenze fondamentali, nella direzione della piena emancipazione di tutti i futuri cittadini. Le Indicazioni curriculari dovrebbero sempre assumere come stella cardinale l'art. 3 comma 2 della Costituzione. Per tanto, nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione il principio prioritario va visto nell'individualizzazione, non nella personalizzazione. Ciò, beninteso, non impedisce che quest'ultima possa avere un ruolo accessorio (Bal-dacci, 2005).

Concludendo, l'opzione etnocentrica e quella antiegalitaria disegnano una certa concezione di scuola. La *ratio* di tale concezione non pare però quella di un progetto di uno sviluppo civile e democratico del nostro Paese. Piuttosto, la bozza delle Nuove Indicazioni sembra un parto della paura e dello smarrimento. Il mondo attraversa una fase di grandi e drammatici cambiamenti: dalle incertezze economiche prodotte dalla competizione economica globalizzata; alle guerre e ai conflitti che ne sono l'altra faccia; allo tsunami demografico dei Paesi poveri e

dell'Africa in particolare (si calcola che la popolazione africana raddoppierà di qui al 2050 raggiungendo i due miliardi di persone, senza che l'agricoltura possa raggiungere incrementi adeguati) (Attali, 2025); alle nuove ondate migratorie che ne seguiranno; alla rivoluzione tecnologica e culturale legata all'intelligenza artificiale e al suo impatto sul mondo del lavoro; alla crisi ecologica e climatica; e altro ancora. Di fronte a questi enormi e complessi cambiamenti, che creano ansie, timori e incertezze, Perla e Galli della Loggia propongono una soluzione curricolare regressiva: si rifugiano nel primato della nazione e dell'Occidente, nel culto del talento e del merito (che premierà i bravi alunni). Indicano il rimedio nel tornare a far leggere *Cuore* e a raccontare aneddoti come quello di Muzio Scevola. Occorre essere dei radicali per restarne perplessi?

Riferimenti bibliografici essenziali

- Anderson B. (2009), *Comunità immaginate*, Laterza, Roma-Bari.
- Attali J. (2025), *Conoscenza o barbarie. Storia e futuro dell'educazione*, Fazi editore, Roma.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson, Trento.
- Bauman Z. (2003), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna.
- Ferrajoli L. (2016), *La democrazia costituzionale*, Il Mulino, Bologna.
- Frabboni F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari.
- Galli della Loggia E., Perla L. (2023), *Insegnare l'Italia*, Scholè, Brescia.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- Hall S. (2006), *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, Meltemi, Roma.
- Hawkins D. (1982), *Scienza ed etica dell'uguaglianza*, Loescher, Torino.
- Hobswam E.J., Ranger T. (a cura di) (1987), *L'invenzione della tradizione*, Il Mulino, Bologna.
- Lewontin R.C. (1993), *Biologia come ideologia*, Boringhieri, Torino.
- Leowntin R. C. (1998), *Gene, organismo e ambiente*, Laterza, Roma-Bari.
- Losurdo D. (2005), *Controstoria del liberalismo*, Laterza, Roma-Bari.
- Mosse G. (2009), *La nazionalizzazione delle masse*, Il Mulino, Bologna.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Remotti F. (2010), *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Said W.E. (2003), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano.
- Sorba C. (2023), *Nazione*, in Banti, Fiorino, Sorba (a cura di), *Lessico della storia culturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Taylor C. (2002), *La politica del riconoscimento*, in Habermas J, Taylor C., *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano.

TRADIZIONE E INNOVAZIONE: INDICAZIONI DIDATTICHE PER UNA SCUOLA ALL'ALTEZZA DELLE SFIDE CULTURALI DEL NOSTRO TEMPO

Giuliano Franceschini, docente

La scuola tra integrazione e emancipazione

Scuola e società stanno tra loro in un rapporto ambiguo e contraddittorio ben rappresentato dall'antitesi integrazione-emancipazione. L'integrazione si riferisce al ruolo svolto dalla scuola nell'assimilazione del soggetto all'interno del sistema sociale più ampio di cui la scuola fa parte, con particolare attenzione all'inserimento lavorativo ma anche a quello politico. L'emancipazione si riferisce alla volontà della scuola di emancipare (liberare?) il soggetto dai condizionamenti sociali ai quali è sottoposto fin dalla più tenera età, formando uomini e donne in grado di esercitare il pensiero critico.

Tra questi due poli si collocano la pedagogia e la didattica che decidono l'orientamento dell'azione formativa della scuola verso l'integrazione o verso l'emancipazione. Il meccanismo non è così immediato, ci sono tante pedagogie e tante didattiche che interagiscono tra di loro decidendo l'orientamento del percorso scolastico. In estrema sintesi ne abbiamo almeno tre: le pedagogie e le didattiche praticate quotidianamente dai docenti ma anche indirettamente da tutto il personale scolastico compresi/e i/le dirigenti; poi abbiamo quelle accademiche frutto della ricerca teoretica, storica, sperimentale e applicativa e poi quelle definite dallo Stato, attraverso programmi, orientamenti, circolari e, oggi, indicazioni.

Da queste considerazioni nasce la necessità di promuovere un forte coordinamento tra Stato, scuola, università per garantire un interscambio di informazioni ed esperienze in grado di governare l'azione formativa della scuola, sottraendone almeno una parte all'azione del caso (eliminare completamente la casualità è irrealistico e probabilmente ingiusto se non si vuole ricadere nel solo polo dell'assimilazione). Bisogna dunque specificare il ruolo di questi tre attori nella situazione scolastica contemporanea per poi ricercarne i canali di comunicazione.

Lo Stato italiano ha modificato rapidamente, con delle vere e proprie cesure, il proprio rapporto con la scuola. Lo spartiacque è rappresentato dalla Costituzione del 1948 che chiude definitivamente con la tradizione autoritaria, classista, sessista e abilista della scuola italiana dei periodi liberali e fascista; poi abbiamo i decreti delegati del 1974 che, tra le tante cose, promuovono il ruolo delle famiglie e del territorio nel governo delle scuole e infine il DPR 275 dell'8 marzo 1999 che introduce l'autonomia scolastica e ridefinisce completamente il rapporto tra amministrazione centrale scolastica e singole scuole. Per necessità di sintesi trala-

sciamo di citare la pletora di innovazioni normative che si susseguono dalla nascita della Repubblica a oggi, si pensi al caso dell'inserimento, integrazione, inclusione degli alunni con disabilità; ciò che preme sottolineare è l'orientamento di fondo di questa linea storica: uno stato laico e democratico assegna alla scuola la funzione di promuovere l'individuo nei suoi talenti e capacità e nello stesso tempo di formare il cittadino democratico, ovvero che partecipa al governo della città, della nazione, del mondo. Una prima sintesi, del tutto politica, tra volontà di integrare (nel governo democratico) e volontà di emancipare (tramite lo sviluppo dei talenti personali).

Uno sguardo storico-pedagogico: il concetto di *paideia*

Dalla ricerca pedagogica, classica e più recente, gli stimoli per affrontare la questione dalla quale siamo partiti non mancano anzi ce ne sono innumerevoli. Non possiamo non citare il concetto di base della stessa pedagogia, quello di *paideia* che si origina nella Grecia classica dei Sofisti, di Socrate, di Platone, di Aristotele, nel momento della fioritura della *polis* come entità autonoma di governo timidamente orientata verso l'organizzazione democratica. Il concetto di *paideia* è del tutto ignoto alla cultura pedagogica precedente sebbene le scuole esistessero già da molto tempo nelle civiltà mesopotamiche e in quella egizia. Ciò che rende unico il concetto di *paideia* e che proietta i greci antichi nella modernità è l'idea di pensare alla formazione dell'uomo come un processo finalizzato e necessario anzi indispensabile a sviluppare tutto il potenziale dell'uomo. È la formazione dell'uomo per l'uomo, non più per il sacerdote, lo scriba, il suddito. Certo le contraddizioni all'interno della stessa cultura pedagogica greca non mancano: donne, disabili e stranieri restano fuori dal percorso formativo e sarà così per moltissimo tempo, ma il seme è stato gettato e germoglierà più e più volte e altrettante volte verrà sradicato nel nome di ideali oppressivi finché in età moderna sboccherà in tutta la sua potenza e sarà in grado di resistere a nuove pestilenze fino ad arrivare ai giorni nostri, nelle democrazie sociali contemporanee, come un albero dalle grandi chiome, forse con qualche ramo secco, forse infestato da parassiti ed erbacce ma ormai solido nelle radici.

Comenio e la fondazione della didattica moderna

È stato Comenio, senza dubbio, il fondatore dell'idea di scuola moderna: una scuola per tutti (disabili, femmine, maschi, poveri e ricchi), per sempre (dalla nascita alla morte), per imparare tutto (tutti i saperi). Vale la pena annotare che Comenio teorizza e pratica questa rivoluzionaria idea di scuola quando in Europa infiamma la prima vera guerra mondiale (verrà infatti combattuta anche nelle colonie) ovvero la Guerra dei Trent'anni (1618/1648), un bagno di sangue destinato a ripetersi più e più volte nella storia europea e mondiale. Un periodo caratterizzato dal declino della forma di governo imperiale e dalla definitiva affermazione degli stati/nazione, dall'avvio della rivoluzione scientifica e del capitalismo mercantile.

In questo quadro socio-economico e culturale, pellegrinando da uno stato all'altro inseguito dal fanatismo religioso, Comenio elabora quell'idea di scuola, ciclica, progressiva, inclusiva, che è alla base del sistema formativo contemporaneo. Comenio dunque rappresenta bene il lato dell'emancipazione della pedagogia e della didattica scolastiche rivitalizzando il seme gettato dalla rivoluzione luterana, ma non dobbiamo dimenticarci che la cornice all'interno della quale si sviluppa il pensiero di Comenio è strettamente religiosa: il fine ultimo dell'educazione è

sempre e comunque quello di realizzare gli ideali della religione cristiana, in questo senso il lato dell'assimilazione del soggetto a un progetto educativo che lo trascende, lo precede, lo regola ritorna in tutta la sua potenza.

Rousseau e l'avvio della pedagogia contemporanea

Se Comenio è stato il fondatore della didattica moderna Rousseau può essere considerato il padre della pedagogia contemporanea o almeno di alcuni tratti salienti della pedagogia odierna compreso quello dal quale siamo partiti nel nostro discorso. La sua attualità sta tutta nell'intima contraddittorietà della sua proposta: da una parte, nell'*Emilio*, la formazione in natura dell'uomo libero dai condizionamenti della società urbana, dall'altra, nel *Contratto*, la formazione da parte dello stato del cittadino ligio ai suoi doveri civici. Tra i due poli non sembra esserci mediazione, o l'uno o l'altro. Le intuizioni pedagogiche e didattiche dell'*Emilio*, l'educazione negativa e indiretta, l'educazione naturale adeguata alle fasi di sviluppo del bambino e dell'adolescente svaniscono nell'istruzione statale prefigurata da Rousseau per quelle nazioni non ancora corrotte dallo sviluppo urbanistico. Senza dimenticare il ruolo del tutto marginale che Rousseau affida all'educazione delle donne che riportano la pedagogia a posizioni misogine antecedenti a Comenio. Eppure al netto di queste contraddizioni Rousseau sembra interpretare al meglio l'inquietudine formativa contemporanea derivante dal disfacimento dell'Antico Regime e dall'arrivo di nuove libertà che pongono nuove sfide formative per lungo tempo disattese dagli allora nascenti sistemi formativi nazionali, più simili a sistemi militari che a luoghi per la libera formazione di bambine e bambini. Semplicemente Rousseau non risolve il rapporto tra emancipazione e assimilazione del soggetto in formazione nei sistemi scolastici, si limita, per così dire, a metterli nel piatto entrambi ma senza trovarne punti di contatto o possibili mediazioni. Anche per Rousseau come per Comenio il contesto socio-economico e politico di riferimento è di enorme importanza: siamo in piena rivoluzione culturale (l'Illuminismo), politica (le rivoluzioni francese, americana, inglese), economica (la rivoluzione industriale e il passaggio dal capitalismo mercantile a quello manifatturiero).

L'attualità di Dewey e l'educazione democratica

Tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento ulteriori mutamenti economico-culturali rimodellano la struttura della società e pongono nuove sfide ai sistemi scolastici nazionali. In questo caso l'interprete più fecondo e assolutamente ancora attuale al quale possiamo fare riferimento è J. Dewey che risolve l'antitesi dalla quale siamo partiti attraverso una serie di riflessioni di filosofia dell'educazione e di didattica destinate a informare le proposte educative più innovative di tutto il Novecento e dei giorni nostri. Non possiamo soffermarci in questa sede in un'analisi esaustiva del pensiero pedagogico di Dewey, possiamo solo fissarne alcuni punti espressi in tre opere estremamente significative: *Democrazia e educazione* (1916), *Scuola e società* (1899), *Esperienza e educazione* (1937). È all'interno di queste opere (ma non solo) che troviamo la chiave di volta per comprendere il rapporto tra assimilazione e emancipazione dell'azione scolastica. In primo luogo Dewey sostiene il rapporto simbiotico esistente tra democrazia e educazione: non c'è l'una senza l'altra. La democrazia è infatti una speciale forma di governo che non necessita solo di istruzione ma anche di educazione poiché il cittadino deve essere messo nelle condizioni non solo di saper decodificare gli atti di governo (istruzione) ma anche di partecipare attivamente alla loro elaborazione

e al governo della cosa pubblica. È un vero e proprio ribaltamento della pedagogia e della didattica tradizionali perché al centro dell'educazione non c'è più l'adulto e/o un sapere precostituito che richiedono obbedienza cieca da parte di alunne e alunni ma sono queste/i ad assumere il ruolo di protagonisti della scienza educativa. E allora ecco la necessità di considerare la scuola come una società in miniatura all'interno della quale non 'prepararsi alla vita' ma vivere realmente giorno per giorno la vita stessa con tutte le sue difficoltà e ambiguità ma anche con tutte le sue meraviglie. Il pensiero scientifico e critico, che nasce dai problemi posti da esperienze concrete, formula ipotesi e infine ritorna all'esperienza per affrontarla con metodo, rappresenta il riferimento costante di tutta la didattica deweyana. Ma non basta sottolineare la centralità dell'esperienza nella didattica attiva, bisogna anche comprendere quando un'esperienza può dirsi educativa ovvero orientata verso finalità individualmente e socialmente desiderabili. In questo caso Dewey individua due criteri che consentono di definire un'esperienza educativa: il criterio della continuità e quello dell'interazione. Il primo si riferisce alla consapevolezza che ogni esperienza formativa è condizionata da quelle precedenti e influenza quelle successive; se la linea temporale delle esperienze formative è orientata verso la crescita progressiva delle facoltà del soggetto, verso l'ampliamento dei suoi orizzonti, verso la volontà di continuare ad apprendere allora le esperienze formative sono educative. Viceversa se la sequenza di esperienze cui il soggetto è esposto portano a un impoverimento delle sue facoltà, al disinteresse per ciò che gli accade intorno o alla cieca obbedienza non possiamo parlare di esperienze educative. Con il criterio dell'interazione invece Dewey intende riferirsi alla necessità di trovare dei punti di collegamento tra le proposte didattiche, gli stimoli ambientali esterni, e i processi mentali interni dei soggetti che apprendono nella consapevolezza, più volte ribadita, che gli insegnanti possono agire solo indirettamente sui processi mentali attraverso un'attenta regia del contesto didattico che dovrà riprendere elementi della vita quotidiana e naturale.

