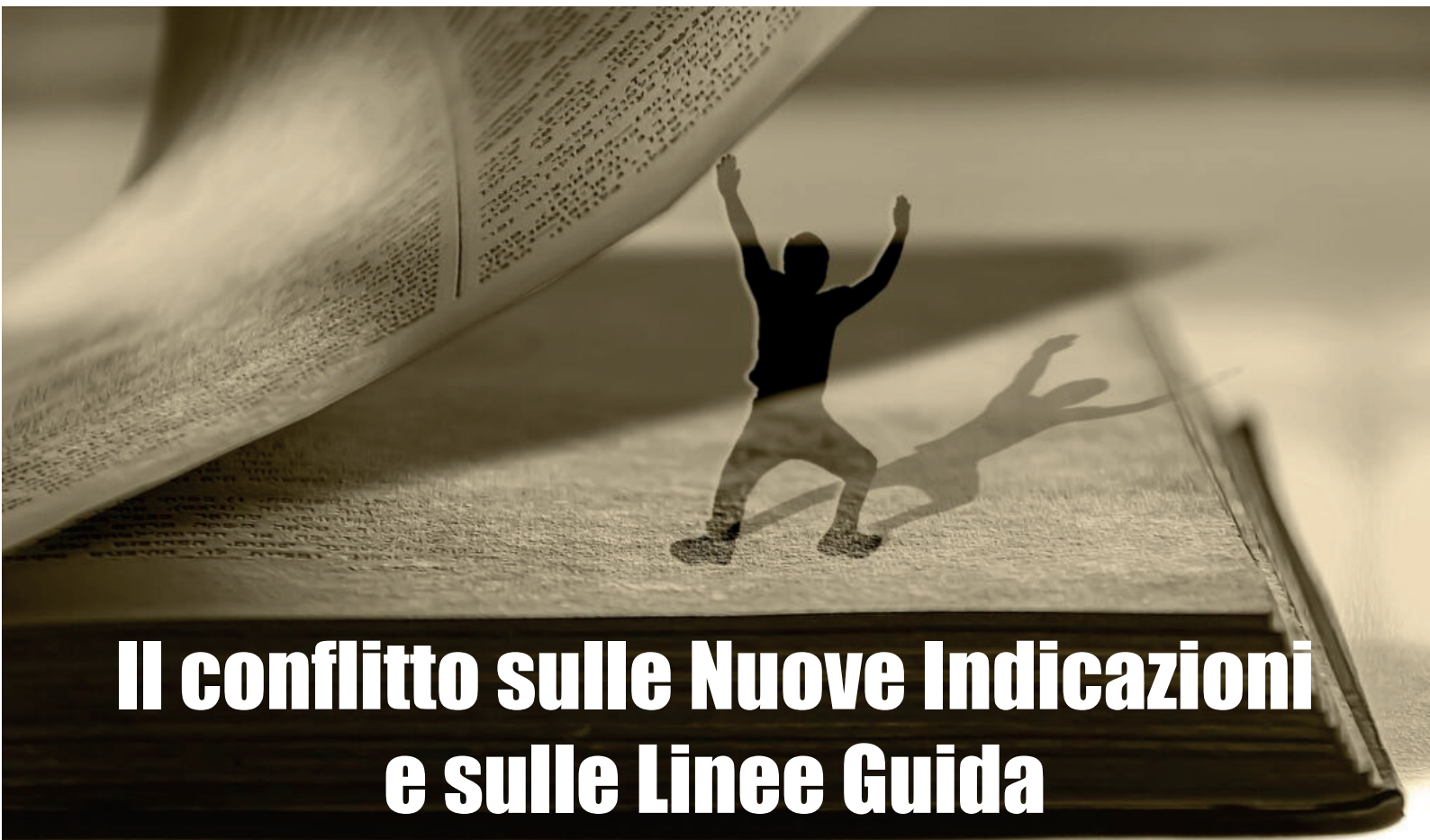


Scuola: invertire le tendenze, produrre sapere critico



Il conflitto sulle Nuove Indicazioni e sulle Linee Guida

Atti del Convegno di Bologna, 10 ottobre 2025

Cesp – Centro Studi per la Scuola Pubblica



CESP
Centro Studi per
la Scuola Pubblica

Il volume raccoglie gli atti del Convegno dal medesimo titolo
svoltosi venerdì 10 ottobre 2025, ore 8.30-17.30 a Bologna presso
l'ITIS Aldini Valeriani

L'organizzazione è stata curata dalla sede Cesp di Bologna con la
collaborazione delle sedi Cesp di:

Arezzo, Cagliari, Catania, Grosseto, Lucca, Modena, Padova,
Palermo, Ravenna, Reggio Emilia, Siracusa, Terni, Torino, Varese.

I testi costituiscono la base delle relazioni tenute al convegno.
Ognuno di essi è emerso da gruppi di lavoro che hanno coinvolto
oltre cinquanta insegnanti e attivisti* del Cesp delle numerose sedi
cite; l'autrice o autore indicati per ogni testo sono gli estensori che
hanno sintetizzato le idee emerse nei gruppi di lavoro.

Cesp Bologna - Via San Carlo, 42, Bologna.
www.cespbo.it cespbo@gmail.com

Indice

I curricoli della destra: Le Indicazioni nazionali 2025 tra Educazione civica e Linee guida

di Gianluca Gabrielli p. 4

Gli ultimi 25 anni: dall'Autonomia scolastica alla celebrazione dell'Occidente e della Nazione

di Edoardo Recchi p. 14

Genere e nuove Indicazioni

di Marcella Farioli p. 22

Decolonizzare la scuola

di Antonino De Cristofaro p. 26

La valutazione e le nuove Indicazioni

di Enrico Roversi p. 33

Le Nuove Indicazioni Nazionali alla luce del modello italiano di integrazione

di Lucia Argentati p. 37

Saperi/competenze: il doppio binario delle Nuove Indicazioni Nazionali

di Silvia Di Fresco p. 41

La “digitalizzazione” e le Indicazioni nazionali 2025

A cura del Gruppo Digitalizzazione: Nanni Alliata, Lorenzo Azzaro, Rino Capasso, Sandro Ciarlariello, Gianluca Maestra. p. 47

L'educazione ai conflitti ambientali

di Matteo Vescovi p. 50

Ad “altezza” di bambina e bambino. Considerazioni sulla Scuola dell'Infanzia nelle nuove Indicazioni Nazionali

di Claudia Benedetti p. 54

Decolonizzare le nostre menti

di Lorenzo Perrona p. 63

I curricoli della destra:

Le Indicazioni nazionali 2025 tra Educazione civica e Linee guida

Gianluca Gabrielli

Cosa sono le Indicazioni Nazionali

Le Indicazioni nazionali sono, vigente l'autonomia scolastica, il testo di riferimento delle scuole per costruire il curricolo. In passato si chiamavano Programmi ed erano unici per tutte le scuole e prescrittivi nei contenuti, mentre dal 1999 la prescrittività si limita ai traguardi mentre i contenuti, se citati, sono solo indicativi.¹

Ogni trasformazione delle prescrizioni della didattica deve fare i conti con la realizzazione effettiva degli intenti dei legislatori. Anche nel passato l'azione dei programmi non era sufficiente a riorganizzare l'operatività dei docenti: era solo il combinato con i libri di testo - che mutavano nel tempo scendendo a patti tra abitudini dei docenti (che adottano i libri di testo) e nuove prescrizioni del legislatore - che produceva la trasformazione progressiva dei modi e dei contenuti della didattica. Un metodo per aumentare l'efficacia e la rapidità del cambiamento è sempre stato l'investimento economico in esso: ad esempio, con l'introduzione dei programmi del 1985 nella scuola elementare, i governi scelsero di promuovere una campagna di formazione dei docenti in servizio organizzata in orario di lavoro. Un altro strumento usato (purtroppo) con successo per trasformare la didattica è stata l'introduzione dei test invalsi che ha avuto una forte ricaduta sui comportamenti e sulle scelte dei docenti poiché irrompeva nelle scuole con una pretesa obbligatorietà, producendo comparazione (e competizione) tra classi e docenti, prefigurando per anni l'ipotesi di basare sui risultati nei test la valutazione dei docenti e l'entità della retribuzione (in questo caso gli effetti più evidenti si sono prodotti per gli aspetti metodologici e rispetto alla gerarchia di importanza delle diverse materie).²

Ovviamente le nuove prescrizioni didattiche entrano in vigore in un'istituzione estremamente complessa e caratterizzata da molte altre variabili, che momentaneamente – per concentrare l'analisi - si possono mettere tra parentesi, ma che condizionano indirettamente la didattica con una forza spesso maggiore delle novità legislative relative all'insegnamento. Basti pensare a quanto siano determinanti gli organici e di conseguenza il numero di alunni per classe per l'applicazione o meno di una didattica attiva, individualizzata o personalizzata che sia.

Quello che ci domandiamo in questi mesi è però: le recenti Indicazioni, combinate con le Linee guida per l'educazione civica³ e le Linee guida delle scuole secondarie di secondo grado hanno la forza di cambiare gli insegnanti e la scuola? Quanta forza per quanto cambiamento? In che direzione?

Il contesto di questa riscrittura

La riscrittura dei riferimenti normativi è stata programmata da questo governo come estesa a tutti i gradi scolastici e a tutte le materie. È iniziata lo scorso anno con le Linee guida per l'educazione civica,

1 [D.P.R. 275/1999](#). Art. 8: “Il Ministro della pubblica istruzione, [...] definisce [...] per i diversi tipi e indirizzi di studio: a) gli obiettivi generali del processo formativo; b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni; c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale [...]”; Gli ultimi programmi per scuola elementare: 1955, 1985, per le scuole medie: 1963, 1979; le *Indicazioni* 2003, 2007, 2012, l'aggiornamento 2018.

Italo Fiorin sostiene che la grande differenza tra governi di centro sinistra e centro destra sia la forzatura decisionista nel riscrivere le *Indicazioni*: 2004 e 2025 senza aprire ampie consultazioni (o aprendole solo retoricamente), 2007 (2012) e 2018 praticando una “cultura dell'ascolto” (Fiorin, p. 16-19, in Reginaldo Palermo (a cura di), *Nuove indicazioni 2025: analisi critica a più mani*, aprile 2025 <https://www.gessetticolorati.it/wordpress/?p=10511>); se le differenze nelle modalità sono evidenti, rimane il fatto che anche grandi trasformazioni introdotte negli ultimi trent'anni dai governi di centro sinistra non hanno ascoltato la volontà popolare, come ad esempio per l'attacco al “tempo pieno”. L'assenza di consultazione e il suo aspetto puramente di facciata è stato sottolineato da moltissimi interventi (ad esempio Da Re, p. 46, in Palermo, cit.).

2 I riferimenti bibliografici sono moltissimi, citiamo solamente CESP-Cobas, *I test invalsi. Contributi a una lettura critica*, tip. Masi, Bologna, 2013 http://lnx.cespbo.it/wp/wp-content/uploads/2018/10/Cesp_Bologna_I-test_invalsi_2013.pdf e segnaliamo l'archivio del sito di quandosunalacampanella.it che nel tempo ne ha raccolti numerosi (<https://www.quandosunalacampanella.it/>).

3 *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, D.M. n. 183, 7 settembre 2024.

sempre lo scorso anno è stata avviata la preparazione delle Indicazioni per la scuola di base (che dovrebbero andare in vigore progressivamente dall'anno scolastico 2026-27), sta continuando con la riscrittura delle Linee guida per la secondaria di II grado (di cui sono annunciate come imminenti le bozze e che – a detta del Ministro - dovrebbero entrare in vigore dall'anno 2027-28). È abbastanza evidente che l'insieme costituisce il tentativo di imporre una trasformazione complessiva del profilo di traguardi e contenuti di tutta la scuola italiana, presentandosi come una generale riforma dei temi e delle metodologie dell'insegnamento che mira nel giro di 4 o 5 anni a trasformare l'intero curriculum dalla scuola dell'infanzia alla soglia dell'università. Un progetto ambizioso, soprattutto rispetto agli obiettivi che sembra porsi. L'idea è di non affiancare un progetto generale di riforma organizzativa e amministrativa, intervenendo a modificare solamente aspetti parziali, mirati, che il ministero ritiene utile trasformare. In questo cambia l'atteggiamento rispetto ai tentativi di riforma generale portati avanti in passato. Si tratta questa volta di un progetto fortemente ideologizzato, carico di segnali diretti non solamente ai docenti (che sarebbero tecnicamente i destinatari dei cambiamenti), ma all'opinione pubblica, costituita dalla componente genitoriale raggiunta attraverso gli organi di informazione. Un progetto quindi a forte valenza simbolica che può raggiungere parte degli obiettivi che si propone anche solamente rendendo dicibili pubblicamente e accettabili socialmente affermazioni, principi, idee che sembrano riemergere dagli anni precedenti le trasformazioni degli anni Settanta del secolo scorso.

Modus operandi dei riscrittori

Un forte nucleo di anticipazioni rispetto ai contenuti delle Indicazioni, soprattutto sul tema della storia e della lingua, era uscito nel 2023 in un libretto intitolato *Insegnare l'Italia* e firmato da Loredana Perla e Ernesto Galli della Loggia, che sono poi stati nominati rispettivamente presidente della Commissione per le Indicazioni e coordinatore del gruppo incaricato di redigere la sezione di Storia.⁴ La preparazione del testo delle Indicazioni è durata meno di un anno, dall'estate 2024 all'11 marzo 2025. L'esigenza prioritaria era evidentemente avere tutto pronto per consegnare il testo alle case editrici in modo da dar loro il tempo di preparare i nuovi volumi per le adozioni di aprile 2026. Dopo aver formato i gruppi di lavoro (o mentre ancora si stavano formando) sono iniziate in giugno 2024 le audizioni delle associazioni culturali e formative; le audizioni si sono svolte on line senza un qualsiasi documento di riferimento su cui prendere la parola, con solo alcune domande stimolo generiche e poco centrate rispetto al grado scolastico (con un'insistenza sospetta si parlava di “percorso di orientamento professionale”, “formare sin dalla scuola le competenze per il lavoro e per lo svolgimento delle professioni del futuro”, “orientamento per il lavoro e l'apprendimento continuo”).⁵ Poi silenzio pubblico fino a gennaio 2025 quando sono iniziate le interviste con anticipazioni.⁶ La

4 E. Galli della Loggia, L. Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Scholé, 2023.

5 Mail da Magni Francesco Emmanuele alle Associazioni, 13 giugno 2024 “a) quali sono, secondo la Vostra opinione, i nuovi bisogni emergenti nella realtà quotidiana del ‘fare scuola’, sia dalla parte dell'insegnante che dalla parte dello studente?

b) quali sono, secondo la Vostra opinione e se ritenete che ve ne siano, le routine/pratiche che ‘appesantiscono’ oggi il lavoro di un insegnante?

c) quali suggerimenti offrireste per migliorare/aggiornare le attuali *Indicazioni* e *Linee guida* per la scuola del primo e del secondo ciclo? Potreste individuare delle aree precise dei documenti e/o fare delle proposte in merito?

d) dovendo scegliere una soltanto fra le proposte di modifica possibili, qual è, a Vostro avviso, la più urgente?

e) quali contenuti e pratiche formative ritenete oggi indispensabili per formare sin dalla scuola le competenze per il lavoro e per lo svolgimento delle professioni del futuro?

f) come migliorereste nei diversi ordini scolastici la conoscenza e l'orientamento per il lavoro e l'apprendimento continuo? (Vi invitiamo a proporre strategie, programmi e iniziative che possano, secondo la Vostra opinione, supportare gli studenti nel loro percorso di orientamento professionale e di sviluppo personale).

g) questo spazio è aperto per integrare ulteriori osservazioni”.

6 G. Belardelli, *I programmi di storia sottratti ai pedagogisti e restituiti agli storici*, “Il Foglio”, 22 gennaio 2025; P. Suriano, *Scuola, Ernesto Galli della Loggia: “La storia va insegnata con un modello trasmissivo, l'attenzione al presente non ha senso per una materia del genere”*, “Il Riformista”, 21 Gennaio 2025, <https://www.ilriformista.it/scuola-ernesto-galli-della-loggia-la-storia-va-insegnata-con-un-modello-trasmissivo-l'attenzione-al-presente-non-ha-senso-per-una-materia-del-genere-453356/>; E. Galli della Loggia, *Il valore della nostra storia*, “Il Corriere”, 18 gennaio 2025.

prima bozza del testo è stata resa pubblica l'11 marzo⁷.

La presentazione pubblica del testo ha evidenziato l'impreparazione del Ministero rispetto alla ricezione del mondo scolastico e di una parte dell'opinione pubblica. Nonostante il sottotitolo "materiale il dibattito pubblico" nessun canale di discussione era stato predisposto oltre alla nuova audizione delle associazioni convocata per il 21 marzo e la richiesta di un contributo scritto per il 25⁸. Di fronte al clamore che ha destato questo modo di procedere il Ministero ha dapprima (il 20 marzo) attivato un questionario segnalandone il link alle scuole (ma composto di domande chiuse e senza opzioni di critica reale, con unico spazio libero di 250 battute spazi compresi, da inoltrare entro il 10 aprile)⁹, poi è stato ampliato lo spazio di intervento libero a 2000 battute, quindi è stata attivata una mail cui scrivere senza limiti di battute e il termine per formulare osservazioni è stato prorogato al 17 aprile.¹⁰ A prescindere dal giudizio sulla qualità della consultazione, emerge con evidenza che non era prevista e la sua attivazione è stata puramente formale per difendersi rispetto alle inevitabili critiche di mancato ascolto. È stata però una palestra importante per i critici del testo che sono emersi sia in molte scuole che nelle università e associazioni che, nel formulare chiose e riflessioni, hanno velocemente pensato ad un destinatario alternativo al Ministero: l'opinione pubblica che ruota dentro e attorno la scuola pubblica.

La bozza revisionata delle Indicazioni è stata pubblicata dal MIM l'11 giugno 2025¹¹ e sottoposta al parere consultivo del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione che è stato espresso e reso pubblico il 30 giugno.¹² Il 7 luglio il Ministero ha reso pubblica la terza versione delle Indicazioni che è stata inviata al Consiglio di Stato. Quest'ultimo il 17 settembre ha sospeso l'espressione del proprio parere dovuto per legge, richiedendo una serie di adempimenti rispetto a parti della relazione e del testo ritenute incomplete, inadeguate o incoerenti.¹³ Esistono quindi ad oggi tre versioni delle Indicazioni, 11 marzo (154 pagine), 11 giugno (101 pp.) e 7 luglio (103 pp.). Qui faremo riferimento all'ultima versione, precisando quando dovessimo riferirci alla precedenti.

La materia Storia

Già dal 2023, dall'uscita di *Insegnare l'Italia*, si era compreso che la materia Storia avrebbe rappresentato uno dei nuclei centrali della riscrittura, e già in quell'occasione erano emersi l'orientamento fortemente italo-centrico indirizzato a nazionalizzare i giovani e le giovani con background non italiano da più generazioni. Era emersa anche la volontà di puntare il mirino soprattutto sulla scuola primaria e una predilezione per materiali didattici antichi, dismessi dalle classi e dai libri una cinquantina di anni fa se non ancora prima (Cuore, Pinocchio, la retorica risorgimentale).¹⁴ Era apparsa subito chiara anche la distanza di chi scriveva dall'infanzia reale (in seconda di scuola primaria venivano previste le 5 giornate di Milano, la Repubblica Romana e la

7 Sottotitolo: *Materiali per il dibattito pubblico*.

8 <https://www.editorialedomani.it/fatti/nuove-indicazioni-nazionali-scuola-valditara-consultazione-farsa-iok5msil>

9 Nota Mim n. 11544 del 20 marzo 2025.

10 Nota Mim n. 15297 del 10 aprile 2025, la mail è consultazione.indicazioniinazionali@istruzione.it

11 Nella prima versione erano presenti per ogni materia *Esempi di moduli interdisciplinari di apprendimento*, *Suggerimenti metodologici didattici per docenti* e *Suggerimenti di possibili ibridazioni tecnologiche*. Su tredici esempi solo uno era rivolto alla scuola primaria e nessuno alla scuola dell'infanzia. I contenuti erano completamente s coordinati palesando l'assenza di confronto sul modello tra i redattori delle diverse materie. I suggerimenti che emergevano erano talmente numerosi e spesso in contraddizione gli uni con gli altri che davano l'impressione di un frullato. Nella versione di giugno sono caduti (Tosolini, pp. 33-41, in Palermo, cit.). Alcuni commentatori hanno richiamato giustamente le riviste per insegnanti con lezioni pronte (Maviglia, p. 91, in Palermo, cit.).

12 Cspi, *Parere sullo schema di Regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*. approvato nella seduta plenaria n. 151 del 27/06/2025. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8782792/m_pi.AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALE%28E%29.0028754.30-06-2025.pdf/6e3d92b7-bf67-f396-1910-485aee1fbc24?t=1751275912422.

13 Consiglio di Stato, *Parere relativo allo schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione»*, n. 00829/2025, adunanza 9 settembre 2025. In particolare il CdS segnala l'assenza di motivazione per il mancato adeguamento richiesto dal Cspi su Storia e Latino.

14 G. Gabrielli, *La piccola vedetta lombarda: perché dovremmo leggerla nelle seconde classi della scuola primaria?*, 14 maggio 2025, <https://www.quandosualacampagna.it/h9/>.

spedizione dei Mille, in terza – in funzione occidentalocentrica – la lettura semplificata di brani di Erodoto e de I Persiani di Eschilo).¹⁵

La versione per le Indicazioni non ha mutato indirizzo. L'apertura "Solo l'Occidente conosce la storia" è la sintesi di una rassegna di contenuti tesi ad esaltare l'Occidente (sempre con l'iniziale maiuscola) e la nazione al suo interno come matrici di cultura e dominio imposti al mondo per effetto della loro superiorità intrinseca.¹⁶ Evidentemente si conferma l'idea di una scuola che attraverso la storia assimili in forma subalterna chi non vanta radici italiane, attraverso un'immersione in un curriculum fondato su una "biografia della nazione"¹⁷ di matrice ottocentesca e una sottolineatura dell'inferiorità storica di ciò che non è Occidente e che scompare dai temi¹⁸. A conferma la presentazione del colonialismo come "incontro con le altre culture"¹⁹ ignorandone volutamente il "costo umano terribile e al tempo stesso [l'] arricchimento da un punto di vista intellettuale, in maniera asimmetrica, per i colonizzatori e per i colonizzati".²⁰ L'idea di identità, presente in modo massiccio in tutto il testo delle Indicazioni, qui trova la sua articolazione più ossessiva nella dimensione nazionalista, con baricentro sul Risorgimento.²¹ Viene inoltre ridicolizzata la metodologia didattica che fa uso delle fonti (definita "irrealistica" per questa età), indicando l'opportunità di sostituirla con la dimensione narrativa, "di per sé affascinante".²²

I contenuti

Una caratteristica delle nuove Indicazioni è l'attenzione molto maggiore che nel passato ai contenuti, proposti formalmente solo come esemplificativi per il vincolo normativo che non permette di imporre la prescrittività, ma che in pratica si impongono come tali (esempio estremo in Storia dove sono scanditi anno per anno). Gli estensori del testo contano probabilmente sulla presa in carico da parte delle case editrici e degli autori dei libri di testo che vorranno mostrarsi "aggiornati" e "obbedienti" introducendo proprio quei contenuti tra le pagine delle nuove edizioni.²³

Una delle motivazioni rivendicata a margine del testo ci viene fornita dallo storico Belardelli: "ripristinare l'assoluto rilievo dei contenuti dell'insegnamento, il cosa si insegna rispetto al come

15 E. Roversi *Non credevi che il tempo passasse così*, 19 marzo 2025, <https://www.quandosunalacampanella.it/h3/>.

16 Per una critica del primato dell'Occidente nel pensiero storico: M. Aime, *Se Galli della Loggia insiste sulla (falsa) supremazia dell'Occidente*, "Il Domani", 14 aprile 2025, <https://www.editorialedomani.it/idee/commenti/se-galli-della-loggia-insiste-sulla-falsa-supremazia-delloccidente-wz36ozgi>

17 Brusa, p. 95-98, in Palermo, cit.

18 Lorenzoni p. 127, in D. Ianes (a cura di), *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Erickson, Trento, 2025. Colpisce anche la trasandatezza del testo, con numerosi errori segnalati puntualmente dalle associazioni (come *Osservazioni sull'insegnamento della Storia nei Materiali per il dibattito pubblico relativi alle Nuove indicazioni 2025* del 31 marzo <https://www.sismed.eu/wp-content/uploads/2025/04/comunicato-NIN-Societa-storiche-31-marzo-2025.pdf> e il *Documento della SiDidaSt sulle Nuove indicazioni nazionali 2025* <https://www.historialudens.it/news/557-il-commento-della-sididast-alle-nuove-indicazioni-nazionali-2025.html>) ma non corretti in sede di revisione, tanto che nella versione di luglio compare ancora elencata tra le conoscenze "L'unificazione del mondo mediterraneo sotto Alessandro Magno". Significativo anche l'uso di citazioni decontestualizzate di Marc Bloch e Claude Lévi-Strauss, comportamento davvero poco consono per degli storici.