Anche Dewey durante la sua lunga vita attraversa periodi di enormi mutamenti sociali, economici e culturali. Assiste all'ascesa del capitalismo industriale basato sul sistema dell'organizzazione scientifica del lavoro in grado di produrre enormi quantità di beni di consumo, alla trasformazione della società, soprattutto di quella statunitense, in società urbana caratterizzata da nuove forme di aggregazione sociale e soprattutto dal mutamento della famiglia tradizionale e infine, assiste alla tragedia del Novecento, l'ascesa dei regimi totalitari e una grande guerra (1914/1945) con al centro un breve periodo di pace.

In questo scenario Dewey trova una sintesi convincente e ancora attuale tra assimilazione ed emancipazione dell'azione formativa scolastica: l'educazione del cittadino democratico in grado di orientarsi nel complesso panorama culturale delle società contemporanee sempre più dominate da quelli che al tempo di Dewey venivano chiamati sistemi di comunicazione di massa (perlopiù radio, giornali e cinema, più tardi la televisione) e, nello stesso tempo, di impegnarsi attivamente nel governo democratico pubblico e laico.

La situazione attuale

E oggi? Assodata l'attualità delle proposte di Dewey ma anche di quelle di Comenio (l'universalità dell'educazione) e di Rousseau (la contraddittorietà dell'educazione) come possiamo leggere, interpretare e infine rispondere alle tante emergenze educative che per certi versi rappresentano un tratto caratteristico nel nuovo secolo?

Abbiamo visto come per i tre autori prima citati il ruolo del contesto storico

di riferimento giochi un ruolo importante per la comprensione del loro pensiero, quindi anche per noi conviene partire dai dati di contesto o almeno da alcuni di loro, quelli più strettamente collegati.

La rivoluzione digitale

In primo luogo abbiamo la rivoluzione digitale, che rappresenta l'ennesima espressione del complesso rapporto esistente tra innovazione tecnologica, capitale, organizzazione sociale. La rivoluzione digitale, iniziata negli anni Ottanta del Novecento, ha completamente modificato i rapporti sociali, economici, politici maturati durante la Modernità. Essa ha disintermediato le relazioni tra soggetto, saperi, professioni, cultura, economia, ecc., anche se non si tratta certo di una disintermediazione totale se non altro perché le redini degli immensi sistemi informativi presenti in rete sono fermamente tenuti da pochi individui/gruppi industriali. Tuttavia al netto di questa precisazione è fuori di dubbio che l'accesso alla conoscenza è stato stravolto dalla rivoluzione digitale, che ha messo potenzialmente a disposizione di tutti l'infinito della conoscenza umana.

Il capitalismo finanziario

In secondo luogo abbiamo l'avvento del capitalismo finanziario, cognitivo, digitale, della conoscenza, in grado cioè di trarre profitto non più e non solo dalla produzione di merci ma anche e soprattutto dal trattamento dell'informazione. Tutte le grandi crisi economiche più recenti, compresa quella tremenda del 2007/2008 dalla quale forse non siamo ancora usciti, nascono da questo nuovo sistema di accumulazione dei profitti, sempre più slegato da precise condizioni oggettive di produzione e di lavoro (che però sussistono al margine di tale sistema creando nuove forme di marginalità e di sfruttamento, si pensi al fenomeno della delocalizzazione industriale) e quindi esposto alla volatilità dei mercati e delle imprese finanziarie.

L'industria culturale e dei consumi di massa

In terzo luogo abbiamo la concentrazione dei sistemi di comunicazione di massa in vere e proprie industrie culturali racchiuse nei dispositivi tecnologici individuali di informazione/comunicazione (pc, cellulari, tablet, ecc.). L'impatto di questi dispositivi sulla formazione individuale e collettiva è enorme, ben oltre le profezie dei francofortesi; l'esposizione precoce (sempre più precoce a partire dai primi anni se non mesi di vita), intensa e prolungata a tali dispositivi influenza fortemente il funzionamento cognitivo di bambine e bambini, non necessariamente in senso negativo ma bisogna prenderne atto e riconoscere che siamo di fronte a una mutazione culturale della quale non conosciamo ancora gli esiti.

Il contesto politico

In quarto luogo abbiamo i mutamenti politici. La forma di governo stato/nazione entra in crisi già alla fine della Seconda guerra mondiale con la logica dei blocchi politici contrapposti. La fine dell'impero sovietico, l'emergere della globalizzazione economica e l'allentamento delle barriere doganali soprattutto in Europa non fanno altro che accelerare tale processo ma si tratta solo di un

movimento apparente. Proprio in questi ultimi anni assistiamo in Occidente a una forte ripresa di movimenti politici nazionalistici alcuni dei quali non nascondono le proprie simpatie per i regimi totalitari del Novecento. Anche gli Stati Uniti, anzi soprattutto gli Stati Uniti, hanno recentemente ripreso una politica isolazionista e nazionalista accompagnata da un'*escalation* protezionista senza precedenti nella storia recente occidentale. All'indebolimento della forma nazionale di governo non è succeduta un'organizzazione internazionale politica dell'economia e della società basata sul rispetto delle tante convenzioni internazionali sui diritti di donne, uomini, disabili, bambini, ecc., ma una strutturazione multipolare dei rapporti economici basata sulla legge del più forte dalla quale emerge sempre più minaccioso lo spettro dello scontro frontale tra USA, Cina, Russia, Unione Europea e altri stati in ascesa.

I conflitti

Poi abbiamo i conflitti, le guerre. Come sempre accade nei momenti storici caratterizzati da grandi mutamenti tecnologici, economici e culturali i conflitti si inaspriscono e la guerra torna a tuonare, in Europa, in Palestina in molti altri luoghi del Pianeta che però non fanno notizia e chissà dove domani (Taiwan?).

Le grandi migrazioni

Mettiamo tra le ultime la questione delle grandi migrazioni non perché sia la meno urgente e importante, anzi casomai è vero il contrario, bensì perché in larga misura rappresenta l'esito di tutte le altre questioni emergenti finora accennate. Cambiamenti economici e politici, conflitti armati, emergenze ambientali generano migrazioni di un gran numero di persone che rischiano spesso di vedersi rimpatriate con la forza, ma nel frattempo la società cambia e gli ambienti sociali, in *primis* le scuole diventano multiculturali e necessitano di nuovi approcci pedagogici e didattici.

La crisi ambientale

Come ultima questione, tralasciandone tante altre, quella ambientale, climatica, ecologica. La questione è ormai sotto gli occhi di tutti anche se non manca chi si ostina a negarla; intervenire non è più un'opzione ma un'urgenza, una necessità, un dovere.

Come affrontare questi elementi di contesto dal punto di vista pedagogico e didattico?

Pedagogia e didattica per la scuola attuale

Non si tratta di trovare ricette didattiche magiche, in grado in un sol colpo di risolvere questioni la cui soluzione spetta innanzi tutto al sistema politico nazionale e internazionale, tuttavia la scuola può fare molto, soprattutto nel lungo periodo, per preparare le condizioni culturali idonee ad affrontare e superare le tante questioni oggi sul tappeto. Il primo passo è senza dubbio quello di riconoscere le urgenze culturali, politiche, economiche, tecnologiche, ecologiche prima solo accennate. Per troppo tempo la formazione, iniziale e in servizio, di docenti e diri-

genti, si è focalizzata su oggetti specifici dei processi di insegnamento-apprendimento rinunciando ad affrontare l'analisi del quadro culturale in grado di giustificare l'opzione per una metodologia piuttosto che per un'altra. Si è generato così anche in ambito pedagogico-didattico un mercato della formazione e un consumo della formazione che in larga misura lasciano intatto il costume didattico ancorato a tradizioni che si perpetuano proprio perché non trovano valide alternative. Dunque la formazione politica dei docenti e dei dirigenti innanzi tutto; attenzione politica non partitica, politica perché la pedagogia, la didattica, la scuola sono fenomeni politici ovvero che influiscono e/o sono influenzati dal governo della città (*polis*) e pertanto richiedono innanzi tutto la capacità e le conoscenze necessarie a decodificare il paesaggio politico nel quale insiste la scuola. Poi abbiamo le questioni più strettamente didattiche.

Una didattica metacognitiva

La rivoluzione digitale richiede sofisticate capacità mentali di interpretazione, elaborazione e conservazione dell'informazione che solo una didattica metacognitiva può assicurare. Se la scuola moderna aveva il ruolo di assicurare l'accesso all'informazione e l'alfabetizzazione disciplinare e culturale oggi c'è l'urgenza di lavorare sulle competenze legate al controllo dei processi esecutivi cognitivi superiori: la memoria, l'organizzazione mentale delle informazioni, le strategie di apprendimento ma anche il controllo delle fonti e delle tecnologie dell'informazione.

La centralità dell'educazione linguistica

In un quadro culturale dominato dall'informazione alfabetica emerge l'importanza di assicurare una profonda competenza linguistica intesa come capacità di muoversi autonomamente all'interno dell'universo linguistico: saper comunicare, parlare, ascoltare; riuscire a esprimere vissuti e sentimenti e riconoscerli nelle narrazioni altrui; saper leggere e scrivere testi complessi delle più diverse tipologie. In questa direzione l'educazione linguistica ha fatto passi da gigante basti pensare alla grande lezione di Tullio De Mauro e alla ripresa di quella di Celestin Freinet con le sue tecniche didattiche per l'apprendimento cooperativo di lettura e scrittura.

Una didattica cooperativa e prosociale

I processi di socializzazione e di apprendimento non sono separabili, l'apprendimento non è mai un fatto individuale ma sempre sociale e relazionale. Ma la socializzazione non può essere ridotta ad apprendimento cooperativo, essa è e deve sempre essere presente nell'intenzionalità didattica. Il lavoro di gruppo non può essere ridotto a una opzione metodologica tra le tante quanto piuttosto elevato al rango di elemento strutturale della didattica scolastica dal quale si snodano tutte le altre esperienze didattiche.

Una didattica laboratoriale e interdisciplinare

La didattica trasmissiva, esclusivamente verbale, incarnata dalla pratica didattica della lezione tradizionale, non funziona per tutte le tipologie di apprendimento ma solo per quelle riferite a obiettivi didattici di conoscenza, che ormai,

peraltro, possono essere facilmente appresi in rete. Per lo sviluppo di capacità e competenze superiori e operative servono strategie laboratoriali, interdisciplinari e cooperative in grado di mettere il soggetto che apprende in contatto diretto con i processi di produzione della conoscenza stessa. In questo senso tutte le discipline sono affrontabili attraverso il laboratorio didattico non solo quelle tradizionalmente ritenute più pratiche, anzi, proprio il laboratorio si presta maggiormente a una didattica interdisciplinare in grado di superare quella frattura tra scienze umane e dello spirito e scienze fisiche e naturali, tra approccio generalistico e approccio specialistico alla conoscenza come auspicato fortemente da E. Morin.

Una didattica in natura e per la natura

La grande assente dalla scuola moderna e contemporanea è senza dubbio la natura, ridotta al rango di sola materia di insegnamento all'interno della quale spesso l'uomo (maschio e bianco), se vi è compreso, rappresenta l'apice. La scuola tende a sottrarre bambini, bambine, ragazze e ragazzi all'ambiente naturale proprio nel periodo della vita in cui più di ogni altro c'è bisogno di riconoscere la propria appartenenza al mondo naturale, l'essere animali tra altri animali e tra vegetali, riconoscere l'interdipendenza tra mondo naturale e società umana, imparare a muoversi all'interno del mondo naturale, ecc. In questo senso le numerose esperienze di *outdoor education* rappresentano una risorsa preziosa per la didattica scolastica.

Una didattica inclusiva

La scuola moderna, compresa quella di massa nata verso la fine della modernità, è una scuola che uniforma, che elimina le diversità in nome di norme che non rappresentano un dato reale e concreto ma esclusivamente ideologico: la superiorità del maschio, dell'Occidente, dell'economia, dell'abilismo, ecc. Nella società attuale questo quadro di riferimento, oltre che ingiusto e reazionario, è del tutto impraticabile viste le condizioni di contesto prima accennate. L'inclusione, parola ormai già logora, non è la panacea, la soluzione di tutti i problemi quanto un atteggiamento di fondo, una disposizione, una tendenza, una ricerca continua che non si esaurirà mai perché ci sarà sempre qualche diversità che ci coglierà di sorpresa e metterà alla prova i nostri paradigmi culturali. In questo processo di continua ricerca e cambiamento però abbiamo dei punti di riferimento permanenti o quantomeno duraturi e sono quelli della democrazia e della laicità, all'interno dei quali l'antitesi tra assimilazione e emancipazione si scioglie, almeno temporaneamente, nella formazione di cittadine e cittadini in grado di contribuire attivamente allo sviluppo della società.

Bibliografia di riferimento

- Attali J., *Conoscenza o barbarie. Storia e futuro dell'educazione*, Fazi Editore, Roma 2025.
- Bertoni Jovine D., *L'educazione democratica. scritti scelti di pedagogia e didattica*, Edizioni Conoscenza, Roma 2019.
- Bramini B., Franceschini F., Martini L., *Disegni, scritture, letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 8 anni*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Capperucci D., Franceschini G. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*, Guerini, Milano 2020.
- Dal Passo F., Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia 2017.
- De Mauro T., *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari 2023.
- Dehaene S., *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008.
- Dewey J., *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.
- Franceschini G., *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it, Padova 2008.
- Franceschini G., “Filosofia dell'esperienza e didattica attiva. L'attualità di Esperienza e educazione (1938) J. Dewey”, *Studi sulla formazione*, 2023, vol. 2. pp. 223-233.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2016.
- Jaeger W., *Paideia*, 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Piccioli M., *In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità*, Erickson, Trento 2024.
- Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Come i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- Schiavone A., *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.