19 G. Gabrielli *"L'incontro dell'Occidente"*. *Nelle pieghe delle Nuove Indicazioni nazionali*, 18 giugno 2025, <https://www.quandosunalacampanella.it/i4/>

20 C. Raimo, *La lezione di Carlo Ginzburg: "La Storia a scuola è ridotta a un sermone identitario e provinciale"*, "La Stampa", 15 luglio 2025.

21 Carlo Ginzburg commenta: "la nozione di identità [è] inservibile dal punto di vista analitico [...] Non credo nell'identità italiana. Non credo nell'identità [...] L'Italia è un caso particolarmente significativo per criticarla perché è, credo, il Paese in cui l'elemento multipolare è presente a ogni livello: arte, cucina, lingua, in uno spazio piccolissimo" (Raimo, cit.).

22 "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", *Indicazioni*, p. 55.

23 Discorso simile vale per gli "obiettivi generali": "Sebbene si parli di 'obiettivi generali', la loro stesura, con un grado di dettaglio quasi tecnico, li rende più simili a un canovaccio normativo da eseguire che a linee guida aperte all'interpretazione pedagogica. [...] I docenti si trovano, in tal modo, a dover 'coprire' obiettivi piuttosto che 'costruire' percorsi", *Sulle Indicazioni nazionali per il curriculum*, Cesp-cobas Ravenna, settembre 2025, p. 19.

si insegna, in controtendenza rispetto alla cosiddetta didattica delle competenze”,²⁴ anche se la prescrittività di un contenuto non trasforma di per sé la didattica. L’idea però è di spingere la scuola a divenire più un luogo di trasmissione della conoscenza piuttosto che un luogo di costruzione e trasmissione di essa.²⁵ L’altra finalità – più trasparente – è di vincolare i docenti ai contenuti scelti dalla Commissione, a quegli specifici contenuti, per trasformare l’insegnamento nella trasmissione di quel tema e delle finalità ideologiche che vi sono sottese.²⁶

Rispetto ai contenuti è stata anche da più parti segnalata una forte tendenza a separare gli ambiti disciplinari (tra disciplina e disciplina, tra umanistiche e stem), creando “muri epistemici” tra le discipline²⁷ (soprattutto pensando a infanzia e primaria) a scapito di un’ottica precedente tendente all’interdisciplinarietà.²⁸

Personalizzazione

Come nel 2004, la matrice filosofico-pedagogica che guida le scelte delle Indicazioni è il personalismo cattolico di Mounier, elemento di identificazione ideologica della scuola pedagogica cui il ministero ha assegnato la stesura del testo. Occorre quindi leggere nei riferimenti continui a “persona”, “personalizzazione” anche dei marcatori ideologici che con logica accademica sono disseminati in tutto il testo.²⁹

Come nel 2004 la personalizzazione viene contrapposta all’individualizzazione, ed è spiegata come 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 di ciascuno di loro [invece di] garantire a tutti gli scolari il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali”.³⁰ Insomma: una scuola che accetta le differenze che arrivano dalla società, attutendole e sostenendone paternalisticamente i risvolti accettabili, piuttosto che impegnarsi per sostenere tutti e tutte in direzione di uguali risultati.

Strettamente legato alla personalizzazione è il richiamo frequente al “talento” (11 volte), termine decisamente legato a predisposizioni o “inclinazioni”, che siano di origine naturale o sociale.³¹ Ciò che prefigura questa attenzione insistita sui talenti è “una scuola fotografia dell’esistente, che conferma le disparità sociali e l’impoverimento culturale, nutre anziché riequilibrare la diversità tra discenti e

24 G. Belardelli, *I programmi di storia sottratti ai pedagogisti e restituiti agli storici*, “Il Foglio”, 22 gennaio 2025.

25 Alessandri p. 143, in Ianes, cit. Nella versione finale al lungo sproloquio su Michelangelo, Dante, San Francesco e Montessori che insegnavano “attraverso la propria viva testimonianza” viene sostituito il più breve e secco proclama di inversione di importanza tra conoscenze e competenze: “le Indicazioni Nazionali [...] propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente. Per questo le Indicazioni Nazionali reintegrano pienamente la dimensione delle conoscenze”, *Indicazioni*, luglio, p. 22.

26 Va in questa direzione anche la riscrittura delle *Indicazioni* per la scuola dell’infanzia, in cui la spinta verso il predisciplinarismo “rischia di trasformare l’infanzia in un’anticamera della scuola primaria, invece di riconoscerla come una stagione unica e preziosa dello sviluppo umano”, *Considerazioni sulla Scuola dell’Infanzia nelle nuove Indicazioni Nazionali*, Cesp-cobas Ravenna, settembre 2025, p. 6.

27 Ianes p. 73, in Ianes, cit.

28 Giusti p. 85-6, in Ianes, cit.

29 Cfr. anche Giusti p. 87, in Ianes, cit.

30 M. Baldacci, *Nazione e talento. C’è qualcosa di vecchio nelle nuove Indicazioni*, “art 33”, 5, maggio 2025 <https://www.articolotrentatre.it/rivista/maggio-2025/nazione-talento-vecchio-nuove-indicazioni>

31 Il concetto di “talento” viene spiegato a p. 7, dove si precisa che è “non riducibile a una dote innata”, quindi non escludendo l’innatismo a fianco dell’ovvia interpretazione come disposizione (o inattitudine) prodotta dai condizionamenti sociali. Con una vera capriola concettuale la “valorizzazione delle inclinazioni” viene collegata all’art. 3 della Costituzione: *Indicazioni*, p. 8.

Non a caso il volume del 2024 di Giuseppe Valditara che preannuncia i suoi interventi sulla scuola si intitola *La scuola dei talenti*, Piemme edizioni. Questo il suo apologo dei “talenti”: “I dati esperienziali sono sempre istruttivi. Giovanni era un mio compagno di giochi e di avventure quando ero ragazzo. Ogni anno veniva rimandato in italiano e in matematica, a un certo punto venne pure bocciato. Con gli pneumatici dismessi dei camion realizzava tuttavia degli oggetti meravigliosi. Quel ragazzo aveva una intelligenza creativa legata alla manualità che io, che pure prendevo otto in latino e greco, e persino in matematica, non possedevo in alcun modo. Ho conosciuto ragazzi che negli istituti alberghieri inventano pietanze squisite che faranno la fortuna dei ristoranti dove lavoreranno: in quella creatività c’è arte, c’è genialità, c’è intelligenza”, ivi, p. 23-24. Poco oltre cita addirittura l’apologo di Menenio Agrippa (p. 25).

riduce se non annulla le opportunità di riscatto sociale”.³² Una scuola quindi che non agisce più, come una volta, selezionando direttamente (con le bocciature), ma lasciando dispiegare e accompagnando nella didattica le differenze che emergono dalla società, rinunciando al tentativo di sviluppare un comune profilo di cittadinanza ma garantendo invece la riproduzione delle gerarchie preesistenti.³³ Significativo in questa direzione anche lo slittamento semantico da “classe” ad “aula”, dall’organismo plurale di soggetti in relazione allo spazio fisico in cui convivono giustapposte delle individualità.³⁴

Famiglia

La famiglia è uno degli elementi che acquista peso e forza nel nuovo testo, a partire dal titolo delle premesse culturali, Persona, scuola, famiglia, che ricalca la versione del 2012 con “famiglia” al posto di “cultura” e mutando l’ordine degli elementi con al centro la persona e con “scuola e famiglia che le ruotano attorno”.³⁵ Si tratta ovviamente di una famiglia ideale e quindi anacronistica, nulla a che fare con uno sguardo sociologico aggiornato, cui gli estensori delle Indicazioni decidono di affidare l’esclusiva della sfera educativa e affettiva delle bambine e dei bambini, separandole artificiosamente dalla sfera dell’istruzione, patrimonio questa della scuola.³⁶ Difficile non vedere in questa rottura della relazione dialettica scuola-famiglia l’anticipazione del progetto Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico presentato dal ministro Valditara nel mese di maggio.³⁷

Questo sguardo retorico verso la “famiglia” va visto anche parallelamente ad un vuoto che si è creato rispetto ai testi precedenti, che dedicavano in apertura uno sguardo allo scenario storico sociale, che poteva anche non essere condiviso ma esprimeva comunque l’idea di pensare la “scuola” sulla base di una analisi-visione della società. In questa versione nessun paragrafo viene dedicato agli scenari per motivare le trasformazioni³⁸, come ha fatto notare anche il Consiglio di Stato.

Etnocentrismo

Occidente, nazione, identità sono le parole chiave del profilo etnoantropologico del testo, che complessivamente si può descrivere come atteggiamento etnocentrico. Le pagine di Storia e le pagine della Premessa sono gli ambiti nei quali emerge con più evidenza, ma tutto il testo ne è impregnato,³⁹ mostrando “non soltanto una disinvoltata volontà di piegare il pensiero scientifico a uno schema ideologico precostituito, ma una chiusura a tutto ciò che si ispira al dialogo inter-culturale e al pensiero critico”.⁴⁰ “Identità” compare 43 volte nel testo (e 3 volte “identitario”): un concetto di

32 Documento ADI, <https://www.italianisti.it/news/adi/nin>

33 Valentino, p. 87, in Palermo, cit.

34 “Si parla delle “aule” come mondi vitali, cioè come luoghi in cui si sviluppa la relazione educativa, la crescita identitaria e il confronto tra pari. Qui si confonde lo spazio fisico (“aula”) con la dimensione relazionale e sociale (“classe”). L’aula in sé non è un mondo vitale: lo diventa solo se è abitata da relazioni significative, pratiche didattiche inclusive e interazioni autentiche”, *L’aula / la classe. Considerazioni sulle “Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali 2025”*, a cura di Cesp-Cobas Ravenna, settembre 2025, pp. 10-11.

35 B. Sferra, *Indicazioni Nazionali 2025: i Cobas scuola contestano idee e valori del nuovo documento (2)*, 20 Giugno 2025 <https://www.cobas-scuola.it/indicazioni-nazionali-2025-i-cobas-scuola-contestano-idee-e-valori-del-nuovo-documento-2/>. La versione 2012 era “Cultura, Scuola, Persona”.

36 Fiorin p. 81 in Ianes, cit; Valentino, p. 87 in Palermo, cit.; Non una di meno, *Indicazioni nazionali per la scuola: bocciate*, Instagram 6 aprile 2025; MCE sulle Nuove Indicazioni 2025, maggio 2025, pp. 4-5 <https://drive.google.com/file/d/14PBtob5vRONDLsudJZUrBQ9glvudIODM/view>.

37 Atti parlamentari, Disegno di legge n. 2423 *Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico* presentato dal Ministro Valditara il 23 maggio 2025, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdl.camera.2423.19PDL0145040.pdf&ved=2ahUKewirpd-qmaaPAxXdhP0HHZ_3HSwQFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw3BH_p3tV69BxboMPvnALG7

38 Gli *Scenari* sarebbero in realtà la motivazione per mettere mano alle *Indicazioni* (ad esempio il documento del 2018). Non producendone un’analisi il Ministero rivendica una riscrittura che ha origine sulla propria visione del mondo per farvi corrispondere la scuola. Vedi anche Giusti p. 86 in Ianes, cit.; Marchisio, 59 e Valentino, p. 83 in Palermo, cit.

39 Nella versione di marzo addirittura si arrivava a scrivere: “Acquisire familiarità con la letteratura è un aspetto cruciale nella formazione di ogni individuo che voglia definirsi civile”(p. 37) riesumando il discrimine coloniale della “civiltà” per gerarchizzare gli individui; *Indicazioni*, marzo 2025.

40 A.Favole, M.Aime, S.Allovio, *La storia siamo noi?*, 18 marzo 2025, <https://comune-info.net/scuole-aperte/la->

identità rigido (identità nazionale), distante dalla reale dinamica che lo vede modellarsi continuamente “a partire da catene infinite di relazioni e scambi come mostrano intere biblioteche di antropologia”.⁴¹ Il testo invece si riferisce con forza ad una coestensione dell’identità soggettiva come versante privato, educativo (individualista) di quello pubblico, nazionalista-occidentalista. Il modello di società e di scuola che emerge ha i caratteri normativo-assimilazionisti: chi sta dalla parte dell’identità dominante integra e ogni Altro sceglie tra farsi integrate o finire escluso e stigmatizzato.⁴² Tutto ciò, per giunta, nonostante le ricerche sui sistemi educativi che hanno promosso la storia identitaria come strumento di integrazione subalterna ci parlino di fallimento sui loro stessi obiettivi.⁴³ Nasce così un paradosso educativo: la scuola opera una forzatura assimilazionista su student* ai quali, fuori da essa, viene negato il riconoscimento giuridico dello status di cittadin*.⁴⁴

In controtendenza rispetto a questo orientamento è il paragrafo dedicato alla Geografia, aperto ad uno sguardo globale e che reintroduce dopo oltre vent’anni la conoscenza delle realtà europea e mondiale negli ultimi due anni della scuola primaria, pur solo come esemplificazioni.⁴⁵

Italiano

Altra materia che ha subito ingenti torsioni è l’Italiano, suddiviso, diversamente che nel passato, in “lingua” e “letteratura”. Qui l’attenzione si sposta su scrittura e lettura a scapito dell’oralità e della comunicazione interpersonale, sulla padronanza linguistica come bene primario da trasmettere (e tramandare, visto il riferimento alla “comunità colta” che compariva nella versione di marzo), e non come dialettica tra trasmissione e conquista del soggetto.⁴⁶ La lingua viene presentata come collezione di norme e non strumento sociale e culturale⁴⁷ sacrificando l’oralità (che non viene riconosciuta mentre è il mezzo per sviluppare pensiero critico e la partecipazione)⁴⁸ e il pensiero creativo.⁴⁹

L’accentuazione normativa della lingua inibisce la dimensione espressiva: o si esprime o si norma, o il bambino è “autore incantato”, o è “esecutore corretto”.⁵⁰

Viene proposto come canone abbracciato e frettoloso un elenco di testi da leggere,⁵¹ suggerendo una

[storia-siamo-noi/](#) ; vedi anche S. Casali *Nostra patria è il mondo intero, Nuove Indicazioni nazionali e Intercultura*, 29 maggio 2025, <https://www.quandosunalacampanella.it/i1/>

41 Ibidem. Cfr anche Tosolini, p. 40, in Palermo, cit.

42 Cfr. anche Bocci p. 186 e Giusti p. 90-91, in Ianes, cit. Aggiungiamo che in un’epoca di esorbitante crescita delle spese militari e di ingente crescita delle presenze di forze armate nelle scuole, questa enfasi sull’Occidente e sulla nazione diffonde un senso di profonda inquietudine Cfr. <https://osservatorionomilscuola.com/>.

43 Brusa (p. 100 in Palermo, cit.) che cita Cajani, *La storia nella bozza della riforma Valditara*, 19 marzo 2025, “Historia ludens”.

44 Sulle *Indicazioni nazionali per il curriculum*, Cesp-cobas Ravenna, settembre 2025, p. 20.

45 “Per questo è necessario già negli ultimi due anni della scuola primaria sviluppare l’orientamento spaziale alla scala europea e mondiale”, *Indicazioni*, p. 81. Più radicale l’incipit del capitolo nella versione di marzo, che però non è stato mantenuto nella versione finale: “Dopo aver concorso in passato a “fare gli italiani”, la geografia ha oggi il compito di allargare lo sguardo sul mondo, per abbracciare l’idea di essere parte di relazioni e legami a più scale, da quella locale a quella planetaria”, *Indicazioni*, marzo 2025, p. 79.

46 Giusti p. 92, in Ianes, cit.

47 Vera Gheno p. 14, in Ianes, cit. Emblematico l’incipit del capitolo dedicato, introdotto nella versione di giugno: “Il cambiamento di prospettiva delle Indicazioni per la disciplina Italiano pone al centro dell’apprendimento la ricerca e valorizzazione dei meccanismi strutturali che regolano il funzionamento della lingua, spiegano l’esistenza e gerarchia delle ‘regole’ e dimostrano l’importanza della sintassi, distinguendosi così da una didattica che predilige un’idea di lingua come fenomeno spontaneo e che è troppo concentrata sulle varietà d’uso”. *Indicazioni*, p. 36.

48 “La democrazia in classe si pratica con la parola viva: si impara ascoltando e parlando, argomentando, dissentendo, negoziando significati”, Loiero, pp. 111-112, in Palermo, cit.

49 Ganeselli p. 155, in Ianes, cit. L’obiettivo polemico sottinteso è senz’altro Gianni Rodari. “Il rischio? Che la scrittura venga concepita non come generazione di senso, ma come manipolazione meccanica, come adattamento, come esercizio di stile altrui”, *L’aula / la classe. Considerazioni sulle “Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali 2025”*, a cura di Cesp-Cobas Ravenna, settembre 2025, p. 12.

50 Loiero, p. 114, in Palermo, cit.

51 “Saba o Valeri o Gozzano o Govoni o Pascoli o Penna o Lamarque” per la poesia, integrati in prosa “da *Zanna bianca* a *Harry Potter*”, mentre per la scuola secondaria “Pinocchio di Collodi, i romanzi di Verne, Stevenson, H.G. Wells, Agatha Christie, Calvino, Buzzati, Saint-Exupéry, Orwell, Asimov, Stephen King, Benni, Neil Gaiman, J.K. Rowling; senza sottovalutare le potenzialità del racconto breve di autori italiani come Sciascia, Bilenchi, Ortese, Fenoglio, Primo

progressione dall'esperienza sul testo letterario a quello non letterario e alla comunicazione, stereotipo della cultura vetero-umanistica⁵² che non può che divenire barriera per molt*.⁵³ La grammatica è sempre rigorosamente presentata, e raccomandata, con didattica frontale e metodo deduttivo.⁵⁴ Viene promossa “la grammatica tradizionale, proprio quella il cui insegnamento è stato dimostrato inefficace, inutile, nocivo”.⁵⁵ La lingua d'origine e le sue connessioni culturali divengono, nel contesto descritto dalle nuove Indicazioni, un ostacolo oggettivo all'inserimento, “uno ‘svantaggio’ da compensare”, (sembra che chi non interiorizza le norme linguistiche faccia poi fatica anche a interiorizzare le norme tout court)⁵⁶ mentre dovrebbero risultare come un patrimonio che va conosciuto e compreso (e valorizzato).⁵⁷ L'integrazione (assimilazione) “nella comunità scolastica e sociale”⁵⁸ passa attraverso l'acquisizione coatta dell'italiano e la lingua non italiana è vista come un inutile (dannoso?) fardello. In ultimo l'introduzione del Latino opzionale (LEL), come nel 1962. È evidentemente rivolto a chi viene precocemente destinato al filone dei licei, funzionerebbe in pratica come un marcatore sociale inserito all'interno della scuola per tutt*.⁵⁹

Stem

L'integrazione delle discipline viene proposta nelle Stem (anche se non si capisce cosa ci sia di “ingegneria” in questi gradi scolastici). Anche qui l'impostazione però è fortemente problematica: i riferimenti a: mistero, irragionevolezza, al carattere innato della matematica, e parallelamente quelli al suo carattere assoluto, di verità, di immutabilità trasmettono misconcezioni dannose. “L'idea che il pensiero matematico possa essere innato si lega a convinzioni – molto diffuse tra studenti, ma anche insegnanti – che riconoscono come incontrollabili i fattori di successo/fallimento in Matematica. Ne deriva una rinuncia ad agire [...] da parte di studenti e insegnanti”.⁶⁰ Non emerge l'idea di matematica come linguaggio universale che permette di far incontrare, discutere e unire popoli e persone diverse e allo stesso tempo si cancella il riferimento al gruppo-classe e si pensa all'insegnamento-apprendimento come rapporto tra Maestro e individuo.⁶¹

Levi”, *Indicazioni*, p. 40 e 42.

52 Giusti p. 93, in Ianes, cit.

53 Ganeselli p. 159, in Ianes, cit.

54 Ancora sul “Foglio” del 29 settembre Valditara ripete l'accusa contro lo “spontaneismo espressivo” di De Mauro che avrebbe indebolito grammatica e sintassi, mentre - come ha ribadito Loiero - si tratta di “fare grammatica intelligente, a partire da ciò che gli studenti già sanno fare con la lingua” e non affaticarsi con grammatiche normative e descrittive avulse dall'uso della lingua, come propone il nuovo corso ministeriale. M. Crippa, *Uno zaino di riforme per la scuola del merito. Parla il ministro Valditara*, “il Foglio”, 29 settembre 2025; S. Loiero, *De Mauro, la scuola e la grammatica. Oltre lo slogan dello spontaneismo*, 30 settembre 2025, in “Gessetti colorati”, https://www.gessetticolorati.it/dibattito/2025/09/30/de-mauro-la-scuola-e-la-grammatica-oltre-lo-slogan-dello-spontaneismo/?fbclid=IwY2xjawNYYqBleHRuA2FlbQIxMQABHhURV7Y75wM8zzU6a4qISUKtM8GRyw5wM_2aBuvRRxDxQzVCkHxxNc4XvG6_aem_BuDNGtPUROSr_jiqbjEd-A.

55 A. Sobrero, *Le contestatissime Indicazioni per la scuola di domani. O di ieri?*, <https://www.linguisticamente.org/le-contestatissime-indicazioni-per-la-scuola-di-domani-o-di-ieri/?sfnsn=scwspwa>

56 Alessandri p. 145, in Ianes, cit.

57 Matucci p. 114, in Ianes, cit.

58 *Indicazioni*, p. 35.

59 Matucci p. 111, in Ianes, cit.

60 Nella versione di luglio solo alcuni di questi aspetti sono stati attenuati (è stato corretto il carattere di assolutezza del teorema di Pitagora; *Indicazioni*, p. 69).

61 P. Di Martino https://www.airdm.org/wp-content/uploads/2025/Indicazioni%20Nazionali%202025/Presentazione_Di%20Martino.pdf. Da ricordare anche i cambiamenti lessicali che sintetizzano profondi cambiamenti di orientamento, ad esempio scompare “determinare” ed è sostituito da “calcolare” e si perde il riferimento alla “verbalizzazione delle procedure”, A. Maffia, https://www.airdm.org/wp-content/uploads/2025/Indicazioni%20Nazionali%202025/Presentazione_Maffia.pdf. Anche Boero giunge a conclusioni sconcertanti: “In conclusione, non mi sembra che alle premesse generali sul ruolo e sulle finalità della matematica nelle attività interdisciplinari [“consentirgli di partecipare alla vita sociale con consapevolezza e capacità critica”] corrispondano indicazioni specifiche corrette ed efficaci su come sviluppare nel primo ciclo di istruzione l'insegnamento, l'apprendimento e l'uso della matematica”, P. Boero https://www.airdm.org/wp-content/uploads/2025/Indicazioni%20Nazionali%202025/Presentazione_Boero.pdf

Maestro - Magister

La figura dell'insegnante proposta è quella del Maestro (sempre al maschile) con la M. maiuscola. È il modello romantico dell'insegnante⁶² che si propone per l'imitazione, narra in maniera affascinante, si rivolge ai discenti come ascoltatori⁶³. L'insegnamento diventa ostensione e l'apprendimento accettazione (più o meno passiva)⁶⁴: il Magister delle Indicazioni sembra somigliare al sacerdote; mentre in realtà viene trasformato in mero esecutore dei contenuti (presentati come prescrittivi)⁶⁵. La didattica del Maestro è di tipo precettistico, una specie di "paternalismo didattico"⁶⁶ e le conoscenze che trasmette sono apodittiche, perdono il carattere provvisorio e aperto⁶⁷. Questo escamotage linguistico che viene presentato come attestazione dell'"autorevolezza ritrovata della figura del docente"⁶⁸ si rivela ridicolo, una concessione dall'alto, a priori, puramente nominalistica,⁶⁹ mentre lo status reale, ad esempio, si nutre dell'entità della retribuzione che rimane decisamente poco autorevole.

Il Magister opera in una "comunità educante" e "richiede una regia pedagogica", che nella Secondaria di I grado è assicurata dalle figure differenziate che promettono di erodere la pari dignità tra colleghi introducendo differenziazioni gerarchizzanti: "docente tutor", "docente orientatore", "figure cosiddette di gestione intermedia".⁷⁰

Libertà

Il concetto di libertà nel testo viene etnicizzato: «La libertà è il valore caratteristico più importante dell'Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita».⁷¹ Una libertà "occidentale", da esaltare con il "confronto con coloro che liberi non sono, in moltissime parti del mondo", non da costruire ma da interiorizzare sulla base delle regole, che spaziano da quelle di comportamento (subite nel "lungo allenamento all'autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica") a quelle "tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, p.e., le regole di grammatica o le regole dei giochi in palestra" che permetterebbero all'allievo di interiorizzare "il senso del limite e un'etica del rispetto".⁷² "Libertà, infatti, non è sviluppo dello studente nella libertà, ma sviluppo della libertà nello studente". Una libertà che si risolve in reverenza, alla famiglia, al Magister e all'istituzione, come risposta ad un senso di inquietudine seminato fin dal secondo paragrafo⁷³.

Significativo il passo che raccomanda questo percorso "In special modo oggi, in un tempo nel quale gli allievi si trovano ad interagire con coetanei di culture diverse", dove "coetanei di culture diverse" suggerisce che tali bambini e bambine prima di tutto non siano "allievi" e poi che siano agiti da una

62 Maviglia, p. 92 in Palermo, cit. Come si afferma nel documento di Cesp-Cobas Ravenna: "È vero che la presenza di insegnanti particolarmente carismatici può favorire l'apprendimento e contribuire alla crescita personale degli alunni, ma elevare questo aspetto a principio generale, e metterlo per iscritto, rischia di spostare l'attenzione: da un lato, infatti, si sminuisce il valore della scuola come ambiente organizzato in modo efficace, capace di strutturare tempi, spazi e attività in funzione dell'educazione; dall'altro, si rafforza l'idea di una figura centrale e dominante, quasi un "capo" della classe, il cui ascendente personale diventa la chiave di volta del processo educativo", *L'aula / la classe. Considerazioni sulle "Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali 2025"*, a cura di Cesp-Cobas Ravenna, settembre 2025, p. 5.

63 Fiorin p. 83-4, in Ianes, cit.

64 Ganeselli p. 158, in Ianes, cit.

65 MCE, maggio 2025, p. 6.

66 Fiorin p. 83, in Ianes, cit.

67 Maviglia p. 90, in Palermo, cit.

68 *Indicazioni*, p. 7.

69 Fiorin p. 83, in Ianes, cit.

70 *Indicazioni*, p. 9.

71 *Indicazioni*, p. 7-8.

72 *Indicazioni*, p. 9.

73 "Danneggiare la scuola, sporcarne le pareti, distruggerne gli arredi, offendere un insegnante" (p. 8), ipotesi presentate con tanto risalto come se le scuole secondarie di primo grado o le scuole primarie e dell'infanzia fossero strutturalmente afflitte da tali comportamenti. Cfr. anche F. Lucchesini, *Il tempo della crescita. Una critica alle Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, "gli Asini", 15 giugno 2025, <https://gliasinirivista.org/il-tempo-della-crescita-una-critica-alle-nuove-indicazioni-nazionali-per-la-scuola-dellinfanzia-e-del-primo-ciclo-2/>.

cultura come “gabbia”, rigida e meccanica⁷⁴. Emerge un’immagine della realtà sociale che fa paura e che va educata e combattuta attraverso le regole, il controllo e la disciplina⁷⁵ e il richiamo insistito a questi aspetti è destinato a surrogare le risorse che non arrivano.⁷⁶

Genere

Per quanto riguarda il genere è davvero incredibile l’utilizzo del maschile universale per tutto il testo e l’esaltazione della figura del Magister quando ad esempio nella scuola primaria la componente docente è per il 94% femminile. Anche il passaggio sulla violenza di genere, definita una “triste patologia” che si può affrontare e risolvere con “un’educazione del cuore”⁷⁷, mostra un’ottica fortemente patriarcale che nega il fatto che la violenza di genere in tutte le sue forme è sistemica e strutturale e che nella scuola va affrontata senza ottiche mistificatorie. A ciò si aggiunge il richiamo ad “identità complementari” che quindi nega un riconoscimento a chi non rientri nelle categorie del binarismo, e il silenzio sull’educazione alla sessualità (probabilmente esclusa in quanto considerata tema tabù da lasciare alla famiglia).⁷⁸ In un testo sopraffatto dalla parola “identità” non compare mai l’associazione “identità di genere”.

Pianeta e fondi pensione

La “cura del pianeta Terra”⁷⁹ sembra un compito trascurabile di ordinaria manutenzione, citata solo come responsabilità “nel suo piccolo [...] di ogni persona” e quindi relegata a una dimensione di etica personale in margine al compito principale e privo di esitazioni o dubbi di “educare i giovani ai concetti di sviluppo e crescita”, come già scritto nelle Linee guida per l’educazione civica.⁸⁰ Sempre seguendo le scelte già operate per l’educazione civica compare un paragrafo intitolato “Scuola ed educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale”, in cui si spiega che le “opportunità della finanza digitale [...] richiedono conoscenze e competenze per trasformare i rischi in opportunità”. Sembra che le nuove Indicazioni sentano proprio il bisogno urgente (di provenienza sovranazionale) di indirizzare le giovani generazioni ad investire in prodotti finanziari e in previdenze integrative.⁸¹

74 Cfr. M. Aime, *Cultura*, Bollati Boringheri, 2013; cfr. anche Giusti p. 92, in Ianes, cit.

75 Giusti p. 89, in Ianes, cit.

76 MCE, maggio 2025, p. 5.

77 *Indicazioni*, p. 8; anche “sapienza del cuore”, declinata come “occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l’empatia, la tenerezza, l’incanto, la gentilezza”, e più avanti, “promuovere tra gli studenti il senso profondo della *bona fides*”.

78 Nella versione di marzo tra le competenze attese nella scuola dell’infanzia relativamente al corpo compariva “Riconoscere i segnali e i ritmi di funzionamento del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo”, frase forse troppo azzardata che infatti cade nelle versioni successive; *Indicazioni*, marzo, p. 28, e anche p. 35.

79 Così in *Premessa*; invece la dizione “cambiamento climatico” è presente solo nelle parti dedicate a Geografia e Stem.

80 *Indicazioni* 2025, p. 9. Completamente espunte già nella seconda versione le riflessioni interessanti, pur dai tratti moralisti, che comparivano nella prima: “Problemi nuovi chiedono pensieri visionari e un’attenzione massima per il ruolo che può svolgere l’istruzione per fronteggiare gli impatti di questi processi per la sopravvivenza della Terra e della stessa umanità. Perché se agli uomini non viene data la possibilità di scoprire che cosa hanno fatto e stanno facendo del mondo in cui vivono, essi potrebbero camminare nelle tenebre e trovarsi di fronte alle spaventose conseguenze delle loro attività. In questo momento storico urge, dunque, una scuola che aiuti a capire e ad abitare un pianeta complesso, promuovendo l’integrazione fra saperi e, nel contempo, competenze sociali per instaurare nuovi patti di solidarietà fra le generazioni”, *Indicazioni*, marzo, p. 13.

81 *Indicazioni*, p. 12. Anche il paragrafo sull’*Internalizzazione come misura di sé e conoscenza del mondo*, introdotto nell’ultima stesura, si limita ed esaltare l’insegnamento delle lingue straniere e a citare le raccomandazioni europee cui obbedisce (p. 11).

Gli ultimi 25 anni: dall'Autonomia scolastica alla celebrazione dell'Occidente e della Nazione

Edoardo Recchi

“Le nuove Indicazioni nazionali per il primo ciclo rappresentano una svolta culturale importante per una formazione di sempre maggiore qualità, all'insegna di un modello di scuola centrata sulla persona dello studente e sui valori costituzionali. Una scuola capace di coniugare la storia e la cultura del nostro passato con l'innovazione”⁸².

Con queste parole il ministro Valditara ha accompagnato, il 7 luglio 2025, l'emanazione delle *Nuove Indicazioni Nazionali per l'Infanzia e il Primo ciclo di istruzione* (d'ora in poi NIN), testo che costituisce il centro delle riflessioni che condividiamo oggi, che si collega strettamente ad altri due documenti, vale a dire le *Linee guida per l'Educazione civica* approvate a gennaio e le *Linee guida per la scuola secondaria di secondo grado* attualmente in elaborazione. In esso, come abbiamo visto nella precedente relazione, emergono chiaramente molte delle caratteristiche che contraddistinguono le culture di destra. Ne cito rapidamente solo alcune: l'esaltazione della Nazione e dell'identità occidentale; un approccio coloniale e riduzionista nei confronti delle questioni globali⁸³; la profonda avversione nei confronti delle questioni legate all'educazione al genere⁸⁴; il paternalismo; l'importanza dell'ordine e della disciplina e il fermo e repressivo contrasto verso tutto ciò che ne minaccia il rispetto. Basti pensare, a questo proposito, anche ad altri provvedimenti recentemente assunti con fierezza dal MIM: maggiore disciplina e severità sul comportamento, smartphone vietati anche alle superiori, bocciatura per chi non raggiunge il 6 in condotta ed esame di riparazione per chi non lo supera; inasprimento delle pene per chi aggredisce insegnanti o presidi (per i maggiorenni è prevista la reclusione da due a 5 anni e l'arresto obbligatorio in flagranza); esame delle superiori che torna a chiamarsi maturità, con annesse modifiche e previsione della bocciatura per chi si rifiuta di rispondere all'orale⁸⁵.

Ma numerosi passaggi del testo così come molti altri interventi di questo governo si collocano, invece, in un rapporto di perfetta continuità con il percorso di trasformazione strutturale della scuola pubblica italiana iniziato circa trent'anni fa e portato avanti, certo non in modo identico, ma con poche differenze sostanziali, dai governi di ogni colore politico.

Con questo non si vogliono assolutamente sminuire le differenze che distinguono le NIN 2025 dalle Indicazioni del 2012, né sottostimarne le caratteristiche regressive, ma riteniamo che sia utile avere bene in mente il quadro in cui si inseriscono, anche per capire in che modo contrastarle, su quali elementi puntare per denunciarne le storture.

Tra questi elementi a nostro avviso non c'è la difesa della scuola della cosiddetta autonomia e questo sia perché della cosiddetta autonomia non c'è molto da difendere, sia perché in realtà, nonostante una struttura più simile a quella dei vecchi programmi e nonostante il passatismo che permea numerosi passaggi del testo, secondo noi la scuola della cosiddetta autonomia non è affatto minacciata dalle NIN.

82 Dichiarazione del Ministro Valditara in occasione dell'emanazione delle NIN, 7 luglio 2025 <https://mim.gov.it/-/nuove-indicazioni-nazionali-concluso-iter-competenza-del-ministero> [l'ultimo accesso a questo link come a quelli citati nelle note successive è stato effettuato il 9 ottobre 2025].

83 Riduzionismo particolarmente evidente quando si trattano le tematiche ambientali e quelle relative al cambiamento climatico, dato che, come “già sottolineato dalle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, è fondamentale comunque educare i giovani ai concetti di sviluppo e di crescita”. NIN 7 luglio 2025, p. 9.

84 Parola che sembra suscitare un vero e proprio terrore negli ambienti vicini alla maggioranza di governo (e ahimè non solo), basti pensare che nel testo definitivo delle NIN le espressioni “differenze di genere” e “violenza di genere” inizialmente presenti nella premessa (bozza NIN 11 marzo, p. 11) sono state eliminate e sostituite rispettivamente dalle locuzioni “differenze di ciascuno” e “rispetto verso la donna” (NIN 7 luglio, p. 8), quasi a voler scansare qualsiasi dubbio rispetto a una possibile lettura non binaria.

85 https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2025/08/21/niente-cellulari-e-voto-in-condotta-le-novita_-e06cfce5-2b5b-4826-92bb-06e6f08ee478.html e <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/09/Decreto-Scuola.pdf>

La scuola dell'autonomia? Contesto storico e idea di scuola

A dimostrazione di quanto appena affermato, può essere utile ricordare che l'8 maggio 2025, il Senato ha approvato un disegno di legge per la semplificazione normativa, ora in esame alla Camera, che all'articolo 8 delega il Governo ad adottare, “entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi per la semplificazione, il riordino e il riassetto delle disposizioni legislative nelle materie di competenza del Ministero dell'istruzione e del merito”, tra cui la redazione di un *nuovo testo unico* della normativa primaria, il riassetto delle disposizioni sul personale scolastico e la revisione degli organi collegiali⁸⁶. L'ultimo tentativo in questo senso risaliva ai tempi della legge 107/2015, la cosiddetta *Buona scuola*, quando la disposizione di rivedere gli organi collegiali inizialmente prevista nella prima bozza del provvedimento, anche in seguito alla notevole mobilitazione che ne seguì la presentazione, scomparve dal testo definitivo⁸⁷, mentre la delega affidata al governo Renzi per produrre un nuovo testo unico non venne esercitata⁸⁸. Ma numerose iniziative di questo tipo avevano caratterizzato i venti anni precedenti per cercare di “armonizzare” l'impianto normativo della scuola disegnata dai *decreti delegati* del 1974 – confluito nel d.lgs. 297/1994 (*testo unico* della normativa scolastica) – con quello della cosiddetta autonomia varata sul finire degli anni novanta, a cui, non a caso, la *Buona scuola* di Renzi si proponeva di dare “piena attuazione”⁸⁹.

A questo punto ci si potrebbe chiedere: perché da trent'anni si sente questa esigenza? La risposta è abbastanza semplice: perché i dispositivi appena citati sono il frutto di contesti storici molto diversi, sono caratterizzati da due idee di scuola che hanno ordini di priorità molto diversi, delineano due modalità organizzative molto diverse e difficilmente compatibili.

Soffermiamoci per il momento sui primi due punti. Se guardiamo al panorama internazionale, i *decreti delegati* si collocano al culmine di un periodo in cui, sia in Italia che negli altri paesi del blocco occidentale, si assiste a un grande sviluppo economico e sociale. In Italia, soprattutto grazie alla spinta delle istanze che vengono dal basso (movimenti, associazioni, sindacati) – che puntano a rendere effettivo il diritto allo studio, a superare il tradizionale carattere autoritario, selettivo ed elitario dell'istruzione, a stimolare una partecipazione reale e democratica alle vicende e alle decisioni della scuola da parte di tutte le sue componenti – attraverso numerosi interventi legislativi si cerca di realizzare, pur tra molte difficoltà e contraddizioni, la scuola della Costituzione: una scuola aperta a tutti e tutte, che mira a formare cittadini e cittadine in grado di partecipare in modo attivo e consapevole alla vita democratica del Paese. L'istruzione viene quindi “concepita come veicolo di democratizzazione, progressivamente sempre più uguale per tutti”⁹⁰. Particolarmente importanti a questo scopo il d.p.r. 417/1974 – che ridefinisce lo stato giuridico dei docenti garantendo loro la libertà di insegnamento, intesa come “autonomia didattica e come libera espressione culturale” e diretta a “promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni [...] nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi” – e il d.p.r. 416/1974, che disegna una struttura non più verticistica ma orizzontale in cui l'organizzazione ed il funzionamento sono affidati ad organi a carattere collegiale e democratico che, nel rispetto delle competenze di ciascuno, assicurano la partecipazione di tutta la comunità scolastica alla vita della scuola. Del resto è difficile pensare di poter praticare e promuovere la democrazia se si agisce in un contesto che democratico non è.

86 Cfr. l'art. 8 del disegno di legge 1192 “Misure per la semplificazione normativa e il miglioramento della qualità della normazione e deleghe al Governo per la semplificazione, il riordino e il riassetto in determinate materie” presentato il 15 luglio 2024 e approvato al Senato l'8 maggio 2025. <https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?tab=testiEmendamenti&did=58390>. Alla Camera il testo ha assunto il n. 2393 e quanto contenuto precedentemente all'articolo 8 figura ora nell'articolo 15. <https://www.camera.it/leg19/126?leg=19&idDocumento=2393> <https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdl.camera.2393.19PDL0142040.pdf>

87 Nella bozza del marzo 2015, l'art. 21, c. 1, lettera f) prevedeva: “Il Governo è delegato ad adottare uno o più decreti legislativi per la riforma, adeguamento, semplificazione e riordino della governance della scuola e degli organi collegiali” https://www.snlsbrindisi.it/documenti/doc1/TESTO_DDL_17-3-15.pdf

88 Cfr. Legge 107/2015, art. 1, c. 181, lettera a)

89 Legge 107/2015, art. 1, c. 1.

90 Monica Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 180.

I provvedimenti che sul finire degli anni novanta istituiscono l'autonomia, invece, non rispondono a istanze che provengono dal basso, bensì dall'affermazione a livello globale dell'ideologia neoliberista che attribuisce all'istruzione non più il compito di formare cittadini e cittadine, ma quello formare "capitale umano"⁹¹. Da quel momento, gradualmente, anche sulla spinta di una serie di interventi nel dibattito educativo da parte degli organi della Comunità Europea e, prima ancora, delle raccomandazioni di altre organizzazioni come l'ERT e l'OCSE, si fa strada l'idea che la scuola debba innanzitutto "essere considerata come un servizio reso al mondo economico"⁹². Ad essa in sostanza viene chiesto di mettere in secondo piano la sua funzione primaria – quella che in Italia le è assegnata dalla Costituzione – e dedicarsi principalmente alle urgenze prodotte dalle trasformazioni in corso, "con riferimento pressoché esclusivo alla preparazione per il mondo del lavoro"⁹³. Un mondo del lavoro profondamente cambiato e in costante evoluzione, basato su una competizione sfrenata e su forme di precarietà istituzionalizzata che richiedono flessibilità e capacità di adattamento continuo. Di qui l'insistenza sullo sviluppo di competenze più che di conoscenze, sull'apprendimento (continuo e lungo tutto l'arco della vita) più che sull'insegnamento.

Perciò quando il ministro Valditara parla di "rivoluzione culturale" anche a proposito della sperimentazione della filiera tecnico professionale del 4+2 che proseguirà quest'anno con nuovi investimenti, in realtà si riferisce a un percorso che parte da molto lontano. Più che di una rivoluzione culturale, infatti, si tratta di un'accelerazione – molto forte e dal nostro punto di vista assai preoccupante, anche perché potrebbe diventare presto "ordinamentale"⁹⁴ – di un processo di subordinazione dell'istruzione agli interessi delle imprese già avviato da tempo.

Se guardiamo ai provvedimenti presi in questa direzione il pensiero corre subito all'*Alternanza scuola-lavoro*, introdotta dalla ministra Moratti durante il secondo governo Berlusconi (legge 53/2003 e d.lgs. 77/2005) e notevolmente potenziata dalla *Buona Scuola* del governo Renzi (legge 107/2015), che ha stabilito un monte orario obbligatorio di attività da svolgere in aziende o analoghe strutture lavorative negli ultimi tre anni di tutti gli ordini di scuola superiore: almeno 200 ore nei licei e almeno 400 negli istituti tecnici e professionali. Questo monte orario è stato poi ampiamente ridotto con il primo governo Conte (legge 145/2018, art 1, c. 784) e l'*Alternanza scuola lavoro* ha assunto la denominazione di *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO), nome che sembra essere destinato a cambiare ancora⁹⁵. Ma in quest'ottica vanno viste anche le precedenti riforme dell'istruzione e della formazione professionale (d.p.r. 87/2010 e d.lgs. 61/2017), nonché gran parte dell'impianto che sottostà alla logica della certificazione delle competenze, che non appare particolarmente scalfito dai "suggerimenti riferiti alle conoscenze"⁹⁶ presenti nel testo delle Nuove indicazioni. Per quanto fondamentale, su questo tema non ci soffermiamo ulteriormente, poiché sarà oggetto di uno dei prossimi interventi. Ci limitiamo però a ricordare l'importanza progressivamente assunta nel corso degli ultimi anni dalle prove Invalsi, come strumento di rilevazione di un certo tipo di competenze. Lo svolgimento di questi test standardizzati, infatti, a partire dal d.lgs. 62/2017, è diventato requisito necessario per accedere all'esame di stato, sia in terza media sia in quinta

91 Cfr. Massimo Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 175. In ambito italiano, tra i primi testi a mettere in evidenza le questioni legate ai processi di mercificazione del sapere e di aziendalizzazione/privatizzazione della scuola segnaliamo Cesp-Cobas, *Scuola-azienda e istruzione-merce*, Cobas. 1, Bolsena (VT), Massari Editore, 2000; Massimo Bontempelli, *L'agonia della scuola italiana*, CRT, Pistoia, 2000; Fabio Bentivoglio, *Il disagio dell'inciviltà: un insegnante nella scuola dell'autonomia*, CRT, Pistoia, 2000; Cesp-Cobas, *Vecchi e nuovi saperi*, Cobas. 3, Bolsena (VT), Massari Editore, 2001.