QUALE EQUITÀ E QUALE INCLUSIONE?

Marianna Piccioli, docente

La lettura del materiale di dibattito pubblico delle Nuove Indicazioni 2025 non può essere un esercizio da compiere senza la giusta e doverosa attenzione. Il testo è corposo e ricopre una notevole importanza per il futuro della scuola italiana; non è, quindi, a cuor leggero che si possa adottare una posizione in merito, in ragione del fatto che, saranno le nostre bambine e i nostri bambini, le nostre alunne e i nostri alunni, i primi a esserne interessati.

Il principale ambito di interesse a cui questo contributo intende riferirsi è il processo di inclusione scolastica che il nostro Paese ha deciso di intraprendere fin dal 1971 con la Legge 118 e che ha visto una progressiva evoluzione fino a giungere alla, sicuramente perfezionabile, situazione attuale. Sì, perché, come sostengono Booth e Ainscow (2000, 2002, 2011, 2016), in prospettiva inclusiva, ci sarà sempre qualcosa da poter migliorare in un contesto scolastico. Inoltre, pur partendo dall'indiscutibile assunto per cui l'Italia ha adottato determinate decisioni di natura socio-politica che Cottini e Morganti (2015) ritengono non si possano e non si debbano più mettere in discussione, alcuni studiosi hanno evidenziato il manifestarsi di contraddizioni come: il fenomeno di micro-esclusione evidenziato da D'Alessio (2011, 2013); il fenomeno di *push e pull out* rilevato da Demo (2014, 2015); il fenomeno di «bessizzazione» della scuola individuato da Bocci (2016); il ritorno a fenomeni di separazione fatto emergere da chi scrive (2020). A questo punto nasce però spontanea una domanda: se dei miglioramenti sono sempre possibili e se effettivamente il sistema manifesta alcuni elementi di criticità, perché le cose non dovrebbero essere modificate anche in prospettiva inclusiva? Questa domanda ne porta necessariamente con sé altre: in quale direzione operare le modifiche? Quali valori dovrebbero essere alla base del possibile cambiamento?

Un quadro di valori

Booth e Ainscow (2016), al fine di orientare un percorso di trasformazione sistemica verso l'inclusività, operano una dicotomizzazione tra valori inclusivi ed escludenti (Tabella 1). Tale distinzione concettuale è strettamente correlata alla visione di società che si intende promuovere attraverso le iniziative di cambiamento intraprese. In altre parole, il quadro valoriale adottato funge da bussola per definire la traiettoria evolutiva desiderata per il contesto sociale di riferimento.

Uno dei primi valori posti a fondamento dei valori inclusivi risulta essere per gli autori e anche per chi scrive, l'equità.

Per comprendere il valore inclusivo dell'equità è sufficiente ripensare alla concezione espressa dai ragazzi della Scuola di Barbiana (1967), quando dicono che «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (p. 55).

Consumo	Partecipazione
Conformità	Coraggio
Sorveglianza	Fiducia
Autorità	Amore
Gruppo elitario	Comunità
Selezione	Nonviolenza
Determinismo	Speranza
Monocultura	Rispetto per la diversità
Ricompensa/punizione	Gioia

Tabella 1: Valori escludenti e valori inclusivi (Adattato da Booth e Ainscow, 2016, p. 11).

Questa breve ma significativa frase, sebbene possa apparire utopica, disvela la sua pregnanza se letta con gli occhi di Antonella Galanti, la quale, in occasione di un evento di Proteo Fare Sapere Toscana a Tirrenia, il 22 ottobre 2016, ha dichiarato: «l’utopia è come un faro. Il faro non serve per andare al faro, ma per indicare la strada». In tal senso, l’equità, se anche si voglia considerare solo per la sua irraggiungibile utopia, si configura come un faro valoriale, capace di delineare percorsi e direzioni da seguire.

Direzione che, come anticipato, l’Italia ha deciso di scegliere ormai da tempo proprio in relazione a quel principio di equità che, come principio costituzionale (art. 34), ha aperto le porte delle scuole a tutti: ai Gianni e ai Pierini, ai figli dei dottori, ma anche ai figli di operai e contadini, a chi parlava italiano e a chi non lo parlava perché si esprimeva solo in dialetto, agli abili e ai dis/abili.

Una delle prime operazioni che si è ritenuto utile fare è stata quella di ricercare nel testo delle Nuove Indicazioni 2025 questa parola portatrice di un valore ritenuto indispensabile per l’inclusione. Nel testo la parola compare due volte: la prima in relazione «all’educazione alla libertà e all’apprendimento dei saperi che bambini e adolescenti incontrano a scuola. Ciò significa sviluppare la capacità di pensare in modo critico e autonomo, di riconoscere i diritti e i doveri propri e altrui e di comprendere l’importanza della giustizia e dell’equità nella società» (p. 10); la seconda, in relazione ai processi di valutazione, dove si sostiene che «il confronto tra docenti consente di definire criteri comuni e condivisi, assicurando equità e coerenza nel processo di presa di decisione» (p. 21). Va poi detto, per completezza di informazione, che il termine compare anche nell’Appendice n. 2 “Raccolta, analisi e sintesi dei documenti pervenuti”, dove l’equità è in relazione ai contenuti espressi dal documento OECD (2019) “Future of education and skill Learning Compass 2030”.

Questa ricerca, di fatto, non ha dato gli esiti sperati in quanto, seppur il documento collochi l’equità come valore da far comprendere alle studentesse e agli studenti e come principio guida nel processo decisionale collegiale legato alla valutazione scolastica, questa non è posta alla base delle finalità della scuola.

Talento e potenziale cognitivo

Per le Nuove Indicazioni 2025, la «Finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti. Il concetto di talento è intrinsecamente legato al potenziale cognitivo di ogni alunno che, se stimolato da un ambiente in grado di valorizzarne le potenzialità, può conseguire esiti positivi anche nelle situazioni di maggiore fragilità» (p. 10). Analizzando questo breve stralcio e restando ancorati al valore inclusivo dell'equità, appare dissonante lo sviluppo integrale dei talenti della persona, soprattutto perché questi vengono legati intrinsecamente al potenziale cognitivo e al conseguimento di «esiti positivi anche nelle situazioni di maggiore fragilità». Anche la curvatura possibilista a favore delle persone con maggiori fragilità è posta in relazione agli esiti positivi che questa può raggiungere; ma allora, se gli esiti non fossero positivi? Se i talenti non fossero espressi con lo sviluppo di competenze culturali? Se il potenziale cognitivo non fosse in linea con la desiderabilità statistica? Ciò significherebbe forse che la finalità principale della scuola non potrebbe essere riferibile a queste diverse caratteristiche personali delle alunne e degli alunni?

I riferimenti alle potenzialità cognitive e al talento come elementi correlati sono riferimenti dal sapore amaro e lasciano spazio a interpretazioni certamente escludenti se non addirittura con qualche risvolto di pericolosità in quanto rivelano una pluralità di interpretazioni che le interconnettono a costrutti quali capacità, capacità intrinseca, dono naturale, dotazione innata e abilità, palesando una sottesa ambiguità concettuale. Al di là di tale equivocità semantica, l'impiego dei termini «potenzialità» e «talento» comporta implicazioni rilevanti per la teoria della giustizia sociale (Cohen, 2011; Dworkin, 2000; Rawls, 1999; Fishkin, 2014; Shields, 2016; Sher, 2012) andando a intaccare il valore inclusivo dell'equità. Il talento, inoltre, può essere concettualizzato sia come proprietà individuale innata e auspicabile, sia come vantaggio di natura sociale che facilita l'accesso a contesti favorevoli (Rawls, 1999), andando ancora una volta a compromettere il valore inclusivo dell'equità. In ambedue le prospettive, il concetto di desiderabilità evoca la descrizione goffmaniana (2003) dell'individuo ideale, il quale incarna un insieme di attributi che definiscono il criterio di desiderabilità sociale, avendo come contraltare quello della non desiderabilità.

Si potrebbe giungere a considerare il legame intrinseco tra potenzialità cognitiva e talento come una nuova categoria di persone, bambine e bambini, alunne e alunni, una categoria che, manifestando queste due caratteristiche intrinsecamente legate, corrispondano a un "gruppo elitario" che rappresenta la desiderabilità e che per Booth e Ainscow si colloca come valore escludente e che potrebbe portare a processi di gerarchizzazione tra gli individui, dove un gruppo risulterebbe egemone rispetto a quello che non manifesta in maniera congiunta queste caratteristiche.

L'idea di inclusione delle Nuove Indicazioni, seppur con punti di avanzamento anche apprezzabili, non è capace di eliminare le ombre rintracciate nella finalità della scuola. Anche se leggiamo: «Va poi compiuto un lavoro decostruttivo su discorsi e contesti. Tutte le organizzazioni – e la scuola è fra queste – sono entità sociali complesse, orientate da precisi mandati istituzionali e abitate da culture latenti, trama dei sistemi simbolici agiti, vissuti, espressi dagli insegnanti e dai diversi operatori» (p. 14) e appaia innegabile la necessità di fare un lavoro di decostruzione dei discorsi e dei contesti, quello che lascia perplessi è la direzione verso cui compiere questa operazione decostruttiva e, vista la finalità principale della scuola, quali siano i mandati istituzionali, quali siano le culture latenti pre-

sentì nelle Nuove Indicazioni 2025 e quali siano le trame che si tesseranno su un ordito così opaco.

Bibliografia

- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Booth T., Ainscow M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE; trad. it. di E. Valtellina (2008), F. Dovigo, D. Ianes, D. (Eds), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE; trad. it. Dovigo, F. (2014) (Ed). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Booth T., Ainscow M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).
- Cohen, G. A. (2011). *The currency of Egalitarian Justice, and other essays in political philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2(2), 202-217.
- Demo H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53-70.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks: A new theory of equal opportunity*. New York: Oxford University Press.
- Goffman, E. (2003). *Stigma, L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- M.I.M. (2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*.
- Piccioli M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: Edizioni ETS.
- Rawls, J. (1999). *A theory of Justice* (Revised ed.). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sher, G. (2012). Talents and choices. *Noûs*, 46(3), 400-417.
- Shields, L. (2016). *Just enough: Sufficiency as a demand of Justice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

NOI CREDEVAMO

Beatrice Bramini, Nerina Vretenar e Alessia Barbagli,
Gruppo Nazionale Lingua MCE

Costruire una scuola che meriti rispetto o esigere rispetto tout court?

Sono trascorsi 12 anni dalla pubblicazione delle Indicazioni Nazionali vigenti.

Noi credevamo di ritrovare, nel nuovo testo, nuove riflessioni per capire la complessità della nostra società e l'indicazione di nuovi strumenti per costruire una scuola efficace. Non abbiamo trovato niente di tutto questo, anzi, la scuola che ci viene prospettata è una scuola che somiglia un po' a quella dell'Ottocento.

Noi credevamo di sentir parlare ancora di cittadinanza, di cittadinanza attiva che la scuola contribuisce a promuovere, di diritto alla parola e di lingua come esercizio di cittadinanza, di attitudini importanti che la scuola dovrebbe favorire e far sperimentare, come la cooperazione e la solidarietà. Abbiamo trovato, invece, indicazioni sui talenti individuali (innati, si presume, citati ben 11 volte) da coltivare.

Credevamo di sentir parlare in modo competente ed efficace di ambiente di apprendimento, di inclusione, di costruzione della conoscenza. Abbiamo trovato invece l'esaltazione del Maestro (con la maiuscola) che insegna, che è "*magis*", che deve essere oggetto di "*reverentia*".

Credevamo, soprattutto, di sentir parlare di una scuola che accoglie i bisogni e che rispetta e garantisce i diritti delle bambine e dei bambini a esprimersi e a comunicare. Invece la scuola viene definita semplicemente "*sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale*". TRASMISSIONE è una parola in cui non ci riconosciamo, crediamo nella costruzione della cultura, non nella trasmissione di informazioni.

Ma, d'altra parte, anche la parola *cultura* è scomparsa, si parla della scuola come *istituzione culturale*, solo per dire che rischia di non essere considerata come dovrebbe (non di come dovrebbe porsi e agire per essere considerata positivamente), poiché il rispetto le è dovuto a priori e chi le manca di rispetto va perseguito. "Dileggiare una scuola, sporcarne le pareti, distruggerne gli arredi, offendere un insegnante, non sono solo azioni eticamente riprovevoli, da condannare e stigmatizzare anche con la richiesta di risponderne da parte delle famiglie, ma sono i segni preoccupanti di un cedimento valoriale del rispetto e della fiducia dovuti all'istituzione culturale più importante del nostro Paese".

Credevamo che fosse compito degli adulti prima di tutto predisporre spazi e ambienti decorosi, curati, addirittura belli, dove accogliere bambini/e e ragazzi/e che vi trascorrono molte ore della loro vita. Tanto più che è provato che ambienti curati, gradevoli e "belli" promuovono atteggiamenti di rispetto e di cura.

Docente professionista o docente un po' Dante e un po' San Francesco?

Credevamo di vedere delineata l'immagine del docente come professionista che costruisce la sua competenza e la consolida in un percorso di autoformazione continua e in modo collegiale. Ci viene detto, invece, che essendo i docenti persone «che hanno scelto di spendere la propria vita [...] al servizio delle nuove generazioni» sono comunque *"magis"*. Inoltre che ogni Maestro d'Italia dev'essere un po' Dante e un po' San Francesco, un po' Michelangelo, un po' Montessori (in realtà solo quest'ultima era una maestra, anche se con la "m" minuscola perché donna). «Nessuno dei grandi maestri della storia, da Dante a San Francesco, da Michelangelo a Montessori, ha mai insegnato nulla se non attraverso la propria viva testimonianza. E gli studenti amano l'eccellenza per quel sentimento naturale di allegria contagiosa che suscita la vista del bello, del vero, del giusto in-carne-ed-ossa. E per il desiderio di emularli». Facciamo fatica a immaginare i nostri alunni e le nostre alunne che muoiono dal desiderio di emulare quei maestri e maestre.

Credevamo di sentir parlare del gruppo-classe come di una comunità cooperativa di ricerca nella quale l'insegnante stimola, coordina, suggerisce e valorizza il lavoro degli alunni e delle alunne per motivare ognuno/a alla partecipazione e alla costruzione di un sapere condiviso.

Individui talentuosi o cittadini e cittadine?