92 ERT, *L'istruzione per gli europei. Verso la società della conoscenza*, 1995. La Tavola Rotonda Europea degli Industriali (ERT) è un'organizzazione nata nel 1983 che oggi raccoglie amministratori delegati e presidenti di circa 60 tra le più grandi aziende europee nel settore industriale e tecnologico. <https://ert.eu/members/>

93 Roberta Calvano, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma, 2019, p. 16.

94 È quanto previsto nel decreto legge scuola approvato dal Consiglio dei Ministri il 4 settembre 2025. La filiera tecnico professionale prevede quattro anni nelle superiori e 2 negli ITS Academy, con le imprese che partecipano direttamente alla programmazione dell'offerta formativa e laddove necessario all'attività di insegnamento. Cfr. art. 2 del decreto legge 9 settembre 2025, n. 127. <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/09/Decreto-Scuola.pdf>

95 *Formazione scuola lavoro*, potrebbe essere il nuovo nome, stando al decreto legge scuola approvato dal Consiglio dei Ministri il 4 settembre 2025.

96 NIN, 7 luglio, p. 12.

superiore, e l'indicazione, in forma descrittiva, dei livelli di apprendimento raggiunti "distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione" viene oggi riportata sia nella certificazione delle competenze (medie) sia nel curriculum della studentessa e dello studente (superiori). In quest'ultimo caso è importante ricordare che è stato proprio il governo Meloni ad applicare per la prima volta la disposizione (più volte rinviata dal 2018 all'anno scorso), con il decreto legge 19/2024.

La scuola dell'autonomia? Il modello organizzativo

Ma il disegno di legge sulla semplificazione normativa attualmente in discussione alla Camera, per ciò che riguarda la scuola investe soprattutto il modello organizzativo. È soprattutto da questo punto di vista che la normativa va "armonizzata". Ancora qualche dato di contesto: i provvedimenti che danno vita alla cosiddetta autonomia scolastica (l'articolo 21 della legge 59/1997⁹⁷, cosiddetta legge Bassanini, che la introduce; il d.p.r. 275/1999 che la regola; la legge 3/2001 che la inserisce nel Titolo V della Costituzione, all'art. 117⁹⁸) si collocano all'interno di un più ampio processo di riforma e razionalizzazione che – sull'onda delle già richiamate tendenze neoliberiste – investe tutta la pubblica amministrazione a partire dalla crisi finanziaria e istituzionale del 1992. L'intento è quello di introdurre principi propri dell'economia e del mercato nell'ambito dei servizi pubblici e trova un primo fondamentale passaggio nel d.lgs. 29/1993 che avvia la cosiddetta privatizzazione del pubblico impiego⁹⁹. Questo testo sarà ripetutamente modificato nel corso degli anni immediatamente successivi e infine sostituito dal d.lgs. 165/2001 "che registra il compimento [...] di una riforma delle amministrazioni pubbliche nel senso dell'efficienza-trasparenza-rendicontabilità, connesse a una logica di servizio"¹⁰⁰.

Per quanto riguarda lo specifico della scuola, le spinte che puntavano già da qualche anno sulla necessità di ridimensionare il ruolo dello Stato nell'istruzione, di uscire dalla tradizionale identificazione del *pubblico* con lo *statale* e di procedere alla definizione di un sistema integrato, trovano terreno fertile per realizzarsi¹⁰¹. Il graduale slittamento da una concezione della scuola come *funzione statale* a un'idea della scuola come *pubblico servizio*¹⁰² procede di pari passo con una forte riduzione della spesa ad essa destinata e ne modifica profondamente l'organizzazione.

Il modello di riferimento è quello dell'azienda, che fatica un po' a realizzarsi nei primi anni, ma trova una iniezione di energia prima con il decreto ministeriale 286/2004 che riordina l'INVALSI¹⁰³, poi

97 Vedi Digressione n. 1.

98 Questa legge introduce il principio della sussidiarietà e ridefinisce le competenze di Stato e Regioni in materia di istruzione e formazione, la cui distinzione ha aperto la strada a diverse interpretazioni e prodotto nel tempo un acceso dibattito. Un dibattito tornato di forte attualità nel 2017, con le iniziative intraprese da Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna, e poi in tempi molto recenti, con l'approvazione della legge 86/2024 sull'autonomia differenziata che apre a scenari inediti e rischia di determinare il definitivo smantellamento del sistema pubblico di istruzione.

99 Con esso il rapporto di lavoro dei dipendenti pubblici, insegnanti compresi, viene fatto rientrare nella disciplina prevista dal codice civile per i rapporti di lavoro subordinato nell'impresa. Tra le altre cose questo testo modifica la condizione giuridica degli insegnanti: non più assunti "nei ruoli" dello Stato, ma con un contratto "a tempo indeterminato".

100 Francesco G. Nuzzaci, *Il cammino normativo dell'autonomia scolastica*, in Ivana Summa (a cura di), *Autonomia. Aspetti giuridici, organizzativi, educativi*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2011, p. 33. Ulteriori modifiche sono state apportate dalla legge 15/2009, c.d. Legge Brunetta, e dalla legge 124/2015, c.d. Riforma Madia.

101 Cfr. Monica Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, cit., pp. 289-299 e p. 312.

A titolo di esempio, tra i vari suggerimenti ricordiamo i seguenti: "L'amministrazione della scuola [è] dominata dalle esigenze burocratiche. Le pratiche amministrative sono troppo rigide per permettere ai centri d'insegnamento di adattarsi ai cambiamenti richiesti dal rapido sviluppo delle moderne tecnologie e delle ristrutturazioni industriali e terziarie". ERT, *Educazione e competenza in Europa*, 1989. "Occorre conferire maggiore autonomia agli istituti di base. L'esperienza mostra che i sistemi più decentrati sono anche quelli più flessibili, che si adattano più rapidamente e che permettono di elaborare nuove forme di partenariato con obiettivi sociali." Commissione Europea, *Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, 1995.

102 Per un'interessante lettura delle implicazioni legate a questo fenomeno si veda il secondo capitolo del saggio di Roberta Calvano, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, cit., pp. 45-104.

103 Nello Statuto dell'Invalsi, all'articolo 2 (Finalità) si legge: "L'Istituto, attraverso le proprie attività [...] promuove il miglioramento dei livelli di istruzione e della qualità del capitale umano, contribuendo allo sviluppo e alla crescita del Sistema d'Istruzione, motore di sviluppo dell'economia italiana e promotore di equità sociale".

https://www.invalsi.it/amm_trasp/documenti/attigenerali/Statuto_Invalsi_Post_Decreto_218.pdf

con il d.p.r. 80/2013, che approva il regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)¹⁰⁴ e soprattutto con l'entrata in vigore della legge 107/2015. Ogni istituzione scolastica produce un piano dell'offerta formativa (d.p.r. 275/1999) da presentare a genitori-potenziali clienti e si pone in decisa concorrenza con le altre scuole-azienda (si pensi agli open day), comprese le private paritarie, che entrano a far parte del sistema nazionale d'istruzione (legge 62/2000). Un'azienda in costante ricerca di forme di finanziamento aggiuntive rispetto alla dotazione ordinaria (contributi volontari delle famiglie, sponsorizzazioni, raccolta punti messi a disposizione dai supermercati), che permettano di ampliare l'offerta o, nei periodi di magra, di assolvere alle esigenze più elementari. Un'azienda al cui vertice vi sono i presidi e i direttori didattici che la legge trasforma in dirigenti. A loro, fin dall'inizio, vengono affidati, “*nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici*, autonomi compiti di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali e con connesse responsabilità in ordine ai risultati”¹⁰⁵. Un modello, quello aziendale, che poco si concilia con la struttura orizzontale e democratica disegnata dai decreti delegati attraverso l'introduzione degli organi collegiali, in cui il preside assomigliava molto più a un *primus inter pares* che a un manager. Nella scuola azienda il dirigente ha bisogno di collaboratori fidati e procede a individuarli e nominarli direttamente (da tempo ormai non sono più eletti dal collegio); deve fidelizzare il personale, almeno in parte, e creare livelli di *middle management*¹⁰⁶, per assolvere alle mille incombenze organizzative che non può certo gestire direttamente, dato il decentramento di molte funzioni prima in capo al ministero o ai provveditorati, l'accorpamento e la crescita delle dimensioni degli istituti e soprattutto i tagli che hanno accompagnato e accompagnano ancora questi fenomeni¹⁰⁷. Nella scuola azienda alcuni dirigenti vorrebbero avere maggiore voce in capitolo nei meccanismi di scelta e reclutamento del personale¹⁰⁸, vorrebbero avere la possibilità di licenziare o quantomeno sospendere dal servizio (quella di effettuare sanzioni più lievi ce l'hanno già) e soprattutto vorrebbero avere le mani un po' più libere in tutti quei casi in cui, per svolgere le funzioni loro attribuite, sono ancora tenuti al “rispetto delle competenze degli organi collegiali”. Non ci sarebbe molto da meravigliarsi se questi desideri diventassero realtà nella realizzazione dei decreti legislativi collegati al disegno di legge sulla semplificazione normativa. Il governo in carica e i tempi sembrano essere quelli giusti.

L'autonomia e il consenso informato

Per finire, un accenno a un altro provvedimento attualmente in cantiere che appare molto grave e pericoloso: il disegno di legge sul consenso informato preventivo delle famiglie riguardo alle attività previste dalla scuola sul tema dell'educazione sessuale, con la possibilità di esonerare dalla frequenza quanti non volessero parteciparvi¹⁰⁹. Anche qui non siamo di fronte a una novità, poiché in passato vi sono già stati dei tentativi in questo senso che poi fortunatamente non hanno avuto seguito. Questa volta però le cose sembrano poter andare diversamente. Il testo, attualmente in discussione alla Camera, è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 30 aprile e si riferisce alla sola educazione sessuale, ma come se non bastasse tra le bozze che circolavano nei mesi precedenti ve n'era una che estendeva il consenso informato a tutti i temi di rilevanza “etica” e ora si teme che questo allargamento possa essere ripescato in qualche emendamento.

Come ha giustamente notato Barbara Piccininni dell'associazione Cattive Ragazze sulle pagine del Manifesto:

Il senso politico di questo provvedimento è quello di trasformare la scuola pubblica in

104 Nell'Home Page del sito del SNV campeggia significativamente questa massima di Galileo Galilei: “Misura ciò che è misurabile, ciò che non è misurabile rendilo tale”. <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/index>

105 Legge 59/1997, art. 21, c. 16. Si veda anche il d.lgs. 59/1998, che rappresenta il dispositivo di attuazione.

106 Richiamati anche nelle NIN: “Diventano così fondamentali, per la scuola secondaria di primo grado, sia il docente tutor sia il docente orientatore, nonché figure cosiddette di gestione intermedia, che sono a presidio dell'attività didattica e organizzativa delle scuole”. NIN 7 luglio, p. 9.

107 Vedi Digressione n. 2.

108 Vedi Digressione n. 3.

109 Disegno di legge 2423, approvato dal CdM il 30 aprile e presentato alla Camera il 23 maggio 2025. <https://www.camera.it/leg19/126?leg=19&idDocumento=2423>.

un ente erogatore di un servizio a domanda individuale, una scuola alla carta dove ogni singola famiglia può pretendere un'offerta formativa corrispondente alle sue "sensibilità". Con il consenso informato preventivo la scuola non avrà più il carattere di Istituzione di interesse pubblico, perderà la sua funzione pedagogica e democratica. La libertà di insegnamento sarà fortemente limitata. [...] La libertà di scelta educativa voluta e protetta dalla Costituzione, e richiamata ancora ieri da Valditara durante il question time alla camera, non riguarda la possibilità per i singoli genitori di intromettersi nella vita della Scuola pubblica ma la possibilità di iscrivere i propri figli alle scuole private. Il diritto dovere di educare i figli nasceva da esigenze di tutela sociale dei minori. Così l'obbligo scolastico cui si opponevano le famiglie che volevano che i figli lavorassero invece di studiare fu risolto nella facoltà riconosciuta allo Stato di disporre sull'educazione delle nuove generazioni perché al centro del nostro ordinamento vi era, e da allora rimane, l'interesse del minore e non i diritti dei genitori"¹¹⁰.

Purtroppo, come abbiamo visto, un'inversione di tendenza in questo senso è già attiva da molto tempo. L'art. 21 della legge 59/1997, la legge costitutiva dell'autonomia, al comma 9, spiegando le caratteristiche dell'*autonomia didattica* fornita alle singole istituzioni scolastiche la descrive come: "finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere"¹¹¹. Ora se il rispetto della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie può arrivare fino al punto di prevedere il consenso informato per un'attività prevista in orario curricolare, dipende dal livello di forzatura che vogliamo applicare al concetto. Quel che è certo, però, è che lo smantellamento della scuola pubblica statale è iniziato negli anni Novanta con un governo di centro sinistra, è stato portato avanti con iniziative bipartisan e si espone a derive ancora più pericolose ogni volta che governa la destra. Con una destra forte come quella attuale, inoltre, il pericolo che qualcosa diventi non solo pensabile ma anche possibile, purtroppo è reale. Sta a noi cercare di capire come affrontare la situazione.

DIGRESSIONE N. 1 – Sull'Autonomia scolastica

L'articolo 21 della legge 59/1997 dispone il passaggio di alcune funzioni di gestione dall'amministrazione centrale alle istituzioni scolastiche, alle quali, una volta raggiunto un adeguato dimensionamento, viene conferita personalità giuridica e ampi poteri di gestione. Allo Stato rimangono la formulazione delle norme generali cui tutte le scuole devono attenersi. Il processo in realtà era stato già avviato dalla legge delega 537/1993, ma la serie di decreti applicativi da varare entro nove mesi dalla sua emanazione non fu mai realizzata. Tra i primi a presentare un progetto di autonomia delle scuole, abbastanza vicino al percorso che si delineerà negli anni successivi, vi è il giurista Sabino Cassese. Lo fece con un intervento intitolato *Il governo della scuola, i soggetti istituzionali*, pronunciato in occasione della Conferenza Nazionale sulla Scuola, svoltasi dal 30 gennaio al 3 febbraio del 1990 e presieduta dall'allora ministro della Pubblica Istruzione, Sergio Mattarella, nel corso del VI governo guidato da Giulio Andreotti¹¹². L'Autore ha poi pubblicato lo stesso testo, ma con il titolo "*Plaidoyer*" per un'autentica autonomia delle scuole, sulla rivista "Il Foro italiano"¹¹³, ritenendo il precedente "doppiamente sbagliato: perché assume che vi sia un corpo unitario denominabile scuola, oggetto di una disciplina generale e uniforme. E perché dà per scontato che vi sia o vi debba essere un governo della scuola. Si noterà più avanti che non esiste la scuola, ma esistono le scuole. e che non dovrebbe esistere un governo della scuola ma l'autogoverno

110 Barbara Piccininni, *Consenso informato, la destra cancella il confronto*, "il Manifesto", 31 luglio 2025 <https://ilmanifesto.it/consenso-informato-la-destra-cancella-il-confronto>

111 Art. 21 della legge 59/1997, c. 9.

112 Cfr. Sabino Cassese, *Il governo della scuola, i soggetti istituzionali*, in "Tecnica della Scuola", anno XLI, 20 febbraio 1990, N. 13, pp. 3-5.

113 Sabino Cassese, "*Plaidoyer*" per un'autentica autonomia delle scuole, sulla rivista "Il Foro italiano", Parte quinta, n. 113, pp. 147-154.

delle scuole”¹¹⁴. Inoltre, sosteneva Cassese, con il “mutare del rapporto tra Stato e società e di quello tra scuola e Stato, ci si è andati lentamente rendendo conto del fatto che lo Stato non può essere responsabile dell’istruzione. Lo è la scuola, in quanto corpo dotato di autonomia. Questo vuol dire, [...], che la scuola è un servizio collettivo pubblico o nazionale, non statale, a rete”¹¹⁵.

DIGRESSIONE N. 2 – Sui tagli

Un primo progetto di contenimento e *riqualificazione* della spesa per l’istruzione venne annunciato dalla legge 426/1988, in ragione del previsto calo demografico. Ma fu in seguito alla grave crisi economica e finanziaria del 1992 – a partire dalla legge 421/1992 – che le risorse investite per l’istruzione subirono una drastica riduzione dando il via a una tendenza che nel corso del tempo conoscerà poche variazioni. Le principali strade percorse furono il blocco del turn over sui pensionamenti, l’aumento del rapporto alunni/docente e il dimensionamento delle istituzioni scolastiche. Il provvedimento più noto a riguardo è sicuramente quello effettuato dal IV governo Berlusconi che, in applicazione dell’art. 64 del decreto legge 112/2008 poi convertito nella legge 133/2008, nel giro di tre anni effettuò un taglio di circa 132.000 posti (87.500 per i docenti e 44.500 per gli ATA), per un risparmio complessivo di più 8 miliardi di euro¹¹⁶. In particolare esso prevedeva «a decorrere dall’anno scolastico 2009/2010 [...] misure volte ad incrementare, gradualmente, di un punto il rapporto alunni/docente, da realizzare comunque entro l’anno scolastico 2011/2012» e a «una riduzione complessiva del 17 per cento della consistenza numerica della dotazione organica determinata per l’anno scolastico 2007/2008 [del personale ATA]»¹¹⁷. Ma anche il precedente governo guidato da Romano Prodi, con la legge 296/2006, aveva previsto «la revisione, a decorrere dall’anno scolastico 2007/2008, dei criteri e dei parametri per la formazione delle classi al fine di [...] incrementare il valore medio nazionale del rapporto alunni/classe dello 0,4. Si procede, altresì, alla revisione dei criteri e parametri di riferimento ai fini della riduzione della dotazione organica del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA)»¹¹⁸. Un programma di “razionalizzazione” molto duro, che avrebbe comportato in tre anni il taglio di “poco meno di 42 mila cattedre e poco più di 8 mila posti di personale Ata”, per un risparmio complessivo di 3,2 miliardi di euro¹¹⁹. Oggi, dopo una breve pausa rappresentata dagli anni immediatamente successivi all’emanazione della legge 107/2015, i tagli sono tornati a fare visita al mondo della scuola. Nonostante la drammatica esperienza della pandemia, che tra il 2020 e il 2022 ha reso evidente davvero a tutti la carenza di spazi adeguati e di personale, le richieste che provenivano dal basso di utilizzare tutte le risorse a disposizione per ridurre il numero di alunni per classe, incrementare gli organici e stabilizzare il personale precario sono state completamente ignorate e i fondi del PNRR sono stati utilizzati quasi esclusivamente per la digitalizzazione delle strutture e della didattica. Come se non bastasse, la legge 197/2022 ha previsto un nuovo dimensionamento della rete scolastica che in tre anni ha già comportato la riduzione di più di 600 istituzioni scolastiche¹²⁰, mentre la legge 207/2024, non solo ha decretato “una riduzione del turn over per il 2025, limitato al 75% delle uscite, con un conseguente taglio del 25% delle facoltà assunzionali” (art. 1, c. 822), ma ha anche stabilito il taglio di 5660 docenti, a partire dall’a.s. 2025/26, e di 2174 Ata, a partire dall’anno successivo (art. 1, c. 828)¹²¹.

DIGRESSIONE N. 3 – Sulle ipotesi di chiamata diretta

Presentata con l’eufemistica definizione di “individuazione per competenze”, la *chiamata diretta*

114 Ivi, p. 147.

115 Ivi, p. 150.

116 Tra i numerosi riferimenti possibili, cfr. <https://www.orizzontescuola.it/tagli-tremonti-gelmini-131903-posti-meno-nella-scuola-altri-1277-dalla-finanziaria-di-luglio/>.

117 Decreto legge 112/2008, art. 64, cc. 1 e 2.

118 Legge 296/2006, art. 1, c. 605, lettera a).

119 Cfr. Silvana La Porta, *Immissioni in ruolo, la storia infinita*, in “Tecnica della scuola”, 1 luglio 2011, <https://www.tecnicadellascuola.it/immissioni-in-ruolo-la-storia-infinita>.

120 Cfr. <https://www.tecnicadellascuola.it/per-i-cobas-i-conti-non-tornano-sul-dimensionamento-delle-scuole>.

121 Cfr. <https://www.orizzontescuola.it/organici-scuola-confermati-i-tagli-meno-5660-docenti-dal-2025-2026-meno-2174-ata-dal-2026-2027-blocco-del-turnover-del-25-in-tutta-la-pa-la-circolare-della-rgs/>.

è stata introdotta per la prima volta dalla *Buona scuola* del governo Renzi e accantonata dopo pochi anni dal governo Conte. Ora sembra che i giochi possano riaprirsi grazie alla procedura di conferma per continuità dei precari assunti su posto di sostegno¹²², procedura che potrebbe costituire una specie di cavallo di Troia. Del resto, l'ipotesi di delegare direttamente alle scuole la gestione dell'assunzione del personale docente, per quanto formulata in modi diversi, accompagna la costruzione dell'autonomia scolastica fin dall'inizio. Le prime proposte in tal senso, infatti, risalgono al documento pubblicato il 10 marzo 1997 dalla Commissione D'Amore, istituita un anno prima (con il decreto ministeriale 329/1996) dal ministro Berlinguer al fine "di definire il collegamento tra scuola non statale e sistema pubblico di istruzione e formazione"¹²³. Tra le iniziative presentate prima della legge 107/2015, sotto la spinta di veri e propri *think tank* come l'associazione Treellle e la Fondazione Agnelli¹²⁴, ricordiamo in particolare la proposta di legge 958/2008, nota come pdl Aprea, e il disegno di legge 3357/2010, denominato Goisis.

122 Cfr. l'art. 8, c. 2, del decreto legge 71/2024, convertito con modificazioni dalla legge 106/2024 e il successivo decreto ministeriale 32/2025.

123 Cfr. <https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/parita.html>.

124 Si vedano in particolare Associazione Treellle, *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, Quaderno n. 6, Genova, 2006, pp. 99-110, e Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Editori Laterza, Bari, 2009, pp. 262-263.

Genere e nuove Indicazioni

Marcella Farioli

In un paragrafo intitolato Scuola che educa alle relazioni le Nuove Indicazioni Nazionali (NIN) affrontano il tema dei rapporti sociali di genere con questa frase introduttiva: "Rispetto è, infine, oggi, l'obiettivo di un'educazione alle differenze di genere".

Già in questa prima riga gli estensori delle NIN introducono alcuni concetti cruciali per la compagine di governo e per il suo sistema di idee reazionario. Il primo di essi è la categoria di differenza, che rimanda a una precisa area teorica e politica, che va dall'estrema destra ai documenti vaticani passando per il femminismo essenzialista¹²⁵. Questa categoria postula una differenza naturale tra due e soltanto due sessi, che si completano a vicenda: una complementarità, anch'essa pensata come naturale, che si traduce in una suddivisione di attività e compiti e dunque in una divisione sessuale del lavoro. In effetti, il legame tra il concetto di differenza e quello di complementarità, anch'esso proprio dell'area cattolica¹²⁶ e della destra politica¹²⁷, compare subito dopo nelle NIN: "Questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a 'capirsi' nella complementarità delle rispettive differenze".

Poiché nella nostra società la cosiddetta differenza corrisponde sempre a una gerarchia, le bambine e i bambini dovranno "allenarsi" (altro termine preoccupante, nel suo meccanicismo) a riprodurre le caratteristiche socialmente costruite e attribuite al loro "sesso sociale" e dunque ad inserirsi in una divisione del lavoro, anch'essa "naturale" che svantaggia economicamente e socialmente le donne e le persone LGBTQIA+. Queste ultime, peraltro, risultano completamente invisibilizzate nei documenti ministeriali, non per caso, dato che il concetto di complementarità, si fonda sull'ineluttabilità del binarismo sessuale e sull'eteronormatività.

La pedagogia proposta nelle NIN, che potremmo più correttamente ribattezzare "educazione alle gerarchie pseudo-naturali" dichiara di avere come obiettivo il "rispetto" - altra parola chiave del documento - e "sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere". Questa affermazione soddisfa un altro obiettivo del governo: se la violenza di genere è una "patologia" ("triste", bontà loro), legata a una carenza di "rispetto", e se questa violenza può essere combattuta con un' "educazione del cuore", come si afferma poco dopo, ecco che la disuguaglianza tra i due sessi sociali perde *ipso facto* la sua dimensione materiale ed economica e il suo carattere sistemico e strutturale (che si esprime nella categoria di patriarcato), e viene ridotto a un problema culturale o emotivo, da affrontare con strumenti solo culturali e psicologici, e non con una lotta contro le disuguaglianze materiali tra i generi¹²⁸. Inoltre, la patologizzazione di questioni che sono invece sistemiche porta ad una deresponsabilizzazione del soggetto "malato" agente della violenza e ad una invisibilizzazione dei rapporti di forza. Ricordiamo a tal proposito la polemica tra Elena Cecchetti e il ministro Valditara nel novembre 2024 a proposito del patriarcato: il ministro affermò l'inesistenza di quest'ultimo, ridotto a una categoria puramente ideologica, per poi soggiungere

125 Si pensi ad es. all'area della Libreria delle donne di Milano o a quella di Diotima di Verona, che postulano una differenza ontologica tra uomini e donne. Non sarà un caso che a settembre 2025 l'Università Cattolica di Milano abbia dedicato un convegno a Luisa Muraro, una delle principali teoriche italiane della differenza sessuale (*Come quando si accende la luce. Il pensiero di Luisa Muraro*).

126 Sull'idea di differenza e complementarità tra i sessi, si vedano ad es. la Lettera apostolica *Mulieris Dignitatem* di Papa Giovanni Paolo II (1988), la *Lettera ai Vescovi della Chiesa Cattolica sulla collaborazione dell'uomo e della donna nella Chiesa e nel mondo* della Congregazione per la Dottrina della Fede (2004), l'Esortazione apostolica *Amoris Laetitia* di Papa Francesco I (2016) e moltissimi documenti del Pontificio Consiglio per la Famiglia.

127 Il concetto, già ben presente nel fascismo, perdura nella nuova destra degli anni '70, e fa la sua comparsa anche in documenti e programmi elettorali dei partiti di destra degli ultimi anni (e.g. Programma di governo - Lega 2022: *Difesa dei ruoli diversi ma complementari tra madre e padre*). Gli esempi sono numerosissimi.

128 Sull'espunzione nel discorso pubblico (e spesso anche in quello teorico) dei fondamenti materiali della disuguaglianza tra i sessi si vedano in particolare C. Delphy, *Il nemico principale. 1. Economia politica del patriarcato*, a c. di D. Ardilli, Milano, VandA 2022; C. Delphy, *Il nemico principale. 2. Pensare il genere*, a c. di D. Ardilli, Milano, VandA (in corso di stampa); C. Guillaumin, *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*, a c. di S. Garbagnoli, V. Perilli, V. Ribeiro Corossacz, Verona, Ombre Corte 2024.

che il patriarcato sarebbe finito nel 1975 e che l'aumento delle violenza maschile contro le donne dipende dall'immigrazione. Nel videomessaggio alla presentazione della fondazione Cecchetti in cui espone questa visione, il ministro dell'Istruzione e del Merito ribadisce con forza la sua prospettiva psicologizzante e culturalista: non esiste più una concezione proprietaria del corpo della donna, afferma Valditara, ma la violenza frutto di "un'immaturità narcisista del maschio che non sa sopportare i no". La conclusione perciò è la seguente: "la vera battaglia dunque culturale e parte innanzitutto dalla scuola, ma coinvolge anche la famiglia".¹²⁹

Il termine "patriarcato" – per ovvi motivi – non compare mai nei documenti ministeriali, e raramente anche la categoria di "genere", come pure il suo sinonimo "sesso sociale"; il termine genere compare però spesso nel sintagma "violenza di genere". Questa eccezione alla regola del silenzio ha una ragione, quella di eufemizzare il più rivelatore (e scomodo) "violenza maschile contro le donne e omosessualità trans": anche qui il risultato dell'operazione linguistica è quello di non nominare le identità di oppressi e oppressori e dei beneficiari di tale violenza. Nei documenti ministeriali si parla quasi sempre di "sesso", rigorosamente biologico.

Anche la categoria di "rispetto" in particolare nei confronti delle donne, ricorre con grande frequenza nei documenti ministeriali, che ne fanno un cardine della loro propaganda¹³⁰: si tratta di una categoria moralistica, che coopera a spolticizzare l'oppressione/sfruttamento/appropriazione delle donne e di altri soggetti dominati e ad identificarne le cause in una carenza di buoni sentimenti, risolvibile con un "patto tra i sessi", nell'ambito della complementarietà in seno alla famiglia, pensata come istituzione irenica e non gerarchica, estranea a fenomeni di violenza. "Il lavoro cui sarà chiamata la scuola nei prossimi anni", afferma il documento, "è infatti preventivo e servirà a ridurre e, auspicabilmente, a debellare il triste fenomeno del femminicidio". Si noti la ripresa dell'aggettivo "triste" che eufemizza l'orrore di questa ininterrotta strage di donne.

Nelle Linee Guida per l'Educazione civica del 2024 (*Obiettivi di apprendimento della competenza 3*, p. 19) si proponevano ulteriori soluzioni alla violenza contro le donne, come il "far conoscere l'importanza della conciliazione vita-lavoro" per le donne stesse, nell'evidente persuasione che conciliare il lavoro domestico gratuito con quello retribuito sia una operazione vantaggiosa per le donne e soprattutto che essa spetti esclusivamente a queste ultime. Come questa conciliazione possa contrastare la violenza appare tutt'altro che perspicuo.

Nel seguito del testo delle NIN ci imbattiamo in un catalogo di arnesi reazionari, legati appunto alla sfera dei buoni sentimenti, tra cui spicca la "bona fides, che anticamente costituiva il parametro per valutare la lealtà e l'onestà delle relazioni": una strizzatina d'occhio alla romanità che viene reiterata nelle NIN attraverso la celebrazione dell'insegnante come "magister", proposto paternalisticamente come modello, esempio per le e gli studenti. Il termine "magister" è declinato sempre al maschile, il che appare piuttosto grottesco data la percentuale bulgara di insegnanti donne nella scuola primaria e dell'infanzia. La brava maestra - ipotizzo - resta una pallida figura di cura sullo sfondo: del resto, la richiesta alle insegnanti di "maternage" come parte della funzione docente, la spinta alla flessibilità e allo spirito missionario, tipici anche del lavoro domestico, e all'adattamento alle funzioni burocratico-segretariali che proliferano nella scuola, rappresentano tanti tasselli del disegno ministeriale complessivo improntato su "ordine, disciplina, omologazione e ubbidienza"¹³¹.

Nelle Nuove Indicazioni Nazionali colpisce infine l'imbarazzante silenzio sull'educazione alla sessualità e all'affettività: il sottinteso è che a questa sfera debbano provvedere in primo luogo le famiglie, cui le NIN assegnano un "ruolo centrale, non solo come accompagnatori passivi, ma come parte attiva nella costruzione dell'identità scolastica e culturale dei propri figli": infatti, "scuola e

¹²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=INObD73xfW4>

¹³⁰ Lo si trova anche nel videomessaggio citato sopra. In verità questa categoria era già stata introdotta in ambito scolastico dai governi precedenti, ad esempio nel *Piano nazionale per l'educazione e il rispetto* del 2018.

¹³¹ Sulle molteplici questioni socio-politiche ed economiche connesse con la femminilizzazione dell'insegnamento, cfr. E. De Conciliis, *La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni*, Storia delle donne 8 (2012), pp. 39-56; M. Farioli, *Le vestali della classe media. Funzioni politiche della femminilizzazione dell'insegnamento nella scuola italiana*, Dialoghi 6,1 (2015), 3-12.

famiglia costituiscono, in ragione delle grandi valenze educative che entrambe svolgono, un'alleanza necessaria e complementare. Questo patto di corresponsabilità", che secondo il ministro va assolutamente rafforzato, "è fondamentale per il successo formativo dei bambini e delle bambine". Questa sinergia non sembra tuttavia riguardare l'educazione sessuo-affettiva. Impossibile non collegare questa rimarchevole assenza con i tre progetti di legge che stanno compiendo il loro iter in Parlamento, discussi congiuntamente alla 7ª Commissione permanente (Cultura, scienza e istruzione) della Camera:

- **Proposta di legge Sasso** (C.2278 febbraio 2025) (Rossano Sasso, Lega), Norme sul riconoscimento dell'identità di genere in ambito scolastico e sul consenso informato preventivo delle famiglie per la partecipazione dello studente minorenni ad attività scolastiche su temi concernenti la sessualità e l'affettività.

- **Proposta di legge Amorese** (C.2271 febbraio 2025) (Alessandro Amorese, Fratelli di Italia) "Introduzione del requisito del consenso informato dell' esercente la responsabilità genitoriale per la partecipazione del minore ad attività scolastiche vertenti su materie di natura sessuale, affettiva o etica."

- **Proposta di legge Valditara** (C. 2423, giugno 2025,), "Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico"

Le tre proposte, in buona parte sovrapponibili, rivelano due principali obiettivi, tra loro intrecciati. Il primo l'introduzione dell'obbligo del "consenso informato preventivo" delle famiglie, "la cui sensibilità culturale, etica e religiosa deve essere rispettata nel contesto educativo"¹³², per ogni attività scolastica che tocchi temi di affettività, sessualità, identità, corpo (attività curriculari, extracurriculari e di interventi con esperti esterni). Se le famiglie non forniscono il consenso, la componente studentesca perde il diritto all'educazione sessuo-affettiva e la scuola tenuta - *ça va sans dire* senza oneri aggiuntivi - a provvedere a un'attività alternativa. In tal modo il percorso scolastico non è più uguale e comune per tutte e tutti le e gli studenti, ma soggetto a differenziazioni, e per di più sulla base del consenso di un'agenzia esterna alla scuola, ovvero le famiglie. E' d'obbligo chiedersi quanto queste ingerenze esterne potranno spingersi ancora oltre e quando arriveranno a intaccare i programmi della scuola pubblica.

Il secondo obiettivo è la cancellazione dei passi avanti fatti in questi anni sui diritti degli studenti e delle studentesse transgender tramite l'introduzione nella scuola della Carriera Alias, un protocollo che consente di essere identificate/i in ambito scolastico con il nome che corrisponde alla propria identità di genere se diversa da quella anagrafica. La proposta di legge Sasso, in particolare, prevede la consegna di una documentazione imponente, che pone numerosi ostacoli burocratici all'iter di approvazione della Carriera Alias e ne ostacola l'applicazione (art.1, c. 1-2); viene inoltre prescritto l'accesso ai bagni solo secondo il "sesso biologico" e così anche la partecipazione a gare sportive (art.1, c. 3-4). L'art. 2 c. 6 esclude che nelle scuole di ogni ordine e grado possano essere eseguite attività o realizzati progetti concernenti i temi dell'identità o della fluidità di genere o di orientamento sessuale, ovvero che possano promuovere anche implicitamente (sic) la transizione sessuale o di genere. L'art.2 c. 7 prevede che fino al termine della scuola secondaria di primo grado non possano essere realizzate attività di educazione sessuale. Il c.8, infine, prevede esplicitamente sanzioni disciplinari per i docenti e i dirigenti scolastici che violino queste disposizioni: un ennesimo dettaglio rivelatore dell'impianto repressivo e liberticida di questa normativa.

Queste proposte si legge si pongono con ogni evidenza al servizio della battaglia della destra cattolica e politica, sposata anche da diverse associazioni di genitori, contro la cosiddetta "teoria gender", ovvero l'etichetta *vulgaris*, creata ad arte da queste aree, finalizzata a bollare tutte le forme di pensiero che non riconoscono la naturalità del binarismo sessuale e l'eteronormatività e che affermano al contrario l'origine sociale delle attribuzioni di genere¹³³.

Anche le Nuove Linee Guida, e più in generale le politiche dell'attuale Ministero dell'istruzione, si

132 Introduzione alla proposta di legge Amorese 2271, p. 1.

133 Un'ottima analisi della questione in S. Garbagnoli, N. Prearo, *La crociata "anti-gender". Dal Vaticano alle manif pour tous*, Torino, Kaplan 2018.

inseriranno in questa battaglia contro la denaturalizzazione dell'ordine sociale vigente e favoriscono l'introduzione nella scuola di un familismo di Stato, ricalcato sul familismo religioso e fondato sulla preminenza della famiglia (eterosessuale) sugli individui e sul bene comune costituito dalla scuola pubblica. In questa deriva reazionaria e sessuofobica si innesta anche il fioccare di circolari nelle scuole che impongono regole all'abbigliamento delle e degli studenti: grotteschi elenchi di fogge, centimetri e modelli di vestiario, regolati da una pruderie ottocentesca e da un concetto molto caro alla destra, quello del decoro¹³⁴.

Come opporsi a questo (mal)trattamento dei temi legati al genere, alla sessualità e alle identità? In primo luogo, nell'ambito delle nostre discipline e in particolare nella storia, è necessario storicizzare i rapporti sociali di sesso e aiutare gli alunni a riconoscere i meccanismi ideologici che nei secoli e nelle diverse aree geografiche hanno giustificato l'appropriazione delle donne e degli altri gruppi oppressi sull'asse del sesso e hanno naturalizzato l'eterosessualità. E' inoltre necessario servirsi delle categorie analitiche adeguate a descrivere i fenomeni di cui si parla: genere, sesso sociale, rapporti sociali di sesso, patriarcato, omosessualità, eteronormatività, transidentità, che servono a nominare - e dunque disinvisibilizzare - la subordinazione delle "minoranze sessuali". Usare queste categorie permette di mostrare che il genere come struttura sociale oppressiva è incessantemente insegnato in modo pratico, inculcato negli automatismi del corpo e del linguaggio, nelle categorie mentali e istituzionali, nelle istituzioni, nelle divisioni oggettive del mondo sociale. Da ciò deriva la necessità di sottrarsi all'approccio culturalista, svelando i meccanismi di gerarchizzazione sociale, di sfruttamento e di marginalizzazione sottesi al mantenimento degli assetti di disuguaglianza tra i sessi sociali oggi e nel corso della storia. Bisogna infine offrire alle e agli studenti le proporzioni di questa disuguaglianza: in un mondo in cui le donne svolgono i due terzi del lavoro mondiale e possiedono un centesimo delle risorse, in cui il *gender pay gap* è universale¹³⁵, è impellente restituire una visibilità alle reali condizioni materiali di esistenza delle donne e delle persone LGBTQI+. Nella quotidianità scolastica, in sintesi, è necessario quindi incentivare una didattica di genere nell'approccio alle discipline, promuovere attività di educazione affettiva e sessuale che rimettano al centro le relazioni, i corpi e i desideri, fornire strumenti adeguati per riconoscere e contrastare la violenza maschile contro le donne e tutte le forme di discriminazione e odio basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere, creando una rete attiva all'interno degli organi collegiali.

134 Cfr. in proposito W. Bukowski, *La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro*, Roma, Alegre 2019.

135 <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2025/>

Decolonizzare la scuola

Antonino De Cristofaro

“Solo l’Occidente conosce la Storia. [...] Non soltanto noi riconosciamo l’esistenza della storia, ma le dedichiamo un culto, perché [...] la conoscenza che vogliamo o crediamo di avere del nostro passato collettivo, o, più precisamente, il modo in cui lo interpretiamo, ci serve a legittimare o a criticare l’evoluzione della società in cui viviamo e a dare una direzione al suo futuro. Noi interiorizziamo la nostra storia, ne facciamo un elemento della nostra coscienza morale” (Indicazioni nazionali per il curriculum, MIM)

“E tuttavia possiamo tranquillamente sfidare chiunque a dimostrare che oggi questi luoghi [l’Occidente, Ndr] non siano i luoghi più civili e umani della terra” (E. Galli della Loggia, *Corriere della Sera*, 2025).

Di fronte a queste parole, è difficile non pensare a ciò che scriveva Kipling nel 1899: “Raccogli il fardello dell’Uomo Bianco- / E ricevi la sua antica ricompensa: / Il biasimo di coloro che fai progredire, / L’odio di coloro su cui vigili- / Il pianto delle moltitudini che indirizzi / (Ah, lentamente!) verso la luce”, o ancora all’idea che le classi sociali si evolvano attraverso una selezione naturale per cui quelle più forti prevalgono su quelle più deboli e che debba di necessità esistere un unico modello di sviluppo, di civilizzazione, già sperimentato in “occidente”, cui il resto del mondo deve progressivamente adeguarsi.

Date queste premesse - ancorché stemperate, sempre nel testo delle Indicazioni, dalla considerazione che “ciò non vuol dire assolutamente che altre società e culture non abbiano avuto una storia e i modi per raccontarla”-, è possibile assumere un’idea problematizzante e non depositaria del processo educativo, dove docente e alunno, come ricorda P. Freire, si educano entrambi?¹³⁶ E’ possibile pensare a un modello interculturale, nel quale il confronto, lo scambio, l’ibridazione, siano processi che riguardano tutte/i, e non solo le/gli stranieri? In poche parole, possiamo, e vogliamo, decolonizzare pensiero e pratiche educative e didattiche conseguenti, modificando radicalmente gli assi culturali che sono a fondamento dei nostri percorsi formativi e che contribuiscono, anche, alla militarizzazione della nostra scuola, alla sua “israelizzazione”?

Decolonizzare significa rimettere concretamente in discussione sia gli strumenti per interpretare e agire sul/nel mondo che, più in generale, i rapporti di forza che caratterizzano il nostro presente, se è vero, come dice E. Said, che il mondo attuale è il risultato del pensiero coloniale dell’occidente.¹³⁷ L’esperienza coloniale non si è mai conclusa e ha disegnato il mondo attuale. La colonia è stato il luogo in cui è iniziata la modernità capitalistica, e solo la scomparsa della sua eredità potrà segnarne la fine. L’esperienza della colonizzazione non è stato solo dominio militare e politico, ma anche distruzione e sostituzione delle culture, visione gerarchica dell’umano e della natura, divisione in generi. I sistemi istituzionalizzati di dominio (basati su razza, sesso e imperialismo nazionalista) hanno utilizzato le istituzioni educative per rafforzare i valori dominanti attraverso la selezione dei contenuti e dei docenti e la scelta dei metodi di insegnamento e apprendimento. A ciò si è aggiunta la creazione di vere e proprie istituzioni totali: si pensi a quanto è accaduto in Canada, dal 1876 sino alla fine del secolo scorso, con il sistema delle Residential Schools, collegi amministrati da diverse organizzazioni religiose e destinati ai nativi canadesi con il compito di “civilizzarli”, separando i bambini dalle loro famiglie e impedendo la trasmissione della lingua e delle culture ancestrali da una generazione all’altra. Oltre alla volontà di assimilazione culturale la vicenda delle Residential Schools fu segnata da violenze e abusi sessuali. Si stima che nel corso di 120 anni più di 150.000 bambini, il 30% della popolazione nativa, siano entrati nel sistema delle Residential Schools; circa 6.000 le morti accertate; 31.970 le cause legali per abusi sessuali. Gli insegnamenti venivano differenziati per genere. Le bambine dovevano imparare a rammendare e a svolgere le faccende di casa. I bambini si occupavano invece di pulire le stalle, di aggiustare i macchinari e lavorare nei campi. Quando riuscivano a ritornare nei loro villaggi, questi

136 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Edizioni, 2022.

137 Edward Said, *Orientalismo*, Feltrinelli, 2013.

ragazzi non parlavano e non comprendevano più la lingua nativa e non ricordavano più nulla della loro cultura d'origine. Si vedevano così espulsi sia dal sistema culturale occidentale, che nei loro confronti continuava ad essere razzista e coloniale, sia dalla loro stessa comunità.

Come ha ricordato di recente G. Albanese, l'uso delle lingue coloniali come forma di alienazione culturale è stato denunciato con forza da Ngũgĩ wa Thiong'o, uno dei principali autori della letteratura africana, nel suo saggio *Decolonising the Mind* (1986). "Secondo Ngũgĩ, scrivere in inglese equivale a pensare con la mente del colonizzatore. La sua scelta di abbandonare l'inglese per il kikuyu fu dunque un atto politico: "La lingua è il portatore della cultura. Se perdi la tua lingua, perdi la tua cultura. Se perdi la tua cultura, perdi te stesso".¹³⁸

A proposito della presenza nella nostra organizzazione sociale e culturale della "logica coloniale", Marilena Umuhoza Delli scrive:

"Sono cresciuta in due Italie. La prima è l'Italia di mio padre, un uomo bianco bergamasco la cui presenza era garanzia di privilegio, appartenenza e riguardo. Scortata da lui ricevevo i saluti della gente in dialetto, regali, sorrisi. Papà era letteralmente il mio passaporto. La seconda è l'Italia di mia madre, una donna nera immigrata e con disabilità. La sua presenza era portatrice di razzismo, emarginazione, segregazione. Accompagnata da lei, la gente ci insultava, polizia e vigili ci fermavano regolarmente per controllare i documenti. Al suo fianco ero l'extracomunitaria, la straniera – anche se parlavo un italiano perfetto e masticavo il dialetto, anche se ero nata e cresciuta in Italia".¹³⁹

Decolonizzare pensiero e pratiche educative e didattiche è possibile e anzi necessario. Perché ciò possa realizzarsi, bisogna modificare la pratica, la teoria e gli atteggiamenti di un centro metropolitano dominante che governa un territorio lontano, abitato da popoli che, secondo il punto di vista occidentale, necessitano e richiedono di essere dominati. Un cambiamento che va sviluppato sia attraverso atti politici consapevoli (si pensi, oggi, in particolare al popolo palestinese e al popolo curdo), sia grazie alla battaglia ideologica, in grado di costruire una comunità che, riuscendo a sfuggire all'etnocentrismo nativista, rimetta insieme i frantumi e sani le lacerazioni prodotte dal sistema coloniale. Secondo Said, occorre rileggere e reinterpretare l'archivio della cultura occidentale non più in modo univoco, dalla prospettiva di dominio imperiale, bensì in modo contrappuntistico "con la percezione simultanea sia della storia metropolitana che viene narrata sia di quelle altre storie contro cui (e con cui) il discorso dominante agisce". L'idea dello studioso palestinese è che la produzione culturale europea risenta in larghissima parte di quel netto sistema di suddivisione geografica imperiale quasi mai messo in discussione. La proposta metodologica di Said mira dunque a sciogliere i concetti reificati e monolitici delle varie "alterità" - come "Islam", "Oriente", "Africa" - che hanno assicurato il più vasto consenso alla missione civilizzatrice dell'uomo bianco, borghese ed europeo, rispondente ad una "convinzione auto-giustificatrice dell'esistenza di un'idea o di una missione al di sopra del tempo, e in una struttura che ci avvolge completamente e che guardiamo con soggezione anche se, per ironia, siamo noi stessi ad averla costruita; una struttura che diamo ormai per scontata".¹⁴⁰

Per sviluppare un simile percorso di decolonizzazione, va, però, ribadita una premessa essenziale: "Gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone. Ci possono permettere di batterlo temporaneamente al suo stesso gioco, ma non ci metteranno mai in condizione di attuare un vero cambiamento".¹⁴¹ E non si può non evidenziare, con P. Dusi, che "L'assolutismo scientifico positivista, imposto dalla colonialità del sapere, costituisce ancora oggi lo sfondo epistemologico dei sistemi scolastici occidentali. Il pensiero abissale, violento, che ha cannibalizzato le ontologie e

138 G. Albanese, *Decolonizzare la lingua in Africa: una prospettiva critica sul potere del linguaggio*, L'Osservatore Romano, 2025.