Quali bisogni vengono riconosciuti ai bambini e alle bambine? «Bisogni di sicurezza, di essere amati, di formarsi un'immagine stabile e positiva di sé, di vivere in un ambiente sereno, di imparare con gioia». Non viene considerato il bisogno di esprimersi, di cooperare con gli altri, di partecipare, di contare. Si dice che «finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti».

Credevamo che la scuola dovesse contribuire a formare cittadini e cittadine capaci di lavorare per il bene comune, di costruire insieme una società migliore e più giusta. Lo sguardo, invece, è sull'individuo che fa il suo percorso in solitaria e che «in virtù delle 'regole' (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, per esempio, le regole di grammatica) [...] interiorizza il senso del limite e un'etica del rispetto».

Il valore pedagogico di apprendere attraverso l'interazione con gli altri, nell'aiuto reciproco, nel progettare insieme (concordando compiti, incarichi, tempi...) viene completamente ignorato.

Educazione linguistica o trasmissione della lingua?

Sull'educazione linguistica, compito fondamentale di una scuola che voglia essere inclusiva e formare cittadine e cittadini attivi/e noi credevamo di sentir parlare, in questo documento fondamentale, di diritto alla parola, di diritto all'ascolto, di diritto all'espressione. Di sentir dire che a scuola ogni bambina, ogni bambino arriva con il grande potenziale della sua lingua, la lingua in cui è vissuto/a fin dalla nascita, con cui è stato/a in contatto con le persone importanti della sua vita, la lingua che usa per i suoi bisogni, la lingua con cui può esprimersi e narrarsi. Credevamo di sentir dire che ha diritto a essere ascoltato/a perché l'ascolto è la prima forma di accoglienza, che ognuno/a ha diritto di poter usare,

all'inizio, anche la sua lingua per "essere" nel gruppo. Credevamo di sentir dire che partendo da qui si intrecciano le strade che fanno sì che si costruisca piano piano anche la lingua comune che permette di stare insieme in modo più pieno e che allarga l'orizzonte.

Invece si parla ancora di "trasmettere", non di accompagnare chi impara, mentre la lingua da "trasmettere" si suppone immutabile. Si tratta di «valorizzare questo patrimonio, trasmettendo nelle forme riconosciute come legittime dalla comunità colta, comunicando il valore e il significato dello strumento linguistico e la necessità della correttezza». La scuola trasmette e comunica il valore di ciò che trasmette: ecco che si accenna al *comunicare*, ma in tutt'altro senso rispetto a quello che riteniamo importante. In questo quadro «gli alunni di origine straniera devono comunque acquisire la conoscenza della lingua italiana: è assolutamente evidente che l'integrazione passa in primo luogo dal poter parlare italiano, e dal piacere di farlo». L'integrazione è intesa come assimilazione.

Non si parla del grande potenziale di arricchimento che ha la presenza nelle nostre classi di bambine/i portatrici/ori di altre lingue e culture capace di ampliare conoscenze e aprirci al mondo stimolando importanti momenti di comparazione fra lingue diverse nella fonetica, nel lessico, nella struttura morfosintattica, nei presupposti culturali che ne stanno alla base.

Noi credevamo che, a distanza di 12 anni dalle Indicazioni precedenti e di fronte a un'evoluzione della società che l'ha resa più complessa e multiculturale, avremmo trovato ribadita l'importanza di lavorare per l'educazione linguistica «a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo» in una «prospettiva plurilinguistica e multiculturale». Ma di tutti questi giusti richiami contenuti nelle Indicazioni precedenti, non c'è più traccia.

Scrittori o scrivani?

Per comunicare con la scrittura bastano il corsivo, la calligrafia e la correttezza ortografica?

La conquista della scrittura, la cui responsabilità da sempre è attribuita alla scuola, è un altro diritto fondamentale. La scrittura apre a nuovi universi espressivi, consente di entrare in comunicazione anche con chi è lontano, di condividere pensieri e parole anche con chi è assente, consente di creare oggetti che permangono nel tempo, che portano bellezza e fanno nascere emozioni e pensieri. Le Indicazioni ci invitano ad accontentarci di una visione più ristretta che consiste nell'«acquisire gli strumenti necessari per l'alfabetizzazione funzionale», tappa necessaria, come si riconosce da secoli, nel percorso di apprendimento del 'leggere, scrivere e far di conto'. Si deve trasmettere all'allievo, prima ancora delle regole, e assieme ad esse, il sentimento dell'importanza della correttezza linguistica e formale in contesti diversi; la scrittura «va curata con particolare attenzione, a partire dall'apprendimento del corsivo e della calligrafia».

Si considera con attenzione la scrittura nel suo aspetto di riproduzione tecnica di segni, mentre la scrittura personale, creativa, è nominata *en passant*: «La naturale creatività è un'attitudine da difendere e coltivare, ma è bene che, quando un testo diventa 'pubblico', cioè quando viene condiviso con l'insegnante e i compagni, aderisca a certe elementari norme formali (grafia comprensibile, chiara strutturazione del testo, rispetto dei margini eccetera), delle quali è bene appropriarsi sin dai primi anni dell'istruzione».

Grazie per avercelo detto. Ci sembra evidente che, sulle scritture pensate e costruite per comunicare e condividere contenuti importanti con dei destinatari precisi, gli insegnanti facciano un prezioso lavoro di messa a punto per accompa-

gnare con cura chi ha, come tutti/e, molte cose da dire ma non ha subito pronti i “talenti” per scrivere bello e corretto.

Credevamo si sottolineasse, invece, l’idea che la scuola ha la grande opportunità di far comprendere le reali funzioni della scrittura e di farne sperimentare l’uso in situazioni reali di comunicazione (come succede ad esempio con la corrispondenza, il giornale scolastico, i diari, le recensioni di libri...) Credevamo di veder ribadito il fatto che le scritture autentiche sono la materia viva su cui lavorare insieme e affinare la competenza.

È apprezzabile il fatto che venga citato il testo libero («Saper scrivere in maniera corretta testi ‘liberi’...») ma non ne viene esplicitata la finalità di strumento di espressione-condivisione del pensiero, dei sentimenti e delle emozioni di chi scrive. Questa pratica importante viene considerata, ancora una volta, semplicemente un espediente per raggiungere la correttezza formale, obiettivo su cui si insiste per tutte le attività di scrittura.

Credevamo, inoltre, che la lingua scritta non dovesse servire soltanto a riprodurre in modo formalmente corretto il mondo esterno («descrivere una situazione, un carattere, un oggetto, un luogo in maniera appropriata; saper riassumere un testo producendo un elaborato corretto ortograficamente e curato nella veste grafica») ma dovesse essere prima di tutto lo strumento principale per esprimere il mondo interiore fatto di pensieri, emozioni e immagini interne e di cui, proprio la scrittura, se sviluppata in maniera consapevole, come indicato dagli studi di Bereiter e Scardamalia, permette l’emersione.

Si enfatizza più volte l’importanza dell’ortografia, che si vuole «acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola, senza cedere a eccessi di spontaneismo per giustificare errori e usi impropri, poi difficili da eliminare». Ma non si impara a scrivere scrivendo? In particolare, le ricerche sulle prime scritture spontanee (a partire da E. Ferreiro e A. Teberosky) hanno rivelato gli interessanti percorsi di ricerca che fanno i bambini/e nell’esplorare in prima persona, da subito, il “sistema” della lingua scritta. E hanno mostrato come attraverso il confronto tra la propria scrittura spontanea e la scrittura convenzionale il bambino/a sia messo in condizione di evolvere nella sua elaborazione concettuale sul funzionamento del codice scritto anche attraverso gli inciampi, i conflitti cognitivi e gli “errori” che diventano preziose occasioni di riflessione e di crescita.

Credevamo di trovare rinforzata l’idea di un approccio esplorativo e costruttivo della lingua scritta da parte dei piccoli apprendisti scrittori e scrittrici, un approccio capace di motivare bambini/e e farli entrare fin da subito nel complesso universo della scrittura sperimentandone le diverse dimensioni. Troviamo invece un salto nel passato verso una scuola che punta a dare rigide regole del come si debba scrivere soffocando qualsiasi dimensione del piacere di esprimersi e di scoprire come farlo insieme ai compagni/e e all’insegnante.

Crediamo che nessun insegnante pensi banalmente di dover “giustificare” gli errori invece di farne preziose occasioni per riflettere insieme in classe sul funzionamento del nostro sistema di scrittura e per scoprirne le regole.

Una bambina di 7 anni, E., ci racconta:

«Per me scrivere è bello perché mentre scrivo escono le mie emozioni, a me scrivere serve perché mi rilassa la testa. A me scrivere piace perché racconto agli altri quello che ho fatto, a me la scrittura rilassa il corpo. La scrittura serve per imparare le parole, le frasi e dopo le storie fantastiche» (testo condiviso da Elisa Amato, insegnante elementare MCE).

I bambini sanno bene che la scrittura è molto di più che corsivo, correttezza ortografica e riassunti.

Promuovere la riflessione sulla lingua o “presentare” la grammatica?

Dicono queste Nuove Indicazioni che “sarà conosciuta la grammatica per classi di parole, presentata dall’insegnante.”

Noi credevamo che la capacità di riflettere sulla lingua non fosse legata alla “presentazione” dell’insegnante ma si sviluppasse attraverso attività di osservazione, confronto, esplorazione, capaci di stimolare i bambini/e stessi a formulare giudizi, a trovare regole e criteri sul funzionamento della lingua a partire dalla loro competenza di parlanti e quindi dalla grammatica implicita cui fanno riferimento nel comunicare.

«Quanto alle finalità dell’insegnamento utile e intelligente della grammatica, va tenuto presente che esso sarà tale quanto più ci si ricorderà che avere una buona competenza linguistica non vuol dire solo rispettare le strutture e le regole di funzionamento del sistema, ma anche riuscire a valorizzare con scelte consapevoli e appropriate le possibilità espressive che la lingua ci mette a disposizione». Ritorna qui l’ipotesi, ormai ritenuta falsa, che la conoscenza della grammatica abbia effetti positivi sulla capacità di usare la lingua. «Si deve trasmettere all’allievo, prima ancora delle regole, e assieme ad esse, il sentimento dell’importanza della correttezza linguistica e formale in contesti diversi, Questa attenzione alla buona comunicazione si trasforma in maniera spontanea in un positivo autocontrollo che perdura per tutta la vita».

Grammatica come autocontrollo? Pensavamo che la riflessione linguistica servisse a ragionare appunto sul funzionamento del nostro sistema linguistico per coglierne strutture, ricorsività, significati, forme. In poche parole, fosse il campo nel quale esercitare lo studio della funzione metalinguistica del linguaggio verbale, l’unico capace di riflettere su sé stesso.

Per imparare a dialogare basta ... essere educati?

Si afferma che gli alunni/e devono «saper partecipare a una conversazione in maniera educata». Noi credevamo che l’interloquire in modo educato fosse attinente a un comportamento da perseguire sempre, non solo in “italiano” e che il problema dell’educazione alla comunicazione orale e al dialogo meritasse una maggiore attenzione in queste Indicazioni. A partire dal sottolineare l’importanza della conversazione che fa emergere interrogativi sui quali riflettere insieme e occasioni per esprimere idee, domande, punti di vista.

Si cresce solo leggendo letteratura “intelligente”?

Si afferma che «leggere testi che contengono idee intelligenti aiuta chi li legge a diventare intelligente a sua volta [...] vale a dire che la letteratura – e solo la letteratura – è sia un modo per conoscersi [...] sia un modo per imparare a stare nel mondo con consapevolezza, cioè per stabilire relazioni significative, di collaborazione, rispetto, fraternità, con coloro che ci circondano».

Noi credevamo che i testi (difficilmente classificabili in “testi che contengono idee intelligenti” e “non intelligenti”) potessero essere ricchi, appassionati, interessanti e che leggerli non avesse l’effetto di “modellare” il nostro pensiero, ma ci mettesse nelle condizioni di confrontarci con mondi diversi, con il mondo della possibilità, come diceva Bruner.

Insieme al contenuto dei testi, dovremmo imparare a comprendere noi stessi passando attraverso la moltiplicazione di narrazioni che il confronto con diversi

testi permette, ma non dobbiamo dimenticare come apporti preziosi in questo senso sono dati anche dalla narrazione orale e dall'ascolto dei racconti che possono nascere all'interno del gruppo classe.

Noi credevamo che obiettivo della scuola fosse anche leggere opere letterarie di vario tipo complesse e coinvolgenti, che gli scrittori e le scrittrici non potessero essere modelli di pensiero, ma, eventualmente, stimoli perché dal confronto con i loro pensieri emerga quello personale di ogni studente, condiviso poi con il gruppo che incontra una storia.

Concordiamo sul fatto che la letteratura sia un modo importante per conoscersi e conoscere gli altri ma non che sia l'unico; pensiamo che ci si possa conoscere prima di tutto stando insieme, lavorando insieme, instaurando relazioni significative, imparando ad ascoltare gli altri e le altre nelle loro differenze e nelle somiglianze con noi stessi e le nostre storie.

Registro alto e registro basso

Le indicazioni invitano a “saper distinguere tra il registro linguistico alto e quello basso e familiare...”.

In un percorso di educazione linguistica costruttivo e di senso vengono esplorati molteplici registri linguistici utilizzati in riferimento a diversi canali, contesti, destinatari, scopi ... Limitare tutto ai soli due registri alto e basso ci sembra quanto meno riduttivo.

Credevamo anche che in un mondo nel quale i social media hanno preso un posto importante nella vita dei giovani la riflessione critica sui diversi usi della lingua e la sua efficacia comunicativa fosse centrale.

Rispetto al lessico, poi, si chiede di «Conoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in famiglie lessicali».

Credevamo che le parole fossero lo strumento principale per comunicare ed elaborare il proprio pensiero e che allargare il proprio vocabolario personale servisse per poter capire e dire di più e meglio. Conoscere non è lo scopo principale dell'acquisizione del lessico, le parole servono a essere usate.

Indicazioni per dove?

Credevamo che le Indicazioni fossero rivolte ai docenti per orientarli al meglio nel pensare e costruire i percorsi didattici, ma ci siamo trovate, a volte, davanti a proposte contraddittorie e confusive.

Ad esempio: negli obiettivi specifici di apprendimento alla fine della classe terza della secondaria di primo grado leggiamo: «Ordinare le conoscenze. Saper confrontare informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative; riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti, schemi, mappe, tabelle)». Eppure, nella sezione dedicata alla storia viene specificato: Anziché «mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa».