139 Marilena Umuhoza Delli, *Lettera di una madre afrodiscendente alla scuola italiana: per un'educazione decoloniale, antirazzista e internazionale*, People, 2023.

140 E. Said, op.cit. Si fa comunque anche riferimento a: Edward Said, *Cultura e imperialismo*, Feltrinelli, 2023.

141 Audre Lorde, *Sorella outsider*, Meltemi, 2022.

le epistemologie altre, è espressione del nostro modo di pensare e vivere il mondo”.¹⁴² Conoscenze e sapere, insomma, si poggiano sull’esercizio di un potere di esclusione e distruzione praticato sulla maggioranza della popolazione del pianeta. Esserne consapevoli dovrebbe portare ad un ripensamento sulla neutralità della conoscenza e della scienza. La trasmissione del sapere, infatti, è presentata come oggettiva, mentre viene ribadita la cosiddetta “neutralità della scienza”: essa, però, non è che un pacchetto di nozioni acquisibile da chi è meno esperto attraverso chi è più esperto. In una tale struttura coloniale del sapere chi insegna assume la postura di portavoce di un sapere universale. Come osserva Quijano, siamo di fronte a un sistema di conoscenza che è coloniale nella sua essenza in quanto eurocentrico, razzista ed egemonico. Chi decide, gestisce il sistema ma non si vede, assomiglia, quindi, al burattinaio che non compare, ma dirige effettivamente le azioni dei burattini, quelle che gli spettatori vedono.¹⁴³

Occorre poi ribadire che se la società attuale nasce, anche, dal tentativo di fare sparire le culture dei popoli colonizzati, il clima generale nei contesti formativi non potrà che rafforzare gli stereotipi culturali conseguenti alle ingiustizie socio-economiche del mondo esterno. E’ perciò necessario rimettere in discussione la colonialità del sapere, “la tradizionale centratura dei curriculum scolastici che rafforza il privilegio epistemologico eurocentrico. Un privilegio che ha ricadute importanti sulla posizione marginale assegnata agli studenti portatori di molteplici diversità all’interno dell’istituzione scuola, sulla loro rappresentazione, sulle loro auto-percezioni, e sulle loro possibilità di successo scolastico”.¹⁴⁴

Quali pratiche possono allora sostenere processi di conoscenza capaci di attraversare le oppressioni e le differenze per consentire un apprendimento alternativo e legittimarsi come soggetto in ricerca? “Nel pensiero decoloniale, è ritenuta cruciale una visione genealogica per almeno due ragioni; in primo luogo è alla base della trasmissione e del recupero dei saperi delegittimati dalla tradizione occidentale, ma soprattutto propone una ridefinizione dei concetti di identità, casa, appartenenza, comunità”.¹⁴⁵

“La proposta decoloniale significa pensare la soggettività contemporanea in termini costitutivamente transfrontalieri, in quanto legata a un vissuto cosciente, violento e contraddittorio dei contatti tra culture e tendente a condensare le dualità, le contraddizioni e le prospettive che emergono da io e mondi differenti”.¹⁴⁶ Significa essere coscienti e consapevoli, come già detto, delle invenzioni occidentali.

Occorre innanzitutto decolonizzare la ricerca: il modo in cui essa viene condotta è infatti profondamente legato a un passato che ha emarginato o messo a tacere un gran numero di sistemi di conoscenza e di modi di teorizzare non occidentali. Inoltre, condurre la ricerca con il Sud del mondo richiede di coltivare partenariati significativi ed egualitari, e di evitare pratiche di ricerca estrattiva che riecheggiano lo sfruttamento dell’epoca coloniale di materie prime (dati) provenienti dalle colonie, mentre il valore aggiunto della produzione (o dell’analisi) viene realizzato nelle istituzioni dei paesi colonizzatori.

Dobbiamo essere coscienti del fatto che le migliori risorse – database, archivi, riviste, centri di ricerca, fondi, ecc. – per sviluppare la ricerca si trovano nei paesi occidentali: la maggior parte delle ricerche sul resto del mondo, dunque, continua a essere impostata in base agli interessi e alle categorie mentali tipiche degli studiosi occidentali. La decolonializzazione della cultura del resto del mondo potrà avvenire solo se attingeremo anche all’altra parte della storia, nella consapevolezza che il sapere passa attraverso la contaminazione e non l’evoluzione della specie. Occorre, insomma,

¹⁴² Paola Dusi, *Breaking out the box. Andare oltre il deficit thinking nei contesti scolastici eterogenei*, Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche Vol. 21, n. 2, 2023.

¹⁴³ Anibal Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, 2014.

¹⁴⁴ P. Dusi, op.cit.

¹⁴⁵ Chandra Talpade Mohanty, *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Duke University Press, 2003.

¹⁴⁶ Gloria Anzaldúa, *Borderlands - La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, 2012.

creare spazi vuoti da riempire con la presenza di chi la storia l'ha sempre subita.

Decolonizzazione significa riflettere sulla nostra pratica, rispetto a contenuti, atteggiamenti e pregiudizi.

Le stesse pratiche e discussioni sulla decolonizzazione e sullo sviluppo dei paesi non occidentali sono guidate da rapporti, commissioni e piani che sono organizzati e articolati da uomini bianchi e agenzie occidentalizzate come la Banca Mondiale, l'Organizzazione delle Nazioni Unite e il Fondo Monetario Internazionale.

Il motivo per cui i programmi di studio devono essere decolonizzati è sufficientemente chiaro. Modelli di conoscenza ed esperienza bianca ed eurocentrica vengono insegnati agli/alle studenti come l'unico modo veritiero e razionale per conoscere e comprendere il mondo. Le conseguenze sono evidenti: la società manifesta razzismo, sessismo e altre forme di discriminazione non solo nelle sue strutturazioni più esplicite, ma soprattutto in modo organico attraverso istituzioni, ideologie e rapporti di potere.

La decolonizzazione ci chiama anche a riflettere sulla nostra pratica, sia in termini di contenuti dell'insegnamento che di atteggiamenti e pregiudizi (impliciti). In Italia, per esempio, gli/le studenti neri/e hanno maggiori probabilità di essere esclusi/e rispetto ai/alle loro coetanei/e bianchi/e dei paesi dell'Est – ed è evidente come l'esclusione per un/a giovane sia spesso il primo passo verso un percorso di ulteriore emarginazione e svantaggio sociale-. Per non andare lontano, è sufficiente ricordare nel nostro Paese la differenza fra il trattamento riservato agli ucraini in fuga dalla guerra e a tutti gli altri migranti (ugualmente in fuga da guerre e carestie), reclusi in quelle prigioni a cielo aperto che sono i CPR o addirittura deportati in Albania.

Ancora, la decolonizzazione dell'insegnamento comprende, in particolare, la messa in discussione di ciò che attualmente non rientra nell'educazione degli studenti in termini di conoscenza; il cambiamento delle pedagogie per essere più inclusive, ad esempio attraverso pratiche aperte, multilingue e multiculturali; la revisione dei curricula per includere le storie delle comunità emarginate (escluse a causa di disabilità, "razza", sessualità o altro); l'introduzione delle culture, delle lingue e delle prospettive degli/delle studenti nelle classi; la decolonizzazione della valutazione, consentendo diverse forme di conoscenza ed espressione al di là dei test standardizzati (sulla non neutralità dei test e delle loro pseudo valutazioni, a partire dagli scolastici Invalsi, non credo vadano spese ulteriori parole). Va anche denunciato il tokenismo, ovvero quella pratica attraverso la quale "gruppi di maggioranza reclutano, all'interno di un determinato contesto, persone appartenenti a gruppi di minoranze – etniche o di genere – per lanciare un messaggio di inclusività, che molto spesso si rivela essere falso), che mina la vera inclusione e non affronta le questioni più profonde in gioco".¹⁴⁷

Va realizzata una decolonizzazione degli spazi: a partire dagli immobili, è necessario un riesame dei nomi degli edifici, delle statue e dei ritratti presenti nei luoghi di studio. Per esempio, in Sudafrica, tra il 2015 e il 2016, alcuni studenti dell'Università di Città del Capo hanno chiesto e ottenuto la rimozione dal loro campus della statua di Cecil Rhodes, primo ministro razzista della Colonia del Capo. Paradossalmente, nel 1950 anche gli studenti boeri ne avevano chiesto la rimozione a causa del suo supporto agli inglesi sudafricani. Possiamo formalmente definirci in un'epoca post-colonialista ma fin quando non ci libereremo dalla colonialità, fin quando non decolonizzeremo le nostre istituzioni, le nostre azioni e il modo in cui pensiamo continueremo a fare questi errori.

Grazie a una visione intersezionale della differenza sessuale, culturale e di classe, sono state nominate le ingiustizie epistemiche come condizione di cancellazione e delegittimazione nella quale si trovavano una varietà immensa di saperi che non erano/sono compresi nei paradigmi egemonici occidentali. Questo tipo di violenza, causata dal non riconoscimento di persone o popoli come soggetti pienamente capaci di trasmettere e generare conoscenza, determina "due forme di ingiustizia epistemica: da un lato non si riconosce al soggetto del sapere credibilità, spogliandolo della sua dignità di essere umano, dall'altro nell'immaginario collettivo si determina l'assenza di concetti

147 Luisa Casagrande, <https://www.luisacasagrande.com/2024/08/28/1788/>

interpretativi attraverso cui persone che incarnano delle specifiche differenze, appartenenti a gruppi sociali delegittimati, possano correttamente comprendere la loro stessa esperienza. La presa di coscienza di una tale disegualianza di accesso e partecipazione alla generazione della conoscenza, la comprensione del ruolo dell'educazione come strumento di colonizzazione, la revisione femminista e decoloniale, laddove è stata effettuata, delle istituzioni formative e delle pratiche di trasmissione del sapere hanno mutato radicalmente lo sguardo con cui osservare e costruire l'ambiente della classe".¹⁴⁸

Per indagare gli spazi liminali tra soggettività e istituzioni, identità singolari e collettive nei quali si fonda la legittimità di un soggetto decoloniale della conoscenza, non ci si può servire del vecchio linguaggio; occorre sviluppare il "pensiero di frontiera", che rompe con i percorsi binari ed è capace di recuperare gli altri saperi. Si può, ad esempio, usare il metodo dell'autohistoria, (una rappresentazione, che parte dalle esperienze personali e non è subordinata all'interpretazione delle concezioni altrui), uno strumento epistemologico narrativo che favorisce movimenti non dualistici tra i mondi interiori (psicologici, immaginari) ed esteriori (politici, culturali) per guarire le ferite personali e sociali del colonialismo, opponendosi al pensiero binario che elimina la possibilità di vivere e vedere la "nepantla", lo spazio di mezzo.

Non si può negare che gli studenti abbiano esperienza e non si può negare che tali esperienze siano rilevanti per il processo di apprendimento, anche quando sono educazioni interculturali limitate, infruttuose o altro. Gli studenti hanno ricordi, famiglie, religioni, sentimenti, lingue e culture che forniscono loro una voce unica.

Se muto lo sguardo su di me, muta anche il mio sguardo sul mondo.

Le pratiche capaci di rendere un processo di apprendimento decoloniale sono, ed è un elenco parziale, diverse: la tematizzazione esplicita della parzialità dei saperi; una esplorazione dei significati attribuiti alle differenze di genere e culturali nella costruzione della professionalità; l'uso dell'autoetnografia (un approccio di ricerca volto all'esplorazione del mondo che parte necessariamente dalle esperienze vissute in prima persona e dai ricordi di chi lo adotta); l'autohistoria di cui abbiamo già parlato; l'uso di strategie narrative che possano fungere da momento riflessivo di interrogazione auto-critica sul proprio processo di apprendimento e sulla costruzione intersoggettiva delle conoscenze in aula.

Educare ed educarci all'incontro con l'alterità etnoculturale, fare scuola in una società plurale ed eterogenea come la nostra, non possono non tener conto di un passato che condiziona ancora oggi i rapporti tra autoctoni e migranti. E questo è tanto più necessario in un contesto, come quello italiano, che non ha ancora problematizzato a sufficienza - per usare un eufemismo- la propria storia coloniale dal punto di vista culturale. In realtà, in Italia i presupposti razzisti del colonialismo e del fascismo non sono stati mai adeguatamente discussi e compresi, ed è per questo che nelle generazioni successive al secondo dopoguerra non si è del tutto sviluppata una coscienza vigile nei confronti del razzismo. Questa assenza di responsabilizzazione e vergogna per i crimini che anche gli italiani hanno perpetrato, in nome di una presunta superiorità di razza, rappresenta un terreno fertile per discorsi e politiche discriminatorie.

"Con questa eredità bisogna allora che si confronti l'educazione interculturale, rinnovandosi dall'interno e adottando una curvatura postcoloniale, nella quale il post non indica affatto un avvenuto superamento, ma il riconoscimento di un condizionamento culturale, di una forma mentis che ancora oggi sostiene e accompagna forme di sfruttamento, violenza e razzismo. Sposare una prospettiva postcoloniale significa infine adottare anche una postura materialistica, capace di riconoscere quei privilegi e quelle forme di dominio attivi nei contatti tra le culture che, a seguito delle migrazioni transnazionali, si realizzano nelle nostre metropoli e che, al contrario, una prospettiva meramente

148 Maria Livia Alga, *Aula-mondo. Pratiche per decolonizzare la formazione universitaria dei professionisti del lavoro educativo e di cura*, Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche Vol. 21, n. 2, 2023.

culturalista rischia di non riuscire a leggere. Complementare a un'ottica analitica postcoloniale è una pratica educativa decoloniale, tesa a decolonizzare i curricula scolastici, i contenuti delle singole discipline e i modi di insegnare nella nostra scuola, così come a decostruire quelle forme e quei contenuti impliciti che riproducono l'asimmetria coloniale in contesti educativi non formali e informali, primo tra tutti la rappresentazione massmediatica".¹⁴⁹

Più che riscrivere la storia, si tratta di riconoscere ciò che è stato tralasciato e di affrontare le conseguenze di queste omissioni.

La decolonializzazione ci impone di prendere sul serio le relazioni di potere che hanno dato forma all'attuale ordine mondiale e continuano a sostenerlo; ci fornisce una valutazione più onesta e basata su prove del passato coloniale e del modo in cui esso continua a essere legato al nostro presente. Essa affronta, in modo cruciale, il tema di cosa possiamo fare per consentire all'istruzione di essere all'altezza del suo potenziale come crogiolo trasformativo per gli individui e le società. Per esserlo occorre rimettere in discussione la colonialità del sapere: la cultura eurocentrica divora dall'interno le altre culture attraverso la colonizzazione dell'immaginario delle popolazioni sottomesse con l'imposizione di una super-ideologia. Un processo di esclusione che ha azzerato altri modi di conoscere e di generare conoscenza, sino al punto che gli esclusi, non essendo considerati pienamente umani, non possono neanche rivendicare i loro diritti.

Interpellati dalla presenza dell'altro, i sistemi educativi occidentali hanno sì iniziato percorsi di riflessione e cambiamento, ma questi tentativi hanno lasciato per lo più intatta la struttura di fondo del sistema educativo e il nostro pensiero cannibale, la nostra scuola non sembra realmente vedere alcuni dei suoi studenti.

All'interno delle scuole studentesse e studenti sono chiamati a imparare dai libri scolastici, ma soprattutto dalle esperienze vissute in classe in una prospettiva di riconoscimento reciproco. Imparare attraverso l'esperienza significa riconoscere la materialità dei processi cognitivi e cogliere quella violenza simbolica che alimenta le discriminazioni. Non è il riconoscimento in sé a essere complicato, ma sono i discorsi, le interpretazioni e le narrazioni sull'Altro che rimangono occidentalocentrici e dominate dai bianchi, basate su idee, tradizioni e iniziative di persone occidentali. È come se fossimo dotati di occhi interni, che ci fanno osservare, percepire, pensare e interpretare l'Altro attraverso una lente culturale ed epistemica condizionata. La storia incentrata sull'occidente è stata stabilita come la storia madre a cui tutto il resto dovrebbe rivolgere l'attenzione. Ma come mettere in discussione l'insegnamento della storia, delle scienze, della geografia, della matematica, della letteratura, della lingua, nonché l'organizzazione stessa dell'educazione, della scuola, dell'amministrazione scolastica, del curriculum, il "posto" degli/delle insegnanti e degli/delle studenti? Si tratta di costruire un nuovo immaginario e una nuova identità da un'altra prospettiva. Serve uno sforzo coerente e organico per mettere in discussione i presupposti epistemologici, filosofici, sociali e culturali su cui si basa l'educazione ufficiale, che si concretizza in un modello di dominazione neocoloniale, che annulla, nasconde e rende invisibili le costruzioni socio-culturali elaborate dai diversi gruppi etnici, ma anche qualsiasi manifestazione di saggezza popolare considerata come non scientifica e non degna di essere insegnata nelle scuole. La decolonizzazione dell'educazione presuppone una lotta che deve portare alla rottura dalle catene mentali che legano educazione, scuola, pedagogia e cultura a un modello di civiltà in crisi.

Significa svolgere un esercizio permanente per disimparare conoscenze, valori, credenze, giudizi, tradizioni e pregiudizi che ci sono stati presentati come unici e veri, ma che ignorano e/o rifiutano forme altre di conoscenza ed espressioni culturali che, nello schema occidentalocentrico neocoloniale, sono presentate come espressione di barbarie. Secondo la pratica del disimparare, "ognuno di noi è chiamato contemporaneamente a imparare, dalla storia e dall'esperienza, e a disimparare, il peso del colonialismo e del razzismo. Si tratta insomma di attuare processi di decolonizzazione della mente,

149 Giuseppe Burgio, Ester Caparrós-Martín, *Pensare una pedagogia postcoloniale per decolonizzare l'educazione*, <https://educazione-interculturale.unibo.it/> 2023.

partendo dal conoscere sé stessi per poter guarire dalle ferite inflitte dagli altri”.¹⁵⁰

Insomma, come ha scritto J.P. Sartre, bisogna “uccidere il colonialista che si trova in ognuno di noi”. Occorre rivendicare la necessità e il diritto di riprogettare le modalità di conoscenza, di decostruire le vecchie epistemologie, accompagnando tale processo con la proposta di una pedagogia impegnata capace di trasformare lo spazio dell’aula scolastica in comunità di apprendimento, un luogo di promesse e possibilità, in cui ognuno/a possa esprimersi a partire da sé e dove insieme, collettivamente, immaginare strade per trasgredire.

Se non si sceglieranno strade alternative, la scuola svilupperà un intervento di tipo compensativo: cercare di riempire studenti, percepiti come passivi e vuoti, di saperi, con le forme di conoscenza apprezzate dalla società dominante. E’/sarà una scuola che propone, come afferma Freire, un insegnamento epistemologicamente bancario – archivistico, trasformando in molti casi la vita di classe in un’esperienza alienante per gli studenti che non si conformano ai modelli dati.¹⁵¹

“La decolonialità non è una disciplina da insegnare, da aggiungere al curriculum, ma una visione che richiede un cambio di prospettiva. Per uscire dall’involucro epistemologico (e ontologico) in cui la colonialità del sapere ci ha rinchiusi, il sentiero indicato è la pratica della disobbedienza epistemica e della ricostruzione epistemologica”.¹⁵²

Dobbiamo costruire aule di ispirazione decoloniale, contesti in cui ogni persona coinvolta nel processo di insegnamento-apprendimento è chiamata a contribuire alla generazione della conoscenza a partire da sé.

In conclusione, occorre “aprire crepe nel sistema”. E’ necessario rimettere in discussione la stessa “razionalità occidentale”, per costruire sguardi più ampi, capaci di vedere, come scrive Quijano, la molteplicità degli ordini epistemici esistenti, sinora negati, e dare vita a una nuova comunicazione inter-culturale in cui nessuna cosmovisione assume un valore universale.¹⁵³

Dal nord del mondo - un nord, quello italiano, che è stato ed è ancora il sud del nord - può partire una sfida fondamentale: trovare una strada europea, di europei del sud, per riconoscere, dare spazio e dialogare con altre ontologie e con i molti paradigmi epistemici che i popoli creano per dare senso al mondo. Una strada capace di unire insieme letteratura decoloniale e critica e di riconoscere la dimensione pluridisciplinare dei saperi.

La sfida è grande e richiede un lungo e impegnativo lavoro sulle strutture del sistema educativo (e su chi ci lavora), che implica un esame critico e partecipato dei fattori sistemici che contribuiscono a riprodurre l’ingiustizia educativa per gli/le studenti con background socio- culturale altro.

Se riusciremo, anche parzialmente, ad aprire una riflessione su questi temi, modificando quell’idea della conoscenza prodotta e difesa dal mondo occidentale, rimettendo in discussione la logica dell’addestramento e della visione gerarchica dei rapporti sociali, anche la presenza dei militari nelle scuole e nelle università non solo perderà di significato, ma, soprattutto, verrà percepita come quella nota stonata di cui si può e si deve fare a meno.

Altri riferimenti:

Angelo Del Boca, *Italiani brava gente? Un mito duro a morire*, BEAT, 2020.

Gianluca Gabrielli, *Il curriculum “razziale”. La costruzione dell’alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana*, Eum - Centro Edizioni Università di Macerata, 2016.

Miguel Mellino, *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, 2021.

Salvo Torre, *Il pensiero decoloniale*, UTET, 2024.

150 Silvia Carbone, *Decolonizzare il razzismo nelle rappresentazioni dei bambini: imparare a disimparare*, Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche Vol. 21, n. 2, 2023

151 P. Freire, op.cit.

152 P. Dusi, op. cit.

153 A. Quijano, op.cit.

La valutazione e le nuove Indicazioni

Enrico Roversi

Tra le 103 pagine delle Nuove Indicazioni Nazionali la valutazione occupa poco più di una paginetta, un paragrafo. Viene subito da chiedersi il perché di uno spazio così esiguo a fronte del tema vasto e complesso. Forse il perché è da ricercarsi nell' Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025, che ha (re)introdotta nella scuola primaria, a partire dal secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2024/2025, l'uso di giudizi sintetici (Ottimo, Distinto, Buono, Discreto, Sufficiente, Non sufficiente) al posto delle valutazioni per livelli. Viene abbandonato il pur blando e incompleto tentativo di una maggiore individualizzazione e una minore classificazione della valutazione contenuto nella precedente ordinanza ministeriale del 4 dicembre 2020, n. 172 che introduceva i livelli di apprendimento nella valutazione periodica e finale degli studenti della scuola primaria, superando i voti numerici in favore di giudizi descrittivi basati su quattro livelli (In via di prima acquisizione, Base, Intermedio e Avanzato). Insomma non c'era bisogno di calcare la mano perché il processo che riportava ad una valutazione più rigida e in fin dei conti sommativa era già stato avviato altrove. Il paragrafo è intitolato "La valutazione. Un atto di valorizzazione".

Il film "Il grande Lebowski" ha inizio con un grosso equivoco da cui successivamente ne discenderanno tanti altri: Jeffrey Lebowski, detto "Drugo" è un hippy assiduo fumatore di marijuana e appassionato di White Russian, che conduce una pigra e piacevole esistenza condita da frequenti partite di bowling. La sua vita è improvvisamente sconvolta dalla visita di due scagnozzi del magnate del porno Jackie Treehorn, che gli ingiungono, senza mezze misure, di pagare i debiti che sua moglie avrebbe accumulato nei confronti del loro boss. Durante l'aggressione i due tirapiedi si rendono conto di aver sbagliato persona, a causa di un caso di omonimia col signor Jeffrey Lebowski, un miliardario locale. Prima di andarsene, però, uno dei due aggressori urina sul tappeto dell'ingresso dell'abitazione di Drugo. Sempre da questo film impariamo che per fare un buon White Russian servono pochi e semplici ingredienti: vodka, liquore al caffè, panna fresca liquida, ghiaccio.

Anche nelle Nuove Indicazioni Nazionali si parte da un equivoco. Il titolo che introduce il paragrafo dedicato alla valutazione parla di valutazione come "atto" cioè di un qualcosa di già predeterminato e quindi statico. Subito dopo il titolo il paragrafo inizia così: "La valutazione nella scuola del primo ciclo si configura come un processo educativo di grande rilevanza". Atto e processo non sono sinonimi e non equivalgono. Non serve disturbare Freud per avere il sospetto che i conti non tornino già dalla partenza. Da una parte c'è l'idea di un qualcosa di già definito e stabile, dall'altra l'idea di qualcosa di dinamico e processuale. Anche gli ingredienti portano in sé una certa dose di confusione dalla quale difficilmente ne può uscire un buon cocktail. "In quanto atto pedagogico, culturale e regolativo che pone al centro la valorizzazione e il riconoscimento della unicità degli allievi, essa non si esaurisce nel rilevare e misurare ciò che essi fanno o fanno fare, ma diviene strumento che mira a far emergere progressi, criticità e potenzialità inesprese. quanto atto pedagogico, culturale e regolativo che pone al centro la valorizzazione e il riconoscimento della unicità degli allievi". Il termine "valorizzazione" porta in sé il rischio di enfatizzare la dimensione rendicontativa – sommativa del processo valutativo. Questo cozza con vent'anni e passa di ricerche in questo campo che ci suggeriscono che la valutazione non deve servire per valutare o valorizzare individui ma come strumento utile a conferire valore alle attività che vengono svolte in modo da migliorare quelle future.

Un altro ingrediente non inserito nella giusta dose riguarda l'autovalutazione dello studente. Nel testo delle Nuove Indicazioni Nazionali viene solo timidamente e vagamente richiamato questo elemento ma non viene data reale importanza ai processi autovalutativi né viene sottolineata la loro imprescindibilità. Forse perché: "Troppe spesso si dimentica che un insegnante è magis (da cui magister) 'di più', e che può essere volano del desiderio di apprendere di un allievo. Come tale, egli può diventare un punto di riferimento essenziale del percorso di formazione dello studente.

L'allievo, infatti, è animato dal desiderio di imparare e sceglie una guida che sappia stimolarlo in tale direzione. E la funzione di 'guida' assunta dal "magister" è fondamentale affinché il desiderio dell'allievo si orienti verso le esperienze e i contenuti del curricolo." L'autovalutazione porta il "di più" (l'insegnante) a livellarsi il più possibile verso il "di meno" (lo studente). Per una autovalutazione efficace, è importante che gli insegnanti forniscano linee guida chiare e strumenti adeguati. I feedback, per esempio, sono fondamentali per aiutare gli alunni a valutarsi in modo critico e costruttivo. Anche il contesto scolastico dovrebbe rappresentare un ambiente relazionale sicuro in cui ogni singolo studente si senta libero di riflettere, senza paura di essere giudicato, sui propri successi e sulle proprie difficoltà. Attraverso l'autovalutazione gli stessi docenti possono ottenere informazioni preziose su come gli allievi percepiscono il proprio apprendimento e il proprio lavoro; ciò permette un adattamento più mirato delle strategie didattiche. Nel testo delle Indicazioni viene poi esplicitata la funzione manipolatoria che dovrebbe assumere l'insegnante nei confronti dell'allievo "la funzione di 'guida' assunta dal "magister" è fondamentale affinché il desiderio dell'allievo si orienti verso le esperienze e i contenuti del curricolo" Il pedagogista francese Philippe Meirieu si chiede: "E' possibile, e anche necessario, assegnare a dei soggetti umani, in tempi e luoghi costrittivi, su dei programmi imposti, dei compiti in grado di mobilitare liberamente il loro desiderio d'imparare?"¹⁵⁴

L'istituzione scolastica tecnicizzata e burocratizzata di fatto proibisce questa domanda che per il suo stesso funzionamento è impensabile. Nella scuola italiana, così come è andata strutturandosi, il desiderio (quello vero, non quello indotto) è diventato impensabile. È impensabile perché ricorda continuamente a tutti i «manager» che l'uomo non si costruisce per circolare o decreto ministeriale. E' impensabile perché tutto deve rientrare in un sistema rigido e predeterminato funzionale alla valutazione, presunta oggettiva, del singolo. Non c'è spazio per la spontaneità, la creatività e il libero sviluppo della personalità che sono alla base del desiderio. Tutto il percorso scolastico sta scivolando sempre di più verso un precipizio di fattori predeterminati e omologanti. La valutazione, per come viene intesa dal potere al di là delle parole esca che usa, deve essere una valutazione standardizzante. La standardizzazione è l'atto o il risultato di conformare qualcosa a uno standard prestabilito, come un modello, al fine di garantire uniformità, comparabilità, efficienza e coerenza. Per essere valutati secondo schemi rigidi occorre aver fatto percorsi didattici esattamente uguali. Quindi la standardizzazione porta inevitabilmente all'omologazione. La scuola è stata progettata sulle basi degli standard ma nessun bambino, nessun essere umano è standard e sarebbe proprio questo il nostro punto di forza per competere con la robotica e l'intelligenza artificiale. Tornare a essere umani. A questo proposito le Indicazioni forniscono questo suggerimento in senso opposto: "Per rendere valutabili gli obiettivi, è necessario che siano resi operativi, tradotti in prove concrete con criteri attesi chiari. [...] In questo contesto, le tecnologie possono rappresentare un valido supporto nella creazione e gestione di prove di valutazione affidabili, offrendo strumenti per la progettazione di item efficaci, la somministrazione e l'analisi dei risultati." Quali tecnologie non è dato sapere come se l'utilizzo di uno strumento fosse equiparabile a qualsiasi altro. Come se bastasse la parola "tecnologia" a garanzia di scientifica sicurezza, un totem al quale inchinarsi. Il piano di ragionamento viene riportato nell'ottica che le nuove tecnologie sono neutre (cosa che sappiamo non vera) e non vadano in realtà ad intaccare l'individualità e la libertà dell'insegnante.

Veniamo ora all'urina sul tappeto del nostro Lebonski: "Il processo certificativo non si esaurisce in una mera attestazione formale, ma mira a rappresentare il percorso dello studente, in una visione più ampia e unitaria, capace di accompagnare lo studente orientandolo verso il suo futuro. In questa dinamica, gli insegnanti, veri curriculum makers, sono chiamati a elaborare percorsi didattici e valutativi che non solo rispondano al curricolo di Istituto e alle Indicazioni Nazionali e concorrano

154 Philippe Meirieu, *Diagnostica o educare: occorre scegliere? Tra «gestione delle differenze» e pedagogia del soggetto* p. 262.

alla definizione del profilo educativo in uscita, ma rispettino anche le peculiarità dei contesti locali e le peculiarità delle studentesse e degli studenti.” Il tappeto siamo noi insegnanti e di conseguenza i nostri alunni. I curricoli, per come sono stati concepiti e messi in atto, sono da sempre lo strumento per portare omogeneità e standardizzazione nella scuola. Torniamo per un attimo alla domanda di Philippe Meirieu: questa domanda mette in crisi anche i teorici della valutazione. Un comportamento umano, traducibile nel nostro contesto con “risultato scolastico”, non è mai la conseguenza di un solo ed unico fattore, sia esso interno o esterno al soggetto. Ogni comportamento umano è così complesso che spesso è impossibile da cogliere nella sua interezza. Impossibile, perché non è possibile per noi conoscerne compiutamente tutti i fattori (quelli che si riferiscono all’inconscio, ad esempio, sono nei fatti non conoscibili). Solo ciò che è prevedibile e previsto è valutabile e la nostra scuola, dietro la maschera della meritocrazia, sta sempre di più diventando una scuola dedicata alla costruzione omologante e alla valutazione selettiva del soggetto. Tutto deve essere compiuto, nel senso di completo; tutto deve ruotare attorno ad uno schema chiuso. Prima di sottoporre alla vostra attenzione un episodio occorsomi qualche anno fa in una mia classe quinta vorrei che fissaste la vostra concentrazione su queste parole di Francesco Codello in riferimento alla valutazione e al suo portato di precarizzazione psicologica : “Si caratterizza come controllo a posteriori attraverso la performance, con pretesa di oggettività (una semplice informazione diviene un discorso di verità). Il significato che la società (post)-moderna attribuisce all’oggettività implica l’equivalenza tra le cose e gli esseri: la valutazione oggi oggettivizza i soggetti e li sradica da sé stessi, cioè dalla loro interiorità e specificità. In sostanza, il razionalismo valutatore, vera tirannia del visibile e dell’implicito, sviluppa e realizza una deterritorializzazione della misura e del giudizio presente nella valutazione. Pertanto è l’intero soggetto che, nel momento in cui viene valutato, è sradicato dalla propria reale condizione. Ancor di più, chi valuta pensa ad un soggetto che è divenuto e si conferma come oggetto medio, così ipotizzato da parametri generali e generici, completamente senza storia, senza presente e con un futuro che sta per essere determinato dal suo esterno”.¹⁵⁵

Veniamo adesso all’episodio: un esercizio di grammatica italiana svolto qualche anno fa in una mia classe che consisteva nel sintetizzare in aggettivi adatti alcune locuzioni. Vediamo una delle locuzioni proposte: “Un lavoratore con poca esperienza”. La risposta prevista è, ovviamente, “inesperto”. Un bambino scrive “inesperienziato”. E’ un errore? Sicuramente. E’ da correggere? Certo che sì, ammettendo al soggetto che ha avuto una certa dose d’inventiva e di fantasia nella sua ingegneria linguistica. Un altro bambino, il cui fratello maggiore aveva dismesso a sedici anni gli studi ed era alla ricerca di un lavoro, scrive “disperato”. Questo non è un errore, è il frutto di un ragionamento che nasce dall’esperienza dell’individuo nel suo contesto esistenziale. Qui si aprono un mondo e un’esperienza di vita che non devono essere rinchiusi: è l’imprevedibile che fa irruzione nel quotidiano della nostra pratica pedagogica e didattica. Si rompe lo schema, inizia l’incompiutezza. Se mi limito a correggere questo presunto errore richiudo un intero “mondo” nello schema precostituito e salvaguardo l’idea della compiutezza: obiettivo, spiegazione, esercizio, correzione, verifica dell’apprendimento in base ad una griglia valutativa rigidamente precostituita. Se non correggo e mi pongo in dialogo ed ascolto, se inizio un dibattito con il singolo e lo allargo a tutto il gruppo classe apro più mondi e navigo verso l’ignoto, la scoperta, la problematicità dell’esistenza, riconosco dignità di soggetto a chi mi sta davanti. Non è semplice entrare in questa prospettiva perché occorre uscire dalla logica del potere, il nostro potere sull’altro: pianificare i percorsi didattici senza possibilità di aperture, determinare a priori gli esiti attesi e valutare le prestazioni, dimostrare, in un delirio di onnipotenza, che è possibile plasmare e reificare un bambino. Occorre accettare e assumere come risorsa il fatto che l’essere umano è imprevedibile. «Bisognerebbe insegnare dei principi di strategia che permettano di affrontare l’alea, l’inatteso e l’incerto e di modificare il loro sviluppo grazie a informazioni acquisite strada facendo», afferma il filosofo Edgar Morin.¹⁵⁶ Vale per i nostri

¹⁵⁵ Francesco Codello *L’illusione meritocratica* ed Eleuthera 2024 p. 84.

¹⁵⁶ Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 35.

studenti, vale soprattutto per noi insegnanti. Riusciremo come Drugo sia pure rocambolescamente a districarci tra queste ambiguità ed equivoci per giocarci la finale del torneo di bowling e a vincere la partita? Il finale (se lo vogliamo) rimane aperto.

Le Nuove Indicazioni Nazionali alla luce del modello italiano di integrazione

Lucia Argentati

Come insegnante di Lettere nella scuola Secondaria di Primo grado che, per più di dieci anni, ha lavorato come docente di sostegno, sono molto preoccupata per le ricadute negative che le Nuove Indicazioni Nazionali (d'ora in avanti NIN) potranno avere sulla qualità dell'inclusione della nostra scuola italiana.

Credo che in diversi modi i principi culturali su cui è fondato questo documento vadano in direzione opposta rispetto al modello italiano di integrazione scolastica così come si è andato sviluppando dagli anni sessanta fino ad oggi e che meriterebbe di essere difeso, valorizzato e rilanciato con coraggio e finanziamenti, per rispondere ai bisogni reali di tutti gli alunni e le alunne con Bisogni Educativi Speciali. Non uno di meno.

Voglio partire proprio dalla categoria di Bisogni Educativi Speciali (BES), mutuata dal mondo anglosassone, in cui il termine Special Educational Needs indica una grande macro categoria che include al suo interno tutti gli alunni che presentano "esigenze speciali". Per comodità, all'interno di questo grande contenitore possiamo individuare tre sottocategorie: quella della disabilità certificata attraverso sistemi diagnostici, quella dei disturbi specifici dell'Apprendimento (DSA) e altri disturbi evolutivi specifici e, infine, quella dello svantaggio socio-economico linguistico e culturale.

Occuparsi di inclusione, quindi, non significa solo accogliere e far fronte ai bisogni degli alunni/e diversamente abili, ma a tutti coloro che si trovano in una qualche situazione di svantaggio. Questo modo di guardare ai bisogni degli e delle alunne non è nuovo nella scuola italiana, anzi potremmo dire che il nostro modello di integrazione ha anticipato e influenzato molto questa visione.

Lo ricordava anche Andrea Canevaro, uno dei padri della pedagogia speciale, nel 2003 all'European Disability Forum con un intervento dal titolo "Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano". Il suo discorso inizia raccontando "come eravamo", ricorda che l'Italia, negli anni compresi tra il 1960 e il 1970, vive un fenomeno di emigrazione interna imponente, lo sviluppo industriale fa nascere vere e proprie città satellite, le famiglie si spostano dalle campagne alle città, dal Sud al Nord e la vita di intere comunità si trasforma. Siamo nell'Italia dei dialetti e un bambino o una bambina calabrese o veneta, trapiantata a Torino, quando entra a scuola ha notevoli difficoltà di apprendimento. In un primo tempo, di fronte a questi bisogni educativi speciali la risposta che viene data è quella di aprire classi differenziali e scuole speciali. Ma è proprio dalla reazione al modello segregazionista che prende avvio il modello italiano di integrazione: un percorso ricco di sperimentazioni, dibattiti, lotte. Per fare solo qualche esempio, è il 1969 quando viene pubblicato per la prima volta "Lettera a una professoressa" scritto dai ragazzi della Scuola di Barbiana insieme a Don Lorenzo Milani, in cui si raccontano le esperienze didattiche vissute in una scuola che diventa luogo di "liberazione". È del 1970 il saggio del maestro elementare e scrittore italiano Mario Lodi intitolato "Il paese sbagliato" che racconta in forma di diario l'esperienza didattica quinquennale in una scuola elementare di Vho, in provincia di Cremona, e critica i limiti di un sistema scolastico troppo rigido e incapace di accogliere la crescita morale e civile degli alunni, promuovendo invece una scuola collaborativa e inclusiva. Negli stessi anni si lotta per far uscire le persone con disabilità dai manicomi e renderli partecipi della vita civile del paese.

È di queste e di altre voci coraggiose che si nutre il dibattito intorno alla scuola negli anni Sessanta e Settanta e che arriverà nel 1977 al primo grande risultato sul piano legislativo con l'entrata in vigore della legge 517, che sancì l'accoglienza degli allievi con disabilità nelle scuole comuni del nostro paese.

Anche le NIN sembrano ripartire da quella legge del 1977 e riconoscono al nostro paese di essere all'avanguardia nel mondo per l'approccio educativo ai bisogni speciali ma non mi sembra facciano

un buon servizio alla memoria storica del processo italiano di Integrazione.

Nel testo definitivo delle NIN, al paragrafo “Scuola che sa essere inclusiva”, scompare una nota, che era invece presente nella prima bozza di marzo 2025, che esplicitava i passaggi legislativi fondamentali dell’integrazione scolastica, definiti “indirizzi normativi illuminati”. Nello specifico venivano ricordate le seguenti norme: la Legge 118/71, che ha segnato l’inizio del processo di inclusione scolastica degli alunni con disabilità, stabilendo che dovessero frequentare le classi comuni invece che le classi speciali, e garantendo supporto come trasporto gratuito e l’eliminazione delle barriere architettoniche per favorirne l’inserimento; la legge 517/77 che, come già detto sopra, aboliva le classi differenziali, stabiliva l’integrazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni e introduceva la figura del docente di sostegno, un insegnante specializzato in grado di rispondere ai bisogni specifici dello studente inserito finalmente in un contesto di socializzazione; infine, la legge quadro 104 del 1992 che tutti conosciamo.

Si dirà, che importanza ha una nota a piè di pagina? Ma non è solo questo.

Nelle NIN, un documento di più di cento pagine, la parola “latino”, materia d’insegnamento che non esiste nella scuola Secondaria di Primo Grado, compare ben 27 volte, mentre la parola “sostegno”, non viene scritta mai.

Sbalordisce e indispettisce che in un documento come questo, non venga nominato mai, neanche una volta, il docente di sostegno. Non nominandolo, Le NIN attuano una scelta volontaria e consapevole di esclusione, volta a svalutare la professionalità dell’insegnante contitolare sulla classe, non riconoscendogli il ruolo fondamentale che ricopre sia per il percorso di inclusione dell’alunno/a con disabilità a lui affidato sia il ruolo di collaborazione nella pianificazione delle attività didattiche e nella valutazione.

Forse un docente che si occupa di un alunno disabile ed entra nella classe come contitolare non si adatta bene all’idea di “Magister” così come pensato dal team di docenti che ha redatto le NIN.

Sono passati più di cinquant’anni da quell’Italia che ricordava Canevaro, oggi i flussi migratori non sono più soltanto interni, la società italiana è sempre più multiculturale e questa trasformazione si rispecchia nel microcosmo delle nostre aule¹⁵⁷.

Una scuola che prova a essere inclusiva affronta la multiculturalità attraverso il modello della pedagogia interculturale e transculturale. Al contrario nelle NIN ciò che vediamo delinearsi è un modello di scuola etnocentrico, arroccato intorno ad una presunta “identità italiana” su cui costruire l’intero curriculum dalla scuola dell’infanzia all’esame di Stato conclusivo del primo ciclo d’Istruzione. In questo senso è spudoratamente rivelativo l’incipit della sezione dedicata alla storia che si apre con l’incredibile frase “Solo l’occidente conosce la Storia” e prosegue dicendo che “È attraverso questa disposizione d’animo che la cultura occidentale è stata in grado di farsi innanzitutto intellettualmente padrona del mondo, di conoscerlo, di conquistarlo per secoli e di modellarlo.”

Contro questa frase che sembra un inno alla rinascita del colonialismo europeo, lasciamo che a rispondere siano le parole pronunciate da Chimamanda Ngozi Adichie¹⁵⁸ nel suo discorso “Il pericolo di un’unica storia”. Partendo da un aneddoto personale, la scrittrice ci spiega come la tendenza a vedere la realtà da un solo punto di vista porti a stereotipi e appiattimento culturale che espropria i valori dell’“altro” e diffama, e come sia fondamentale, invece, il riconoscimento di molteplici storie per umanizzare e dare forza.

Come si crea uno spazio vero di accoglienza?

Con quali strumenti possiamo affrontare questa fase di transizione della scuola italiana?

Contro ogni razzismo la scuola italiana ha il dovere di sviluppare i suoi anticorpi, ascoltando le voci di studentesse e studenti che si sentono invisibili. Esperance Hakuzwimana nel suo libro “Tra i bianchi di scuola” ci ricorda che le nostre classi miste diventano metafore del mondo in quanto a

157 Gli alunni con cittadinanza non italiana oggi in Italia sono il 10% del totale, di cui il 64,5% nati in Italia, ovvero alunni/e di seconda generazione.

158 TED Talks, Chimamanda Ngozi Adichie, The danger of a single story, <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>

diritti mancati. Ci restituisce un coro di voci, giustamente arrabbiato, di generazioni diverse di studenti con background migratorio, che ci chiedono una scuola aperta e plurale.

Una scuola che sa accogliere e valorizzare le diversità: le identità sfaccettate, le lingue tutte, la storia dei paesi che non entrano nei nostri manuali, le tradizioni, i traumi e i conflitti. Una scuola che cura in un presente sempre più tragicamente in affanno.

Secondo le NIN sono due le strategie che bastano per avere una scuola inclusiva: la programmazione di attività personalizzate e l'uso delle tecnologie applicate alla didattica. Su questo voglio fare solo due brevi considerazioni. Il primo è di ordine linguistico e storico, una minuzia da archeologia dei saperi di una vecchia insegnante di sostegno.

Per quanto riguarda il concetto di "personalizzazione", anche in questo caso la scelta linguistica fatta nelle NIN è mirata a cancellare il termine "individualizzazione" e con esso il significato complementare che i due termini hanno per un docente che si occupa di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

La scelta di utilizzare solo questa parola è esclusivamente politica perché si pone in continuità con la scelta operata dalla cosiddetta "Riforma Moratti" che proponeva sistematicamente in tutti i suoi documenti il solo concetto di personalizzazione.

Mi piace ricordare invece che il concetto e le strategie di "Individualizzazione" fanno riferimento all'esigenza di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento degli stessi obiettivi e per farlo propone di utilizzare strategie didattiche diverse. Il fine che si persegue nell'individualizzazione è quello di una democrazia dell'insegnamento che risponde al diritto all'uguaglianza. Il concetto e le strategie della personalizzazione, invece, sono legate alla tradizione del personalismo cattolico, volta a valorizzare le diversità anche garantendo la scelta di percorsi didattici con contenuti, conoscenze e competenze da raggiungere in funzione dei propri interessi e dei propri talenti. Entrambi sono validi e percorribili, ma per garantire al massimo grado il diritto allo studio, la scuola dovrebbe perseguire in modo integrato le due strade, sia quella del diritto all'uguaglianza sia quella del diritto alla "diversità".