Ci troviamo davanti a proposizioni opposte tra loro. D'altra parte, sappiamo che molte e molti insegnanti della scuola primaria e della secondaria di primo grado hanno potuto ben osservare da tempo che bambini/e e ragazzi/e sono decisamente in grado di confortarsi con i documenti storici e con tipologie diverse di fonti se guidati e se messi nelle condizioni di poter elaborare riflessioni personali e pertinenti.

Ma l'azione confusiva delle Indicazioni non è finita, proseguendo la lettura degli obiettivi specifici dell'apprendimento della classe terza della secondaria di primo grado, in relazione alle conoscenze, leggiamo: «Non andrà trascurata l'oralità. L'allievo saprà ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente».

Noi abbiamo sempre creduto e saputo che saper ascoltare e saper riconoscere fossero abilità da sviluppare non conoscenze da costruire.

Com'è possibile costruire un'offerta formativa e un curriculum di Istituto coerente se le premesse sono poco chiare e contraddittorie?

IL TRIONFO DELLA SMEMORATEZZA

a cura di Giovanna Zunino¹,
comitato scientifico nazionale di Proteo Fare Sapere

Il 12 Marzo, quando è stata pubblicata la bozza delle “Nuove indicazioni nazionali 2025” elaborata dalla Commissione presieduta dalla professoressa Loredana Perla, mi sono accinta a farne una immediata lettura in solitaria.

È un testo impegnativo da affrontare, come del resto tutti i testi programmatici di questa portata. In questo caso ho avvertito qualche problematicità in più rispetto alla complessità dei testi precedenti: in particolare una prima fatica è stata quella di provare a trovare un *fil rouge* che tenesse in coerente sequenza le affermazioni che via via leggevo.

Un'altra fatica trasformatasi subito in sofferenza e preoccupazione l'ho registrata nel non trovare in questo nuovo testo quelle coerenze assiologiche, psicologiche, culturali ancorate a un contesto educativo intenzionalmente predisposto dalle professionalità delle insegnanti già ben presenti negli Orientamenti del 1991. Costatare che il valore del contesto educativo che molteplici sperimentazioni (ASCANIO, ALICE, ORME) hanno contribuito a definire in termini di qualità della proposta educativa, lavoro di ricerca di decenni, considerato significativo al punto da informare non solo le Indicazioni Nazionali 2012 e 2018 ma anche il più recente documento europeo “Quality Framework” per l'educazione dell'infanzia, non avesse trovato adeguato richiamo nella proposta del 2025. Franca-mente una qualche domanda nella mia mente l'ha fatta sorgere: dimenticanze? Non ho dormito bene quella notte.

La forza dell'esperienza sul campo

La mia esperienza di insegnante di scuola dell'infanzia è stata fortunatamente segnata da incontri che mi hanno insegnato l'importanza del confronto, dell'approfondimento, del mettersi in ricerca, dal farsi guidare dai dubbi più che dalle pacificanti certezze.

E proprio per questo che, quando mi è stato proposto di scrivere un commento al capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia nel nuovo testo, ho avvertito la necessità di confrontarmi con quelle maestre, certamente un po' “vecchio stampo”, ma con le quali si è lavorato a partire dall'esprimere il parere – come CNPI – al testo degli Orientamenti del '91, fino a dare suggerimenti (ampiamente accolti)

¹ Hanno collaborato Daniela Colturani insegnante di scuola infanzia statale, Silvana De Luca insegnante di scuola dell'infanzia Statale, Loretta Lega insegnante di scuola dell'infanzia Statale, Mara Pacini insegnante di scuola dell'infanzia statale, Diana Penso insegnante di scuola dell'infanzia statale.

alla definizione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, con la precisa convinzione che la scuola dell'infanzia o sa essere strategica cerniera educativa in continuità tra i servizi educativi e la scuola del primo ciclo o rischia fortemente di essere servente la scuola che viene dopo.

Abbiamo deciso di analizzare il capitolo Scuola dell'infanzia condividendo le considerazioni di carattere generale, relative all'impianto descritto nella bozza 2025 formulate dal professor Mauro Ceruti, facendoci guidare da quegli "assi portanti fondativi" contenuti già negli Orientamenti del '91 che avevano caratterizzato la prima significativa svolta culturale della scuola per i bambini e le bambine dai tre ai sei anni: da scuola materna a scuola dell'infanzia.

Un pensiero pedagogico smarrito

Gli Orientamenti 91 fanno esplicito riferimento a una *società in movimento e a una scuola dell'infanzia che ha la responsabilità di formulare una proposta educativa rispondente ai principi costituzionali e informata dalla ricerca pedagogica che si è sviluppata negli anni*, mettendo in guardia dal rischio di rispondere alle esigenze di una società che oggi coltiva immagini e progetti per l'infanzia che derivano spesso da richieste esterne e improprie, che sono solo proiezioni di ambizioni mal poste o di frustrazioni adulte, trascurando, spinta da un precocismo assurdo, aree di esperienza e di sviluppo, alterando così i ritmi dei tempi del gioco e dei sentimenti.

La nostra scuola è nata e si è strutturata sulle idee e sulle teorie di prestigiosi pedagogisti: Aporti, Agazzi, Montessori, Manzi, Lodi, De Bartolomeis, Rodari, Neri, Malaguzzi, Frabboni, Canevaro, Bertolini, Becchi, Scurati, Pontecorvo, Cerini. Trascurare i loro insegnamenti e la loro ricerca significa, conseguentemente, privare la qualità dei percorsi e delle esperienze educative di tutta la cultura pedagogica degli ultimi 150 anni. Questa constatazione trova – purtroppo – ricaduta nella bozza in quanto le finalità della scuola dell'infanzia che pur vengono, in parte, riprese: autonomia, identità e competenza, vengono trattate come finalità che il bambino raggiunge in forma separata e decontestualizzata. Inoltre, di non secondaria importanza, la quarta finalità "sviluppo della cittadinanza" che nelle Indicazioni in vigore significa primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti è rimasta...nella penna degli estensori.

Il bambino da riempire

Gli Orientamenti 91 al Capitolo I, punto 3 recitano: *Il bambino soggetto di diritti*. Segue un paragrafo molto denso che esprime come concetto di fondo il diritto alla qualità della vita individuando come ingrediente importante e basilare le qualità relazionali. Qualità della vita per il bambino significa trovare radici di sicurezza, di cura, di sviluppo, significa sentirsi parte del tutto e riuscire a dare il senso all'esperienza che sta vivendo. Questa visione di bambino soggetto di diritti è ampiamente confermata nelle Indicazioni del 2012, infatti nel paragrafo intitolato *Bambini* emerge una visione d'infanzia che esprime una grande ricchezza di curiosità ed emozioni, bambini pronti a incontrare e sperimentare nuovi linguaggi, che pongono a se stessi, ai coetanei e agli adulti domande impegnative e inattese, che osservano e interrogano la natura, che elaborano le prime ipotesi sulle cose, sugli eventi, sul corpo, sulle relazioni, sulla lingua, sui diversi sistemi simbolici e sui media, e sull'esistenza di altri punti di vista. Nella bozza bambini

e bambine sembrano non aver riconosciute queste competenze già sviluppate a partire dalla nascita (più precisamente dal grembo materno) e proprio per questo si prevede debbano essere guidati da un adulto capace di colmare fragilità, di fornire conoscenze che ancora non hanno. È evidente il riferimento esplicito a una figura docente vista come *guida per il bene del bambino*, visione assolutamente difforme dall'idea di infanzia e di apprendimento delle teorie psicopedagogiche degli ultimi anni.

Un metodo disorganico

Negli Orientamenti 91 l'ultimo capitolo è dedicato a *Lineamenti di metodo*. Sono indicati a tal proposito alcuni connotati di metodo che vengono definiti essenziali: la valorizzazione del gioco, l'esplorazione e la ricerca, la vita di relazione, la mediazione didattica, l'osservazione, la progettazione, la verifica, la documentazione. Si evidenzia, scorrendo queste righe, come la figura dell'insegnante che emerge non sia da subito elemento propositivo e unica apportatrice di esperienze, ma debba invece essere attenta a osservare i giochi dei bambini, il loro modo di rapportarsi agli oggetti, ai compagni, agli adulti, all'ambiente. È un'insegnante che gioca con i bambini per scoprire i loro interessi, osserva, sostiene e coordina le loro iniziative di progettazione per favorire il proseguire e l'evolversi delle esperienze intraprese. Nelle Indicazioni del 2012 il paragrafo *L'ambiente di apprendimento* declina e contestualizza i lineamenti di metodo, accoglie e valorizza il curriculum implicito della scuola dell'infanzia (spazi, tempi, routine, materiali, attività di vita quotidiana) e costituisce la trama per l'organizzazione del curriculum che si «esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento. Apprendimento che avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, con la natura, con il territorio, in una dimensione ludica».

Nella bozza 2025 troviamo alcuni di questi concetti disseminati disorganicamente nel testo, tanto da svilirne in generale la portata culturale e mostrando da parte della Commissione una non conoscenza delle evidenze rilevate da due sperimentazioni nazionali denominate ASCANIO e ALICE che hanno messo in luce come, proprio sull'intreccio tra curriculum implicito ed esplicito, l'insegnante può sostenere le curiosità e le esplorazioni dei bambini agendo intenzionalmente sull'ambiente per favorire esperienze, creare occasioni di apprendimento, facilitando l'organizzazione di ciò che i bambini via via vanno scoprendo.

Quale ambiente educativo?

Negli Orientamenti 91 al capitolo II, punto 3, vengono introdotti i *sistemi simbolico culturali*. «Nella scuola dell'infanzia avviene un primo incontro con l'organizzazione delle conoscenze e con i sistemi simbolico culturali che esprimono il livello di sviluppo culturale di una società». L'ambiente educativo non accoglie il bambino per confinarlo in una situazione di generica socializzazione, non può essere la scuola dell'infanzia semplicemente un vivaio di relazioni umane, ma un contesto in cui è promosso l'incontro con i saperi, con i primi alfabeti, intesi con un concetto largo. Non, dunque, come strumenti propri di altre età, ma piuttosto come strumenti che consentono al bambino di compiere prime forme di osservazione, di interpretazione, di riorganizzazione della realtà. È attraverso queste modalità via via più formalizzate che il bambino incontra la cultura. Gradualmente, in maniera molto aperta sarà accompagnato a mettere in campo tutto sé stesso con le sue memorie, il suo modo di conoscere la realtà e quindi le sue intelligenze (Cerini, *Nuovi Orientamenti per la scuola del-*

l'infanzia, Valore Scuola 1991). È in questa cornice di riferimento che trovano significato i *campi di esperienza*. Deprivati di questa importante “premessa” e decontestualizzati dall'intreccio con il curriculum implicito e i lineamenti di metodo, i campi di esperienza appaiono ridotti a micro-discipline (per ognuno dei quali, ricordiamo, è previsto il raggiungimento di competenze e obiettivi specifici raggiungibili attraverso suggerimenti metodologici). Nella bozza 2025 questo passaggio sui campi di esperienza disvela compiutamente l'idea di bambino, di apprendimento, di saperi, di società che la Commissione che ha redatto la bozza possiede. Ed è proprio in questo passaggio che alcuni insegnanti, non avendo riscontrato una grande manipolazione nella stesura dei campi hanno ritenuto che la scuola dell'infanzia «non sia molto toccata» dalla bozza 2025. Questa visione, che purtroppo circola, è molto pericolosa e fuorviante. I campi di esperienza così decontestualizzati possono essere un ottimo esercizio e non hanno nulla da che scambiarsi col progetto contenuto negli Orientamenti 91, integralmente recepito nelle Indicazioni 2012, dove i campi di esperienza venivano pensati come gli occhiali che l'insegnante aveva a disposizione per leggere le esperienze quotidiane dei bambini e accompagnarli verso l'incontro con i sistemi simbolico culturali. L'incontro con la cultura mediato da un insegnante colto e facilitatore. Se è pur vero che queste forme coercitive di didattica esistono ancora, è anche vero che, se questa bozza rimane così com'è, *non si potrà più dire* a chi vede il bambino come il bicchiere vuoto da riempire: attenzione la proposta di Indicazioni nazionali dice altro.

Manca la comunità professionale

Negli Orientamenti 91 veniva affermato che «essere insegnante di scuola dell'infanzia comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite a una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini». Questo profilo professionale viene ripreso nelle Indicazioni del 2012 dove si ribadisce la necessità di avere insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura. Insegnanti che riflettono su ciò che fanno e si sanno interrogare collegialmente sulle ragioni delle scelte compiute in funzione della costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità. Manca dunque la prospettiva collegiale di un team di docenti accomunato da precisi stili educativi ispirati da criteri di ascolto, accompagnamento e presa in carico del mondo del bambino, dei saperi personali di ognuna e ognuno. Anche in questo caso manca l'idea di comunità professionale che cresce arricchita dal confronto, dalla formazione continua, dalla riflessione sulla pratica, dal rapporto con i saperi e la cultura. Nelle Indicazioni 2025 è evidente il riferimento a un insegnante singolo che riveste un ruolo generico di guida, considerato in partenza non competente, tanto che vengono suggerite pratiche didattiche a mo' di desuete abitudini di di programmazioni – perfette o quasi sulla carta – mai concretizzate nel quotidiano (per fortuna per quei bambini che sanno ancora essere ostili a ciò che non li incuriosisce autenticamente!). Quello sulla professionalità degli insegnanti è un passaggio che ferisce chi della propria professionalità ha fatto, insieme a moltissime colleghe, una ragione di orgoglio e di responsabilità per essere e sentirsi sempre di più e meglio rispettosi dei diritti dei bambini ad avere adulti professionalmente considerabili punti di riferimento certi.

È possibile che la Commissione che ha elaborato la bozza 2025 non abbia per nulla conoscenza e memoria di questo lavoro che è stato fatto in 50 anni e più di ricerca professionale sul campo?

Sarebbe stato necessario...

In questo periodo, in tanti si sono chiesti se fosse così urgente e necessaria una rivisitazione delle Indicazioni del 2012, già integrate dal documento sui nuovi scenari del 2018 e dalle Linee guida sull'educazione civica. Di certo sarebbe stato urgente completare il quadro dei nuovi scenari con l'introduzione di un preciso capitolo concernente lo zerosei.

Negli ultimi dieci anni si è assistito a una vera e propria svolta nelle politiche europee rivolte ai servizi per l'infanzia. Da un approccio orientato prevalentemente all'espansione quantitativa dell'offerta si è passati a una visione in cui prevale decisamente il riconoscimento del forte valore educativo dei servizi zerosei. La Commissione e il Consiglio Europeo considerano lo zerosei il periodo più importante e decisivo di tutta la vita di ogni persona. Nella Raccomandazione del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (ECEC – Early Childhood Education and Care) si legge: «L'apprendimento è un processo graduale: gettare solide basi nei primi anni è il presupposto per sviluppare competenze a livello superiore e per garantire il successo educativo-formativo, oltre a essere essenziale per la salute e per il benessere dei bambini. Pertanto, l'educazione e la cura della prima infanzia devono essere considerate come la base d'istruzione e di formazione e devono costituire parte integrante di tutto il percorso educativo». Numerose ricerche nazionali e internazionali attestano che la frequenza del nido e della scuola dell'infanzia può contribuire a favorire il pieno sviluppo delle potenzialità infantili sul piano cognitivo, relazionale e sociale, contrastando gli effetti di condizioni disuguali di partenza e di povertà educativa. Un ulteriore passo avanti del Consiglio Europeo è la Raccomandazione del 14 giugno 2021 che istituisce un sistema Europeo di garanzia per i bambini vulnerabili (European Child Guarantee) per il superamento della povertà minorile e la prevenzione del disagio. Tale Raccomandazione ha l'obiettivo di combattere l'esclusione sociale mediante l'accesso effettivo a una alimentazione sana, a un alloggio adeguato, alla educazione e cura della prima infanzia, all'istruzione, all'assistenza sanitaria. Il nostro paese con le "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" (DM 22 novembre 2021, n. 334) e con gli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (DM 24 febbraio 2022, n. 43) si conferma, almeno dal punto di vista del pensiero pedagogico all'avanguardia nella educazione all'infanzia. Il nido d'infanzia deve entrare a far parte del sistema scolastico a tutti gli effetti. Si rende necessario ridefinire un percorso curricolare che deve ampliarsi a partire da tre mesi di vita del bambino con servizi educativi di qualità.

Purtroppo, non c'è traccia nella bozza per le Indicazioni Nazionali 2025 di tali documenti. Peccato. Avremmo potuto vantare un primato europeo nei confronti della cura e della educazione per la prima infanzia².

² <https://www.gessetticolorati.it/dibattito/2025/04/21/nuove-indicazioni-2025-in-arrivo-un-instant-book-di-gessetti-colorati/instant-book-di-gessetti-colorati/>

Bibliografia

- Orientamenti 1991 - Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.
- Progetto ASCANIO, Servizio Scuola Materna (MPI) Circolare Ministeriale 70 del 24 febbraio 1994.
- Progetto ALICE, Servizio Scuola Materna (MPI) - Circolare ministeriale n. 112 Prot. n. 1700, Roma, 23 aprile 1999.
- Regolamento per l'Autonomia delle Istituzioni Scolastiche - DPR 275 del 8 marzo 1999.
- Commissione per il riordino dei cicli scolastici presieduta da Tullio De Mauro - Dichiarazione di conclusione dei lavori 12/09/2000.
- Indicazioni Nazionali 2007 - Ministero P.I., D.M. 31 luglio 2007.
- Indicazioni Nazionali 2012 – D.M. 254 del 16 novembre 2012.
- Nuovi Scenari 2018, Nota 3645 del 01/03/2018.
- Bozza Nuove Indicazioni Nazionali 2025 del 11 marzo 2025.

NARRAZIONE IDENTITARIA O RICERCA E RAGIONAMENTO CRITICO?

Maria Laura Cornelli e Daniela Rosa, docenti

La pubblicazione ufficiale delle Nuove Indicazioni da parte del MIM è stata salutata da un coro di voci sconcertate, e anche indignate, dal mondo della scuola, dalle associazioni, dall'università: perché di fatto è stato negato un confronto reale, perché l'impostazione è regressiva, antiscientifica, vietamente identitaria, perché il carattere prevalente è minuziosamente prescrittivo, incongruente con ciò che dovrebbero essere le "indicazioni". Se poi si esaminano le pagine dedicate alla storia, questi caratteri sono ancora più vistosi e il giudizio negativo non può che essere confermato.

Un confronto: 2025 versus 2012

Il DM 254 del 2012 in poco più di quattro dense pagine illustrava il senso dell'insegnamento della storia («che contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni»), e ne indicava i metodi (i libri, le attività laboratoriali, i media). Ricordava che la storia è un campo scientifico di studio a cui bisogna accostare gli alunni con percorsi adatti alle diverse età, ribadiva che «ricerca storica e ragionamento critico rafforzano [...] la possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato» (p. 41). Invitava ad aggiornare i contenuti, a costruire un intreccio delle varie dimensioni («mondiale, europea, italiana e locale»), a far acquisire la conoscenza «dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi» tra le popolazioni del Mediterraneo e quelle di altre regioni del mondo. A ciò seguiva una sintetica ripartizione delle conoscenze storiche nei vari anni del primo ciclo, con l'indicazione di alcuni snodi periodizzanti (p. 42) e le pagine successive (pp. 43-45) elencavano i traguardi delle competenze e gli obiettivi di apprendimento al termine della primaria e della secondaria di primo grado.

Chi esamina invece il documento del 2025 è colpito subito dall'estensione della sezione dedicata alla storia che è più che raddoppiata (pp. 68-76): un preambolo (*Perché si studia la storia e finalità dell'insegnamento*) che si dilunga per tre pagine; quattro pagine dedicate a competenze, obiettivi e conoscenze per la primaria e per la secondaria di primo grado; tre box dedicati rispettivamente a un esempio di moduli interdisciplinari (*La mia città, il mio paese, il mio quartiere: esplorare il passato e il presente del territorio*), a suggerimenti metodologico-didattici, a possibili «ibridazioni tecnologiche».

Il prolisso preambolo è aperto da un'affermazione perentoria, diventata ormai famosa: «Solo l'Occidente conosce la storia», corroborata da una citazione da Marc Bloch. Ci si potrebbe subito chiedere a quale Occidente si riferisca la commissione: Europa e Stati Uniti? O anche Canada, America latina, Australia, Nuova

Zelanda? E poi come dimenticare gli storici musulmani e cinesi e che «la storia dell'idea di Occidente è storia di imperi e di conquista»¹? Gli antropologi² poi ci ricordano che ogni popolazione, ogni società ha riflettuto sul proprio passato, si è autodefinita con etnonimi e in rapporto ai popoli vicini, e non ha atteso di entrare in contatto con l'Occidente, o di esserne conquistata, per «prendere coscienza di sé», come invece suggerisce questo documento. Ciò che in realtà può essere considerato specifico dell'Europa è la storiografia scientifica, elaborata a partire dall'Illuminismo.

Peraltro è più volte sottolineata una concezione “etica” della storia: non quindi disciplina scientifica che mira alla conoscenza e comprensione del passato, ma «l'arena per eccellenza dove post factum si affrontano il bene e il male [...] una sorta d'inappellabile tribunale dell'umanità», perché «si è sempre accompagnata anche a un giudizio morale su quanto era oggetto del suo racconto [...] ha rappresentato una pagina decisiva del modo come si è costruita non solo la nostra comprensione del mondo ma la stessa nostra consapevolezza del bene e del male». Bastava inoltrarsi a leggere l'*Apologia della storia* per trovare una netta affermazione di Marc Bloch su un «diabolico nemico della storia genuina: la mania del giudizio».³

Un altro elemento che ha suscitato sconcerto tra chi si occupa di didattica della storia è l'insistita presentazione del «modello narrativo» come carattere «fin dall'inizio» della nostra cultura, e l'altrettanto insistita prescrizione della «dimensione narrativa» dell'insegnamento / apprendimento della storia. In questo modo si impoverisce quella che è stata definita “la cassetta degli attrezzi” dell'insegnante: sì a manuale e lezione frontale (affabulatoria ed emotiva), no a un possibile approccio al metodo storiografico, a un ragionamento sui fatti e sui documenti. In questo modo si nega che un discorso complesso – come quello storico, se pur graduato in base all'età degli allievi – sia un inevitabile intreccio di narrazioni, descrizioni e argomentazioni.

La pagina dedicata alle *Finalità dell'insegnamento* si concentra sulla «dimensione nazionale italiana» e di nuovo sulla centralità della «dimensione narrativa» dell'insegnamento.

Molti storici hanno fatto notare che optare per la centralità dell'Italia, con lo scopo di costruire l'identità «di persona e di cittadino» e di integrare «i giovani provenienti da altre culture», significa da un lato tornare al modello ottocentesco della “biografia della nazione” per la nazionalizzazione delle masse (senza rendersi conto della complessità della costruzione dell'identità individuale), dall'altra ignorare tutte le ricerche che evidenziano come un'assimilazione forzata non generi che ripulsa e senso di esclusione e la formazione di identità contrapposte e in conflitto.

La dimensione narrativa viene poi contrapposta «all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti». Ma poi (forse a opera di un'altra mano), l'analisi dei documenti storici viene ripetutamente ricordata: nelle competenze attese e negli obiettivi specifici di apprendimento al termine sia della classe quinta della primaria, sia della classe terza della secondaria di primo grado. Resta il dubbio su quale sia l'intendimento prevalente: lavoro sui documenti oppure no?

¹ Alessandro Vanoli, *Ministro Valditara: cos'è questo Occidente?*, “Doppiozero”, 19 marzo 2025, <https://www.doppiozero.com/ministro-valditara-cose-questo-occidente>

² Adriano Favole, Marco Aime, Stefano Allovio, *La storia siamo noi?*, “Territori educativi”, 18 marzo 2025, <https://comune-info.net/scuole-aperte/la-storia-siamo-noi/>

³ Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1969, p. 45

Contenuti prescrittivi: Indicazioni o programmi?

Un'analisi anche frettolosa dei contenuti, minuziosamente elencati classe per classe, fa balzare agli occhi la sciatteria dell'esposizione, la mancanza di un criterio di rilevanza e quindi le lacune di snodi essenziali, e i veri e propri errori storiografici.

A sei-sette anni si pongono le basi della cultura occidentale con la Bibbia e i poemi epici; a sette-otto anni un tema assai impegnativo, «l'Italia come sistema ecologico ed ecostorico complesso», è affiancato da racconti del Risorgimento (mescolando figure storiche come i Mille e invenzioni letterarie come *La piccola vedetta lombarda*): la storia come favola patriottica per un imprinting identitario. In terza si preferisce la «comparsa dell'uomo sulla terra» alla dizione corretta (processo di ominazione), quasi un eco del tentativo dei famigerati programmi Moratti di mettere al bando l'evoluzionismo. Per la classe quarta si prevedono un'improbabile «unificazione del mondo mediterraneo sotto Alessandro Magno», numerosi temi su Roma e l'apprezzabile introduzione di un argomento di storia sociale («la famiglia romana»), peccato che poi questa attenzione scompaia negli anni successivi. Negli argomenti per la quinta il cristianesimo è presentato come «rivoluzione» e «religione universalista», mentre per l'islam si parla solo di «espansione». Da notare che l'ambito temporale della primaria secondo le Indicazioni del 2012 si concludeva invece con la tarda antichità.

Tra i contenuti del primo anno della secondaria di primo grado compare un'interpretazione a dir poco avventurosa: i Longobardi «come primo processo di unità politica italiana»; si propone un nesso assai discutibile tra le repubbliche marinare e le crociate; nessun cenno alle nuove tecnologie (la carta, l'orologio meccanico...) e alla crisi del XIV secolo. Agli allievi della classe seconda si propongono la Rivoluzione americana e quella francese come «due concezioni diverse di libertà» (si è trattato solo di quello?) e «il colonialismo e l'imperialismo europei» (e stranamente qui l'Italia non è in primo piano, eppure il colonialismo italiano ha avuto notevoli specificità), ma ci si è dimenticati dell'età napoleonica, dell'indipendenza dei paesi dell'America latina, delle migrazioni di massa di fine Ottocento. E numerose sono anche le lacune nei contenuti per la terza: basti ricordare che non si parla della crisi del 1929, che dopo la Resistenza non si fa cenno né alla Liberazione, né alla Costituente, né al referendum istituzionale, e che l'Africa e l'India non vengono citate quando si parla di decolonizzazione.

Nel Box 2, dedicato ai suggerimenti metodologici, si ripetono cose già dette: la dimensione narrativa e il «coinvolgimento anche emotivo e sentimentale», usando episodi come quelli di Muzio Scevola e di Menenio Agrippa, l'importanza della memorizzazione di fatti e di date. Ed è singolare che l'unico accenno in tutto il documento a un'ipotesi di lavoro collettivo (di gruppo?) preveda come consegna proprio «la memorizzazione di date, fatti, personaggi». È una storia a una dimensione, puramente evenemenziale, che non si cura della lunga durata, delle società, del popolamento, dell'ambiente, del clima...

Il parere degli storici

I giudizi delle associazioni di storia e di didattica della storia sono unanimi: le Indicazioni per la storia sono inemendabili e irricevibili.

Per la Società italiana di Didattica della Storia «l'esecutivo intende cancellare dal curriculum la storia, intesa come ricostruzione scientifica del passato, e sostituirla con un racconto che la storiografia conosce come "biografia della nazione" e che annovera da tempo fra le tradizioni inventate. [...] Non c'è traccia del grande pa-

trimonio di strumenti che la ricerca didattica internazionale oggi mette a servizio dei docenti. Lezione e manuale sono gli unici attrezzi del mestiere che la Commissione conosce». ⁴ Per Clio '92 «alcuni aspetti fondamentali della parte “Storia” [...] risultano non solo estremamente discutibili su un piano epistemologico-storiografico e pedagogico-didattico, ma anche in totale discordanza sia con la parte “Geografia”, sia con alcuni fondamentali orientamenti della Premessa culturale generale delle Nuove Indicazioni». ⁵

Anche l'Istituto Nazionale Ferruccio Parri, la rete degli Istituti storici della Resistenza e dell'età contemporanea, denuncia l'arretramento «verso un modello nozionistico e trasmissivo» e «la presenza di distorsioni storiografiche che semplificano e falsano la comprensione del passato. [...] Marc Bloch e Lucien Febvre, tra i fondatori della storiografia moderna, insegnavano già nel secolo scorso che la comprensione storica richiede di guardare oltre l'elenco di eventi e personaggi, integrando prospettive sociali, economiche e culturali». ⁶

Qualche osservazione conclusiva

La Commissione Perla ha dichiarato di voler rispondere a una “emergenza culturale”, le cui origini vengono attribuite alle Indicazioni del 2012, ma per quanto riguarda in specifico la storia si tratta di un clamoroso errore di analisi e di prospettiva. Infatti non è stata fatta nessuna verifica puntuale sulla loro effettiva applicazione e varie indagini mostrano come la grande maggioranza dei docenti resti ancorata al manuale e alla lezione frontale. Non ci si è chiesti invece quanto incidano sull' “analfabetismo storico” la progressiva riduzione del monte ore e proprio il metodo della pura trasmissione.

È esperienza di ogni insegnante avvertito – ed è esperienza ormai quindicennale anche della Commissione per la didattica della storia di Proteo Bergamo – che le acquisizioni derivate da pura ricezione sono estremamente labili: ingoiate magari svogliatamente, rigurgitate per le verifiche orali e scritte, resettate immediatamente dopo. Solo lavorare in prima persona su documenti, ma anche sul manuale, solo misurarsi con la restituzione delle proprie conclusioni permette acquisizioni più consapevoli e durature.

Ma di fronte alle critiche i membri della commissione reagiscono non con ragionamenti puntuali ma con attribuzioni paradossali, imputando agli ‘oppositori’ il rifiuto di ogni contenuto, l'enciclopedismo, la pretesa di condurre i bambini a sofisticate interpretazioni storiografiche.

⁴ https://www.sididast.it/wp-content/uploads/2025/03/Sididast_documento_ufficiale.pdf

⁵ <https://www.clio92.org/2025/03/24/osservazioni-sulle-nuove-indicazioni-2025-maurizio-gusso/>

⁶ https://www.reteparri.it/wp-content/uploads/2025/03/IstParri_NuoveIndicazioni2025MIM_DOC-analitico_13-03-2025.docx.pdf

LA SOLUZIONE SBAGLIATA A PROBLEMI GIUSTI: IL "CASO" DEL LATINO

Rossella Iovino, docente

Le Indicazioni Nazionali attualmente in vigore risalgono al decreto ministeriale 254 del 16 Novembre 2012 (G.U. n° 30 del 5 Febbraio 2013) e sanciscono la fine dell'era dei cosiddetti "programmi ministeriali" e l'avvio del nuovo corso della scuola italiana basata sull'idea che l'istruzione debba offrire competenze e non mere conoscenze. Ciò significa che lo studio delle singole discipline, con i propri obiettivi specifici di apprendimento, le proprie procedure, il proprio linguaggio specifico sia utile non soltanto *per sé* quanto piuttosto integrato in un percorso che, oltre agli obiettivi specifici *in itinere*, consenta di sviluppare le competenze attese al termine del percorso. In altri termini, la scuola delle competenze non solo esplicita i contenuti fondanti delle discipline, ma soprattutto enfatizza la necessità di trovare punti di contatto tra le discipline, rivendicando l'unitarietà della conoscenza non frammentata in saperi nozionistici.

Fa da cornice a ciò l'idea che la competenza in lingua italiana sia uno sfondo comune e costituisca obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, dal momento che la padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono competenze effettivamente che non possono appartenere a singole discipline o a singoli ambiti di studio.

Il coinvolgimento della scuola che è mancato

Un approccio di questo tipo, ampiamente condivisibile, risulta ancor più vincente se si aggiunge che progettare percorsi di effettiva intersezione tra le materie è (o era?) compito della programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe; ciò significa che ogni scuola è davvero autonoma nel progettare le attività didattiche nel modo più congruo e utile possibile alla propria utenza senza alcun tipo di condizionamento metodologico.

Vista la velocità con cui il mondo della scuola si trasforma, una revisione del documento dopo oltre 10 anni dalla sua entrata in vigore era sicuramente necessario, meno chiari sono invece i motivi di una sua totale riscrittura.

In effetti, sarebbe stato quanto mai opportuno, ad esempio, integrare meglio nelle Indicazioni Nazionali e spiegare l'effettivo ruolo dell'insegnamento dell'Educazione Civica o dell'Orientamento nello sviluppo delle competenze.

Sarebbe stato altresì auspicabile coinvolgere direttamente dirigenti scolastici, docenti, studenti per cercare di capire di cosa la scuola ha effettivamente bisogno, cosa migliorare, come condividere buone pratiche ed esperienze virtuose.

Ancora, sarebbe stato fondamentale indagare come convogliare le ingenti risorse del PNRR in maniera produttiva e davvero efficace, creando progetti legati alla didattica digitale integrata e per la formazione alla transizione digitale del personale scolastico (DM 66/2023) nonché di riduzione dei divari e contrasto alla dispersione (DM 19/2024) che rispondessero a reali bisogni educativi nell'ambito di un percorso di studi dagli obiettivi ben definiti.

Chi lavora nella scuola ha, infatti, l'impressione di una continua "caccia" al finanziamento o, in riferimento alla Educazione Civica e all'Orientamento, all'applicazione delle linee guida corretta sotto il profilo burocratico; tutto ciò non fa che portare a un inasprimento del carico di lavoro con tutte le conseguenze negative in termini di benessere psicofisico di docenti e studenti, piuttosto che a una reale esperienza formativa.

Prescrizioni cadute dall'alto

Invece, nonostante il lavoro da fare fosse comunque cospicuo, tra le priorità del Governo c'è stata la riscrittura completa delle Indicazioni Nazionali, a partire da quelle del primo ciclo di istruzione. L'impressione generale, ampiamente condivisa nel mondo della scuola e non solo, è quella di un documento che, anziché proseguire sulla strada intrapresa nel 2012, tende piuttosto a essere assertivo e prescrittivo nei confronti dei/delle docenti a cui viene detto sostanzialmente cosa devono insegnare e in che modo.

Ritenendo utile fare riferimento ad aspetti specifici e puntuali, piuttosto che procedere a riflessioni generali di cui si è già ampiamente detto e scritto altrove, in questa sede sarà scandagliata la sezione relativa al ripristino dell'insegnamento del latino nella scuola secondaria di primo grado, scelta che sarebbe fortemente condivisibile e innovativa, se non avesse il sapore conservativo che invece purtroppo ha.

La comprensione del mondo antico e il latino in pillole

Il primo aspetto che colpisce chi legge il documento è quello relativo alla necessità di trovare a ogni costo una ragione che possa giustificare lo studio del mondo antico in ottica attualizzante.

Le preoccupazioni messe in evidenza in apertura sono quanto mai corrette: la «profonda trasformazione culturale della scuola, che non è più 'valore assoluto' sia per gli studenti e le studentesse sia per le famiglie»; la difficoltà di far comprendere all'utenza che «per acquisire conoscenze e competenze è necessario impiegare tempo»; l'impiego ormai inevitabile e, spesso, scorretto del multimediale e dell'intelligenza artificiale. Tuttavia, leggendo che «l'insegnamento del mondo antico ha bisogno di essere giustificato e non è più considerato come un valore di per sé» non si può non avere l'impressione che venga prospettata la soluzione sbagliata a problemi giusti. Superare l'*impasse* in cui versano la società odierna e le nuove generazioni di studenti e studentesse non dovrebbe implicare un discutibile riattamento attualizzante del mondo antico che darebbe luogo inevitabilmente a problemi di errata interpretazione o di grossolana identificazione e sovrapposizione dei *mores* antichi con quelli moderni, quanto piuttosto un impegno concreto a cercare strategie nuove che aiutino docenti e studenti ad affrontare il mondo antico lasciandolo nella sua corretta prospettiva culturale. Si tratta di un compito senz'altro difficile e gravoso, ma la sfida è tutta qui, e su questo il legislatore e la scuola dovrebbero necessariamente lavorare insieme.

Il secondo aspetto che richiede attenzione è il ritorno alla esplicitazione analitica delle conoscenze attese al termine del triennio della scuola secondaria di primo grado che sembrano inevitabilmente rinviare agli ormai superati programmi ministeriali. Piuttosto, però, che a un programma compiuto pensato *ad hoc* per la scuola secondaria di primo grado, sembra di essere davanti alla proposta di studiare “pillole” di latino: per la fonetica, si accenna all’alfabeto e alla pronuncia, ma non alle regole dell’accentazione, ad esempio; per la morfologia, sono consigliate la I e la II declinazione, senza alcun accenno alle altre tre declinazioni o alla declinazione di aggettivi o pronomi, senza contare che non è abbastanza chiaro cosa si intenda per forme verbali “semplici”.

Si tratta, insomma, di un programma di lavoro molto minimale, anche ridotto rispetto agli obiettivi minimi di apprendimento normalmente conseguiti, che sembrano partire dal presupposto implicito che sia sufficiente studiare poco latino e farlo in una prospettiva rigidamente normativa che tenga conto della tradizionale progressione degli argomenti, escludendo a priori la possibilità di sperimentare approcci innovativi almeno nella scuola secondaria di primo grado, e tranquillizzando i/le docenti sul famoso adagio per cui “non si riesce a fare tutto” perché il tempo è notoriamente sempre poco.

Per quanto concerne la sintassi, si ragiona in termini di “analogia e/o contrasto” con l’italiano e altre lingue straniere, cosa che sembra alludere a un auspicabile metodo comparativo che però non viene approfondito in nome della presunta salvaguardia della libertà metodologica.

Infine, anche per quanto riguarda il lessico latino, esso viene considerato in termini di sopravvivenza in italiano e in altre lingue e non viene invece sviluppato un approccio critico allo studio del lessico latino che rimane uno degli aspetti più difficili e spinosi dello studio della lingua latina anche nei licei. L’ultima notazione riguarda il fatto che non si fa alcun riferimento allo studio della civiltà e della cultura latina. La dimensione culturale dello studio del latino viene limitato all’uso della lingua per la “redazione di documenti di natura storica, letteraria e giuridica e come lingua franca utilizzata per lo scambio intellettuale in Europa”. Insomma, stando così le cose sembra che lo studio del latino debba essere per forza ricondotto a uno scopo pratico e utilitaristico nel breve periodo, e debba quindi andare incontro alle esigenze di uso e consumo tipiche della nostra società contemporanea, insomma, lo studio del latino deve “servire a qualcosa”. Al contrario, lo studio della lingua latina dovrebbe continuare a insegnare l’arte dello studio fine a sé stesso, della calma, della pazienza del rispetto del testo d’autore che – si badi bene – non viene nemmeno menzionato, nonostante fosse ormai assodata la necessità di porre al centro della prassi didattica il testo d’autore come foriero di un patrimonio di civiltà oltre che linguistico-letterario da preservare.

Quelle appena citate sono doti che ogni essere umano deve necessariamente mostrare di avere quando cerca di entrare in comunicazione con una cultura sconosciuta, tanto più se si tratta di una cultura che ha terminato il proprio ciclo evolutivo per cui, in assenza di possibilità di confronto, è necessario ridurre al massimo il rischio e il margine di fraintendimento. A questo soltanto dovrebbe “servire” lo studio del latino, a sviluppare l’*humanitas* a dimostrazione che, ancora una volta, Cicerone aveva ragione.

LA VALUTAZIONE E I SUOI MODELLI

Salvatore Salzano, docente

Le Nuove Indicazioni 2025 per la Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione contengono un brevissimo cenno, su oltre 150 pagine, al tema della valutazione. A pagina 20 troviamo il Paragrafo *Valutazione*, che esordisce nel seguente modo, pienamente condivisibile: «La valutazione nella scuola del primo ciclo si configura come un processo educativo complesso, dinamico, collegiale e multidimensionale, che accompagna lo studente nella costruzione della propria identità e nel riconoscimento delle proprie potenzialità».

Vi ritroviamo poi altre affermazioni largamente condivise dalla letteratura scientifica e dagli addetti ai lavori, come:

«Non è un fine ultimo, ma rappresenta uno strumento, innanzitutto di feedback e di orientamento»,

«Essa restituisce un quadro dinamico e processuale del percorso formativo»,

«La documentazione e l'osservazione costituiscono due prerequisiti fondamentali per una valutazione efficace e per la comprensione e il monitoraggio dei processi di apprendimento».

A giudicare dal contenuto riportato sembra non emergere nessuna novità di rilievo né alcuna criticità. Addirittura si fanno due affermazioni che non possono che essere le benvenute:

«Il tutto senza appesantire inutilmente il lavoro degli insegnanti con pratiche burocratiche eccessive, ma attraverso la semplificazione dei processi (in primis nella comunicazione con le famiglie) e il rispetto dell'autonomia progettuale e creativa delle scuole»,

«Gli insegnanti, veri «curriculum makers», sono chiamati a elaborare percorsi didattici e valutativi che non solo rispondono alle Indicazioni nazionali e concorrono alla definizione del profilo educativo in uscita, ma rispettino anche le peculiarità dei contesti locali e le peculiarità degli studenti».

Tutto bene dunque? A mio parere questa ecumenicità nell'enunciazione nasconde un non detto piuttosto significativo: enunciare quello che dovrebbe essere il fine della valutazione, senza però entrare nel merito, ovviamente nel rispetto dell'autonomia scolastica e del docente, è qualcosa che si fa da molti anni. Le affermazioni indicate sono già, riportate, ad esempio, nel Dlgs 62/2017, ovviamente con forma differente.

Eppure la valutazione continua a essere oggetto di contesa politica e conflitto nelle scuole e fra la scuola e le famiglie.

Per cercare di capire il perché, e cosa significa il tema nella politica scolastica, occorre mettere da parte le Indicazioni Nazionali e andare ad esaminare più in dettaglio quei documenti che più da vicino si occupano di normare la valutazione scolastica, e facendo ciò si delinea un quadro del tutto differente.

Le dichiarazioni smentite

L'Ordinanza Ministeriale 3/2025, emanata in ottemperanza dell'articolo 1 della legge 150/2024, dal titolo *“Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado”* abroga la precedente 172/2020, che aveva introdotto la valutazione descrittiva nella scuola primaria, quella comunemente conosciuta come “dei quattro livelli di valutazione”, livelli descrittivi che si focalizzano sul processo di apprendimento, oltre che sul raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento.

In questo articolo vorrei inizialmente evidenziare le differenze, riguardanti l'idea di Scuola, come istituzione costituzionalmente definita, tra le due ordinanze, e successivamente quelli che sono gli impatti sul lavoro del docente nella scuola primaria (e, in generale, per tutti i docenti), alla luce del principio di libertà di insegnamento.

Con la nuova ordinanza vengono introdotti 6 livelli di giudizio, individuati da descrittori che ricordano molto da vicino i voti numerici da 5 a 10, pur essendo espressi sotto forma di “giudizio sintetico”.

A un primo esame, e nelle parole del ministero (si legge nel preambolo all'ordinanza *«il passaggio dal giudizio descrittivo al giudizio sintetico semplifica le procedure di valutazione»*), potrebbe sembrare che la nuova ordinanza rappresenti una semplificazione delle norme contenute nella precedente e una più dettagliata articolazione dei giudizi, finalizzata a rendere più semplice e diretta la comunicazione con le famiglie.

In effetti, come spesso accaduto in precedenti tentativi di intervenire sulla valutazione, l'Ordinanza 172/2020 non sempre, e non dappertutto, è stata recepita nella sua sostanza.

In molti casi, in modo analogo a quanto, ad esempio, avviene per l'utilizzo delle griglie di valutazione delle prove dell'esame di stato al termine della secondaria di secondo grado, ci si è limitati a tradurre una valutazione effettuata secondo i tradizionali metodi numerici (non descrittivi ma meramente ordinali su una scala di valori che sembra indelebilmente scritta nel DNA dei docenti), utilizzando, meccanicamente, i quattro livelli di valutazione proposti dall'OM 172/2020.

Tuttavia, per la sua portata innovativa (è sufficiente leggere la presentazione delle linee guida per rendersi conto del significato di tale innovazione) l'operazione di traduzione nei quattro livelli dell'OM 172/2020, utilizzando come punto di partenza una valutazione complessiva con voti espressi “da 5 a 10”, non è risultata affatto agevole, generando in una parte del corpo docente resistenze e gattopardesche forme di adattamento.

È vero: l'OM 172/2020 richiedeva uno sforzo di adeguamento metodologico per giungere a una valutazione realmente formativa, che “spiegasse” al bambino e alle famiglie quali risultati avesse raggiunto, quali fossero i suoi punti deboli, quali strategie di miglioramento mettere in atto, e tutto ciò analiticamente illustrato rispetto ai diversi obiettivi disciplinari individuati dai docenti in modo col-

legiale. Tuttavia ciò, oltre che rientrare per legge, e da molti anni, nei doveri di ciascun insegnante, come chiaramente enunciato dal primo comma dell'articolo 1 del Dlgs 62/2017 tuttora vigente, può anche essere affrontato in modo efficiente ricorrendo a una valutazione continua, facente parte del processo di insegnamento stesso.

Compito dell'insegnante, quando si parla di valutazione, è raccogliere "costantemente" tutti i *significativi elementi di documentazione* che concorrano a fornire un quadro completo dell'attività dei propri studenti non solo nei momenti sommativi di verifica periodica, ma anche, e soprattutto, *nella vita in classe, durante i lavori individuali o di gruppo, le discussioni, gli interventi o le domande durante le lezioni, o le risposte agli stimoli che il docente fornisce durante le lezioni.*

Chiaramente, questo modo di "osservare la classe e sé stessi mentre si lavora" richiede metodo e anche l'abbandono di lezioni meramente trasmissive a favore di un metodo di insegnamento più interattivo e laboratoriale, ovviamente non riducendo questo termine al solo uso dei PC nell'aula di informatica o alla passiva visione di un docente che presenta un esperimento alla classe.

La valutazione, un'arma a doppio taglio

Io, che insegno nella scuola secondaria superiore, inizialmente negli istituti tecnici e negli ultimi anni in un liceo Scienze Applicate, adottato questo approccio da anni, e, se pure inizialmente ho avuto difficoltà a mettere a punto un metodo di lavoro che rappresentasse un valido compromesso tra efficienza ed efficacia, posso dire di aver raggiunto buoni risultati. Personalmente adottato una valutazione in itinere continua e basata proprio su quattro livelli molto molto simili a quelli che poi ho riscontrato nella OM 172/2020.

È bene sottolineare che il cambio di paradigma rappresentato dalla valutazione descrittiva rispetto alla tradizionale valutazione sommativa non è semplicemente una questione di metodo, ma è profondamente connesso con l'idea di Scuola che si ha in mente.

Se il compito della Scuola è facilitare lo sviluppo di ogni studente, affinché sia in grado autonomamente di costruirsi un proprio progetto di vita, allora la gran parte della responsabilità del raggiungimento di tale risultato ricade sulle azioni che la scuola stessa mette in atto, osservando, intervenendo, spiegando e motivando, suscitando la curiosità e l'interesse.

Ovviamente nessun risultato di rilievo può essere raggiunto se non vi è da parte dello studente e della sua famiglia la volontà di collaborare con la scuola, ma è la scuola a dover dirigere il percorso formativo e mettere in atto le strategie opportune.

Se il compito della Scuola è assegnare etichette agli studenti in base a quanto essi siano in grado di riportare al docente di ciò che egli ha insegnato, a prescindere dalle attitudini dimostrate o dall'impegno profuso, se, in poche parole, il compito della Scuola è solo effettuare una selezione per indirizzare le scelte di vita dello studente, in base a percorsi socialmente stabiliti, allora essa perde ruolo come strumento di emancipazione e diventa solo un luogo dove vengono riprodotte, semmai amplificate, differenze socialmente già presenti.

Quando in sede di scrutinio mi confronto con colleghi che, davanti al caso di uno studente straniero e di condizioni sociali disagiate, mi vengono a dire «questo non ha le capacità di fare il liceo, meglio che vada al professionale» o che davanti agli scarsi risultati del «bravo ragazzo proveniente da famiglia per bene e conosciuta in paese» mi vengono a dire «mandiamolo avanti, vedrete che la famiglia sarà in grado di aiutarlo e farlo recuperare» vedo in tutta la sua evidenza il fallimento della missione della Scuola.

Certamente è molto semplice concentrare il proprio lavoro di insegnante nel separare il grano dalla crusca, ma probabilmente il nostro ruolo dovrebbe essere quello di migliorare i raccolti e non solo di esaminare quello che la terra ha spontaneamente prodotto.

Ecco quindi che la nuova OM 3/2025 rappresenta una precisa scelta politica. Lo si vede soprattutto nelle premesse normative all'ordinanza stessa, dove recita: Ritenuto di *non* poter accogliere le seguenti richieste formulate dal CSPI:

- la richiesta di rinominare e rimodulare i due giudizi sintetici “sufficiente” e “non sufficiente” con altre formulazioni più funzionali al miglioramento degli apprendimenti, in quanto si ritiene necessario mantenere coerenza e chiarezza nella scelta della scala valoriale;
- la richiesta di assegnare il giudizio sintetico agli obiettivi di apprendimento disciplinari significativi anziché all'intera disciplina o ad aree disciplinari, per esigenze di chiarezza e semplificazione consentendo, comunque, alle istituzioni scolastiche di inserire nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento dei singoli periodi valutativi, senza attribuire a ciascuno di tali obiettivi uno specifico giudizio sintetico.

Si tratta di una premessa importante, che nega la funzione formativa della valutazione, in quanto appiattisce la funzione della valutazione alla *chiarezza* della collocazione dello studente lungo una *scala valoriale*. Detto in altri termini, secondo il Ministero, l'obiettivo della valutazione è “fare una graduatoria”.

In secondo luogo la scelta di abolire la valutazione per obiettivi di apprendimento significativi nega la funzione esplicativa, formativa, della valutazione: la scuola non è più tenuta a dire allo studente e alla famiglia “cosa non va, in quale ambito”, ma solo che “complessivamente lo studente ha ottenuto un determinato punteggio nella scala valoriale”.

L'articolo 2 dell'OM richiama quasi in modo letterale l'articolo 1 del Dlgs 62/17, salvo il riferimento alle Indicazioni Nazionali, che lo attualizza. La cosa non può che farci piacere, ma che senso ha richiamare tale articolo, che resta comunque pienamente in vigore, partendo da premesse che ne negano la sostanza?

L'articolo 3, nel comma 2 chiarisce che i giudizi sintetici da riportare nel documento di valutazione per ciascuna disciplina sono in ordine decrescente:

- a) *ottimo*
- b) *distinto*
- c) *buono*
- d) *discreto*
- e) *sufficiente*
- f) *non sufficiente*.

Se si confrontano i giudizi sintetici con i quattro livelli previsti dalla 172/2020 la differenza è evidente.

Come si vede nell'OM 3/2025 mancano espressamente i “voti numerici”, ma, in sostanza, essi ritornano travestiti da etichette che, anche nell'immaginario degli italiani, hanno una chiara e precisa rispondenza ai voti, e pertanto sarà facile “calcolare una media aritmetica fra etichette”.

Tutto molto distante da un quadro che, come voleva la 172/2020, descrive il raggiungimento di traguardi di apprendimento e di competenze, analiticamente distinto per obiettivi.

Per non parlare poi di un altro tema, altrettanto critico, che emerge chiaramente dall'ordinanza, e cioè il tentativo di risolvere il tema del grave disagio so-

ziale, che nella scuola si manifesta con seri problemi disciplinari, da parte di studenti che vivono spesso situazioni familiari complesse, o crescono in realtà urbane degradate, semplicemente inasprendo gli strumenti repressivi (si leggano in tal senso le parti relative al voto di condotta) invece che cercando di valorizzare il ruolo della scuola come luogo di recupero e motivazione. Tutte cose queste per le quali occorrerebbe investire molte risorse, tasto che, evidentemente, non può essere toccato in un clima generale di riduzione del welfare.

Anche se tutto ciò può essere inteso come “limitato” alla sola scuola primaria, in realtà ha un portato più ampio: la scuola primaria è stata, tra i diversi ordini scolastici, la prima ad aver tentato una innovazione sostanziale in direzione di quanto auspicato dall’articolo 1 del Dlgs 62/2017, e aver voluto bloccare tale tentativo è un segnale evidente anche nei confronti degli altri ordini di scuola.

La forza dei principi costituzionali

Se questo è il risultato del confronto va detto che non tutto è perduto.

Innanzitutto siamo ancora in una Repubblica regolata dalla Costituzione e quindi l’articolo 33 resta intatto nel suo significato, e la stessa OM 3/2025 non può che prenderne atto.

Ritroviamo conferma di quanto detto in diversi passaggi dell’OM:

– nel secondo comma dell’articolo 2, dove viene ribadito che la valutazione è «coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curriculum di istituto», e nel terzo comma dell’articolo 3, dove viene affermato che «Le istituzioni scolastiche possono riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum di istituto per ciascuna disciplina» riconoscendo pertanto il valore dell’autonomia scolastica, così come viene fatto anche al sesto comma dell’articolo 3;

– nel quinto comma dell’articolo 3, che recita: «La valutazione in itinere resta espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e che restituiscano agli alunni, in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal Collegio dei docenti e inseriti nel Piano triennale dell’offerta formativa, come previsto dall’articolo 1, comma 2 del Decreto valutazione» ribadendo quindi la libertà di insegnamento del singolo docente e riconoscendo che la valutazione in itinere rientra fra le scelte didattiche di ciascun singolo docente, e sempre all’interno di quanto previsto dal Dlgs 62/2017.

Come si vede la nuova Ordinanza lascia *spazi di continuità* con la precedente, e non poteva essere altrimenti, consentendo ancora una *valutazione formativa ed educativa*, centrata sui *processi di apprendimento* e sullo *sviluppo dell’identità personale* degli alunni, con un forte invito a stimolare *l’autovalutazione*.

Tutto ciò però adesso resta in capo alla responsabilità delle singole istituzioni scolastiche e, nel caso queste non se ne facciano carico, addirittura in capo al singolo docente, il quale ha sempre la possibilità di adottare una valutazione in itinere conforme a una idea di scuola differente da quanto emerge, in modo implicito, dal nuovo orientamento ministeriale.

Anche nella nuova ordinanza vengono ribaditi concetti importanti, come la collegialità nella scelta di obiettivi e modalità di lavoro, il riferimento al Piano triennale dell’offerta formativa, alla valutazione come parte inscindibile della progettazione dell’attività didattica.

Occorrerà però che, proprio a livello di singoli istituti, si cerchi di mantenere

l'attenzione, tramite gli obiettivi fissati, le griglie elaborate, e ogni altro strumento progettato collegialmente, sugli obiettivi di apprendimento e sugli elementi legati al processo di apprendimento, piuttosto che sulle singole materie.

Questa attenzione è importante proprio alla luce dei continui richiami alle singole discipline contenuti nell'OM 3/2025.

Ciò non significa invocare l'abbandono delle discipline a favore di non meglio precisate competenze, ma inquadrare, correttamente, gli obiettivi di apprendimento delle singole discipline in un progetto organico volto a sviluppare nello studente competenze che siano fondate sugli apprendimenti e ne diano un senso.

In questo quadro la possibilità, non esclusa dall'ordinanza, di integrare il documento di valutazione con schede analitiche che descrivano adeguatamente il profilo dello studente, evidenziando i traguardi raggiunti e quelli da raggiungere, le competenze manifestate e quelle su cui occorre ancora lavorare, consente sicuramente ai colleghi docenti, e, mal che vada, ai singoli docenti, di continuare ad operare per una valutazione formativa.

In conclusione l'emanazione dell'OM 3/2025 non fa che ribadire ancora una volta, soprattutto se inquadrata storicamente, da almeno 30 anni a questa parte, insieme agli altri interventi del legislatore in tema di valutazione, come questo tema sia tutt'altro che secondario nella Scuola e nel ruolo che essa riveste nella nostra Repubblica. È pertanto compito di ogni insegnante che si rifaccia, con coerenza, al profilo costituzionale della Scuola, adoperarsi per affermare sempre il principio per cui la scuola serve a dare a tutti una uguale possibilità di realizzazione di sé, al fine dell'autorealizzazione della persona e della possibilità di migliorare il contributo che essa potrà in seguito restituire alla società.



Angelo Petrosino

NONNO, COS'È IL SINDACATO?

Illustrazioni di Alberto Ruggieri

Spesso ci chiediamo, quando sentiamo di uno sciopero o di una manifestazione sindacale, cosa vogliano queste persone che protestano e a volte creano un disagio agli altri.

Questo libro cerca di spiegarlo attraverso il racconto appassionato di un nonno al suo nipotino. Le vicende narrate diventano così un'occasione preziosa per parlare di diritti, di lavoro, di libertà individuali e collettive, del valore della nostra Costituzione e di chi ha contribuito a immaginare e a realizzare la democrazia nel nostro Paese, con sofferenza e sacrifici: da Piero Gobetti a Giacomo Matteotti ad Antonio Gramsci, da Pietro Calamandrei a Giuseppe Di Vittorio e così via.

Una storia di lotte e di conquiste per capire meglio il nostro presente e prefigurare il futuro delle nuove generazioni.

Collana "Libri Pepeverde"
pp. 160, € 15,00
www.edizioniconoscenza.it





Articolo 33

è riconosciuta presso l'**Anvur** come rivista scientifica nelle aree 11 e 14



Sul sito **www.articolotrentatre.it** si possono leggere e scaricare i numeri della rivista open access, esclusi i monografici.

ISSN 22804315