Altrettanto politica e con molta probabilità anche economica è la scelta di proporre come panacea di tutti i mali l'uso di strumenti tecnologici, senza domandarsi come sia possibile avviare percorsi di sperimentazione della scuola inclusiva se non si è almeno in due all'interno di un laboratorio dove si utilizzano tecnologie assistive. Lo stesso governo che ha appena emanato una direttiva per vietare l'uso dei cellulari in classe, suggerisce di lasciare in mano ai nostri adolescenti più fragili degli strumenti elettronici, come se questo bastasse a garantire pari opportunità di apprendimento.

La mia idea di fondo è che esiste un modello italiano di integrazione e che, se rispettato fino in fondo, dovrebbe dare risposte concrete e sostegno a tutti gli alunni e le alunne con Bisogni Educativi Speciali.

L'attacco a questo modello non è degli ultimi mesi, ma risale almeno alla Legge 170/2010, durante gli anni della Ministra Gelmini. Questa legge, infatti, pur allargando le maglie per la tutela degli alunni con DSA, ha però di fatto escluso per questa categoria di alunni la possibilità di avere l'affiancamento di personale specializzato, punto dirimente del modello italiano di integrazione a partire dalla Legge 517 del 1977 e poi normato con la Legge 104. La 104, infatti, garantisce che per l'alunno con disabilità lo Stato investa risorse economiche che si traducono nell'assegnazione di un docente di Sostegno, contitolare sulla classe, che può dedicare tempo ed energie in modo individualizzato e personalizzato al percorso di crescita educativo e didattico dell'alunno/a.

La Legge 170/2010, come tutti sappiamo, garantisce all'alunno/a con DSA un percorso di studi individualizzato, così come definito all'interno del PDP, prevedendo l'utilizzo di misure compensative e dispensative, ma non dà diritto, in ogni caso, ad avere personale aggiuntivo in classe, che possa rispondere ai suoi bisogni specifici.

E questo accade anche per tutti gli altri Bisogni Educativi Speciali: per gli alunni/e con difficoltà

di apprendimento che derivano dallo svantaggio sociale e culturale, dai disturbi evolutivi specifici, dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana.¹⁵⁹

Dopo l'entrata in vigore della legge 170/2010 e della successiva Direttiva Ministeriale del 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali" lo Stato non ha l'obbligo di far fronte alle necessità di questi alunni/e con investimenti economici, al di là dell'eventuale attivazione di corsi di formazione per il personale scolastico già in carica.

Infine, ci sono due ulteriori osservazioni relative al paragrafo delle NIN sull'inclusione scolastica, che meritano particolare attenzione: la prima è il riferimento alle nuove Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati, il secondo riguarda la possibilità per gli alunni Neo Arrivati in Italia (NAI) di avere un docente di Italiano L2. Entrambi erano assenti nella prima versione delle NIN pubblicata a marzo e sono state quindi aggiunte in seguito ai suggerimenti ricevuti.

Sapendo che il 60% delle mamme adottive è laureata, immagino che il ministero possa aver fatto fatica ad ignorare le loro segnalazioni.

Per quanto riguarda invece il riferimento alla possibilità per le scuole del primo ciclo di richiedere un docente di Italiano L2 per gli alunni NAI, è un'apertura alle necessità di questi alunni, ma anche in questo caso le cose non sono come sembrano. Innanzi tutto le previsioni, nei limiti delle risorse disponibili, riguardano solo i primissimi livelli di acquisizione della lingua (Livelli A1 e A2)¹⁶⁰ e nessuna previsione invece per fornire a questi alunni il supporto per raggiungere nel lungo periodo gli stessi obiettivi degli altri. Per di più, la possibilità di assegnare un insegnante di Italiano L2 è legata al fatto che gli alunni NAI siano almeno il 20% all'interno della classe. Si tratta quindi, per le scuole, di un incentivo a costituire delle classi ghetto. Questa indicazione, tra l'altro, è in palese contrasto con quanto suggerito dalle "Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" che danno indicazione alle scuole di distribuire in modo equo questi alunni nelle classi, per favorire la socializzazione con i nuovi compagni italofoni.

Questo provvedimento in definitiva si rivela un incentivo alla segregazione scolastica.

Basterebbe solo un po' di immaginazione per pensare ad una scuola più equa rispetto ai bisogni dei nostri alunni/e. Le richieste da fare e per cui lottare sono concrete e sono le stesse che gridiamo da anni: più finanziamenti alla scuola pubblica, immissioni in ruolo del personale docente e ata, ristrutturazione degli edifici, perché in un luogo bello si sta meglio, formazione retribuita per i docenti.

E ancora, per seguire il modello italiano di integrazione, mi piace immaginare una nuova legge quadro che garantisca un docente di italiano L2 a tutti gli alunni Neo Arrivati in Italia e riconosca il reddito di cittadinanza a tutti gli alunni che hanno un bisogno educativo speciale per svantaggio socio economico¹⁶¹. Davvero non credo che sia un sogno utopico, ma l'applicazione coerente dell'Art. 3 della nostra Costituzione.

Noi insegnanti non sogniamo di fare viaggi spaziali sulla luna come i miliardari alla Jeff Bezos, noi sogniamo la scuola plurale del futuro.

159 D.M. 27 Dicembre 2012 "Le differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici (i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, fino al funzionamento intellettuale limite) non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno".

160 Vedi art.11 del D.L. n.71 del 2024

161 La povertà in Italia riguarda più di un milione di minorenni e risulta uno dei principali problemi educativi e sociali del nostro paese. Per approfondire vedi Chiara Saraceno La povertà in Italia, Ed. Il Mulino, 2022.

Saperi/competenze: il doppio binario delle Nuove Indicazioni Nazionali

Silvia Di Fresco

Sono diversi anni che sosteniamo che le competenze siano state, come le ha definite G. Bertagna, il dispositivo pedagogico latente tramite cui la scuola è stata convertita da organo costituzionale a servizio teso alla logica del mercato¹⁶². Senza divagare troppo e facendo un'estrema sintesi: sul finire degli anni Ottanta l'ERT, la tavola degli industriali europei, aveva dichiarato che la scuola doveva essere messa a servizio del mondo economico; tale approccio viene fatto proprio dall'Unione Europea e trova il suo apice teorico nella Strategia di Lisbona 2000. Da quel momento i vari governi nazionali hanno legittimato le proprie riforme dell'Istruzione seguendo l'obiettivo di creare "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" e l'hanno fatto manomettendo gradatamente proprio il significato di competenze: da mezzo per giungere a conoscenze via via più complesse sono diventate il fine ultimo di qualsiasi apprendimento. È chiaro che il discorso è molto più complesso e articolato di così ma vi chiedo, in particolare, di prestare attenzione al termine competenze senza confonderlo, come si vorrebbe, con tutta quell'area di pedagogia attiva che non è messa assolutamente in discussione. La lingua ha potere, pensa e agisce per te e, in quest'ambito, l'ambiguità della parola competenze ha appunto giocato il suo ruolo. Io insegno lettere in un Tecnico, ma sono consapevole che nella scuola dell'infanzia, nella primaria e per quanto riguarda le materie scientifiche e le lingue alcuni aspetti sono più ambigui. Proprio per questo, prima di passare alla disamina delle Nuove Indicazioni Nazionali, mi concentrerò su alcuni elementi in merito alle cosiddette competenze che accomunano tutti gli ordini e gradi:

1. Con competenze ci riferiamo alle "competenze chiave di cittadinanza" pubblicate nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 30/12/2006 (2006/962/CE)¹⁶³:

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. competenza digitale
5. imparare a imparare
6. competenze sociali e civiche
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. consapevolezza ed espressione culturale

Tali competenze, in Italia, sono state introdotte dall'anno successivo, il 2007, ma modificando in particolare la settima, visto che difficilmente allora – per una serie di fattori culturali – il corpo docente avrebbe accettato l'entrata esplicita dell'economia nella cultura scolastica italiana. Si è preferito quindi tradurre le raccomandazioni europee con definizioni più generiche per poi attuare, in sordina e gradualmente, la linea scolastico – economica dell'Unione.

2. C'è un'unica competenza che resta identica se confrontiamo quelle europee e quelle italiane: imparare ad imparare, ovvero quella relativa al long life learning e alla flessibilità dell'individuo, segno già di per sé esplicito dello scopo di cui dicevamo poc'anzi. Infatti tale obiettivo non è inteso, dagli svariati documenti ministeriali prodotti, secondo l'ottica di didattica metacognitiva che gli sarebbe propria bensì si sottolinea, con tale espressione, l'importanza di sviluppare non tanto saperi e metodo di studio utili allo sviluppo della persona, quanto la capacità di adattarsi a ciò che richiede il mercato del lavoro. Non a caso nel Libro Bianco della commissione europea (Crescita, competitività,

¹⁶² <https://www.carmillaonline.com/2012/05/02/dalla-formazione-alla-informazione-il-mito-delle-competenze/>

¹⁶³ Nel 2018, il Consiglio dell'Unione Europea ha ridefinito le competenze pubblicando la *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*; esse sono state così modificate: 1. C. alfabetica funzionale; 2. C. multilinguistica; 3. C. matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4. C. digitale; 5. C. personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6. C. in materia di cittadinanza; 7. C. imprenditoriale; 8. C. in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

occupazione) del 1993, primo documento in cui la parola competenza fa il suo ingresso nelle politiche scolastiche europee, si afferma che bisogna investire nel capitale umano, il quale deve essere aperto a una formazione lungo l'intero arco della vita affinché diventi flessibile e si possa riconvertire professionalmente in un mercato del lavoro sempre più dinamico. In Italia, ad esempio, uno dei primi documenti in cui si accenna a una certificazione di competenze per la formazione professionale è la Legge Treu (1997), cioè la legge con cui si istituiscono anche le agenzie interinali, ulteriore tassello nella precarizzazione del lavoro.

3. L'ingranaggio teorico che sta alla base delle competenze così intese poggia su alcuni pilastri comuni:

- a) il passaggio dall'acquisizione di conoscenze all'acquisizione di competenze, ovvero – come ben ha detto Perrenoud - «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a una tipologia di situazioni»
- b) il passaggio da insegnante a facilitatore-tutor: tutto ciò che il docente deve agire in aula è fornire a chi apprende (inteso come singola unità e non come classe) ciò di cui ha bisogno per raggiungere un determinato risultato (oggettivo, misurabile, valutabile). Biesta nel suo *Riscoprire l'insegnamento* parla, a tal proposito, di *learnification*.
- c) costruzione del curriculum dello studente mediante la definizione degli obiettivi raggiunti (Profilo dello studente).
- d) centralità delle certificazioni mediante una valutazione continua che si vuole oggettiva (griglie, prove comuni, test Invalsi) e tesa al controllo del sistema, come ci dimostra ad esempio il RAV.
- e) la formazione (dei docenti e dei discenti) intesa come un processo sempre in essere non in un'ottica di sviluppo personale, bensì in un'ottica di adattamento al contesto. Per dirla con le parole di Benasayag, l'accento è sul funzionare non sull'essere o esistere che dir si voglia.

Posta tale premessa, veniamo ora alle Nuove Indicazioni Nazionali¹⁶⁴. Ad una prima lettura, il testo può sorprendere perché, all'apparenza, procede in un'altra direzione rispetto ai documenti prodotti negli ultimi anni. Nelle prime pagine infatti possiamo leggere affermazioni come queste che, visto quanto abbiamo appena detto, spiazzano:

- La scuola è la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza e luogo di crescita della persona. (p. 6)
- «Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona». (art. 3).¹⁶⁵ A scuola l'allievo scopre la propria identità personale e la propria appartenenza ad una comunità in costante evoluzione. (p. 6)

Se invece si procede a una lettura più attenta, ciò che possiamo notare è che nulla, in merito all'apparato delle competenze costruito in questi anni, è cambiato. Infatti a p. 12 leggiamo:

- Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018) che sono: 1) competenza alfabetica funzionale; 2) competenza multilinguistica; 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) competenza digitale; 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) competenza in materia di cittadinanza; 7) competenza imprenditoriale¹⁶⁶; 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

¹⁶⁴ https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/INDICAZIONI_NAZIONALI_7_7_2025.pdf/63802aed-f9f4-dd6e-f427-c45aa9222f31?version=1.0&t=1751893295452 7 luglio 2025.

¹⁶⁵ *Dichiarazione universale dei diritti umani*, 1948.

¹⁶⁶ Nelle Indicazioni del 2012 era “spirito di iniziativa e imprenditorialità”, mentre nel documento Indicazioni

Nelle pagine seguenti, sotto il titolo “Profilo dello studente”, le competenze oltre a essere dettagliate sono poste come obiettivo; come abbiamo appena visto compare tra le altre, sebbene ci troviamo al termine del primo ciclo di istruzione, la competenza imprenditoriale così descritta:

- Competenza imprenditoriale: Dimostrare spirito di iniziativa, produrre idee e progetti creativi. Assumersi le proprie responsabilità, chiedere aiuto e fornirlo quando necessario. Riflettere su se stessi e misurarsi con le novità e gli imprevisti. Orientare le proprie scelte in modo consapevole. (p. 14)

Il paragrafo successivo si intitola “Obiettivi generali del processo formativo” e qui si specifica, a ulteriore riprova, che

- Gli obiettivi del processo formativo rappresentano una declinazione operativa delle competenze indicate nel Profilo dello studente al termine del primo ciclo. Organizzati per aree di competenza e articolati per ciascun grado scolastico, essi costituiscono uno strumento fondamentale per guidare l'annuale progettazione educativo-didattica collegiale del consiglio di classe, la formulazione del sintetico giudizio intermedio e finale sul grado di sviluppo della maturazione complessiva dell'alunno, la certificazione delle competenze dell'alunno alla fine di ognuno dei due gradi scolastici. (p. 14)

A pagina 21 inizia poi “L'organizzazione del curriculum di scuola” dove si può leggere, tra le altre cose, questa massima illuminante:

- Le scuole e, al loro interno, il lavoro collegiale dei docenti, sono chiamate a progettare, attuare, monitorare e valutare il curriculum come dispositivo per promuovere la maturazione delle competenze attese attraverso i saperi fondamentali indicati di seguito.

Come vedete i saperi sono ancora intesi come mezzo per raggiungere le competenze e non come fine. Se poi andiamo al paragrafo successivo, intitolato “La valutazione. Un atto di valorizzazione”, possiamo notare come anch'essa sia pensata proprio nella logica della didattica per competenze.

- La documentazione e il lavoro collegiale dei docenti su indicatori, criteri e strumenti della valutazione diventano, quindi, un supporto essenziale per una cultura valutativa basata sulla corresponsabilità. In questa logica la certificazione delle competenze, sia al termine della scuola primaria che della secondaria di primo grado, rappresenta il momento in cui il profilo dello studente trova espressione e sintesi. Il processo certificativo non si esaurisce in una mera attestazione formale, ma mira a rappresentare il percorso dello studente, in una visione più ampia e unitaria, capace di accompagnare lo studente orientandolo verso il suo futuro. In questa dinamica, gli insegnanti, veri curriculum makers, sono chiamati a elaborare percorsi didattici e valutativi che non solo rispondano al curriculum di Istituto e alle Indicazioni Nazionali e concorrano alla definizione del profilo educativo in uscita, ma rispettino anche le peculiarità dei contesti locali e le peculiarità delle studentesse e degli studenti. [...] La documentazione e il lavoro collegiale dei docenti su indicatori, criteri e strumenti della valutazione diventano, quindi, un supporto essenziale per una cultura valutativa basata sulla corresponsabilità⁹ (pp. 23-24)

È interessante la nota 9 posta al termine corresponsabilità, la quale così recita:

- La corresponsabilità nella cultura valutativa – supportata da buone pratiche di

nazionali e nuovi scenari del 2018 essa viene declinata come “Competenza imprenditoriale. Capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valore per gli altri”.

documentazione – non coinvolge esclusivamente gli insegnanti e le famiglie ma, anche, gli studenti e la governance nei suoi diversi livelli di leadership e di middle-management. In ottica formativa, la documentazione diventa anche un mezzo importantissimo per sviluppare la consapevolezza metacognitiva e capacità autovalutative negli studenti, in quanto favorisce l'autoregolazione dell'apprendimento. (p. 24)

A parte il lessico più indicato a un'azienda che a una scuola, se pensiamo all'espressione "cultura valutativa" essa non lascia scampo: i nostri e le nostre studenti si sentiranno sempre sotto esame, giudicati costantemente non soltanto per un compito ben fatto o meno, ma anche per come sono nella loro totalità e in ogni ambito, dalla scuola alla famiglia, dallo sport ai social media. Addirittura devono imparare ad autovalutarsi costantemente, perché niente può sfuggire al sistema panottico dell'efficienza e dell'efficacia. Poi ci stupiamo se il disagio psicologico e le crisi d'ansia sono in aumento?

Insomma, in merito alle competenze le NIN non tornano indietro, ma – in un certo senso – fanno un passo avanti. Nella nuova era le "ultra Destre" uniscono un portato retorico che richiama il nazionalismo classico e le società disciplinari a quella parte di teorie economiche neoliberiste che affondano le loro radici proprio nella didattica per competenze. Nelle NIN, infatti, troviamo tutti questi elementi. La parte relativa all'insegnamento della storia, ad esempio, espleta tutta la retorica di cui il governo di solito si avvale: oltre a essere imbarazzante nel suo incipit (Solo l'Occidente conosce la storia) è forse la più esemplificativa, in particolare il paragrafo in cui discetta sull'inefficacia delle fonti (p. 55) o la sezione in cui fa riferimenti ai contenuti da utilizzare (ad esempio alla piccola vedetta lombarda o ai martiri di Belfiore). Nelle altre discipline bisogna chiedersi come allestire lo stand della fiera dell'apprendimento, mentre per quanto riguarda la storia, la materia più politica di tutte, bisogna riscoprire la dimensione narrativa (sic! pp. 55-56).

Stanti le Nuove Indicazioni Nazionali, l'insegnante deve dunque operare in un sistema ossimorico che si traduce sia nel facilitare l'acquisizione di tutte le competenze chiave sia nell'essere consapevole del proprio ruolo di Magister il quale, con saperi e passione, porta l'allievo ad amare la propria disciplina e si pone come guida anche morale nell'insegnare quel principio di autorità che, secondo il documento, è cardine della libertà.

- Troppo spesso si dimentica che un insegnante è magis (da cui magister) 'di più', e che può essere volano del desiderio di apprendere di un allievo. Come tale, egli può diventare un punto di riferimento essenziale del percorso di formazione dello studente. (p. 7)

- Le scuole del primo ciclo di istruzione permettono inoltre, grazie all'educazione alla libertà, lo sviluppo del senso morale e la comprensione del principio di autorità, conquiste interiori dell'uomo libero. L'educazione alla libertà, infatti, non è sviluppo dello studente nella libertà, ma è sviluppo della libertà nello studente. (p. 8)

A ulteriore conferma di quanto sostenuto, nell'Appendice 2 (presente nella bozza intitolata Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico¹⁶⁷), sotto la voce "nuovi bisogni emergenti nella realtà quotidiana del 'fare scuola'", si trovava una tabella formata da due voci: "categorie" e "unità naturali di significato". Ebbene, l'unità naturale di significato per la categoria "Formazione continua dei docenti" includeva - oltre al solito pacchetto di alfabetizzazione digitale, metodologie didattiche innovative e valutazione sommativa/formativa delle competenze - l'essere legata al sistema premiale, il middle-management e, ça va sans rien dire, le prospettive di carriera, grande cavallo di battaglia dei diversi governi che si sono succeduti nel tempo (p. 150). A ulteriore riprova, a p. 140 del medesimo testo¹⁶⁸, vi era un box

167 <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378> 11 marzo 2025

168 La sezione è quella relativa all' "EDUCAZIONE MOTORIA-EDUCAZIONE FISICA".

intitolato “Suggerimenti di possibili ibridazioni tecnologiche:

Esempio: Gli studenti utilizzano un’app per tracciare i loro progressi durante un percorso motorio, tracciando velocità, tempi di reazione, passi, coordinazione, e altri parametri. Al termine, i dati vengono discussi in classe, consentendo agli studenti di riflettere sulle proprie performance e sulle opportunità di miglioramento. I giochi proposti richiedono una varietà di movimenti che aiutano a sviluppare abilità adeguate a studenti con diverse competenze motorie.

Non il gioco, ma il gioco finalizzato a una performance. Ancora l’importanza della prestazione; ancora la centralità della cultura valutativa e, non dimentichiamocelo, competitiva (termine che, con competenze, ha in comune proprio la radice); ancora il prodotto e non il processo.

A nostro avviso, in questo testo pensato per il dibattito pubblico, si era reso esplicito non solo tutto l’impianto sotteso alla visione del mondo del nostro governo (contenuti patriottici, ruolo centrale dell’insegnante, coinvolgimento delle famiglie), ma anche quell’ingranaggio delle competenze messo in moto trent’anni fa dalle élite economiche dell’area OCSE (dalle competenze alla tassonomia della valutazione, dalla personalizzazione della didattica alla promozione della formazione STEM, dal profilo dello studente all’introduzione dell’IA come strumento didattico), mettendo in conto che su qualcosa avrebbero dovuto – apparentemente – tornare indietro. E così è stato: dopo una fittizia apertura alla discussione, nel documento definitivo rimane ancora lampante l’impianto ideologico (irrinunciabile vista la propria auto narrazione pubblica), mentre quello metodologico è stato velato eliminando proprio le appendici e i box, ovvero ciò che rendeva più evidente il doppio binario ideologia/competenze.

L’artificio retorico speriamo sia ora evidente: in entrambi i documenti si afferma che non ci possono essere conoscenze senza competenze¹⁶⁹, ma già nel capitolo relativo all’organizzazione del curriculum a scuola si sostiene “Non multa, sed multum”¹⁷⁰, titolando così un intero paragrafo ed esplicitando, a p. 22, che gli obiettivi previsti sono, nell’ordine, obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni (prescrittivi come da D.P.R. 275/1999); competenze attese coerenti rispetto alle competenze chiave - D.M. 14/2024; conoscenze. Se poi permanessero ulteriori dubbi, nella pagine dedicate al “Profilo dello studente”, le “Finalità della scuola dell’infanzia e delle scuole del primo ciclo di istruzione” sono declinate proprio attraverso le competenze attese e gli obiettivi ad esse ascritti.

Rimane la solita domanda: di fronte a questa realtà cosa possiamo fare?

Innanzitutto dobbiamo sempre ricordare che, quando siamo in classe, la tirannide burocratica cui siamo sottoposti può essere messa da parte e ridotta a mera scartoffia formale, senza che essa condizioni realmente il nostro essere e il nostro operare. Nonostante abbiamo l’impressione di non poterci sottrarre al controllo delle norme e della burocrazia, in realtà vi sono sempre degli angoli che vi sfuggono e che determinano nuovi possibili da percorrere. Ed è la situazione a determinare quali possibili. Crediamo abbia poco senso declinare le metodologie giuste da utilizzare, quelle dipendono dal grado di scuola, dalla disciplina, dalla tipologia di dinamiche di classe che abbiamo di fronte. L’importante è non ridurre la scuola ad agenzia formativa e le persone a profili composti dalla somma degli obiettivi da raggiungere. Come afferma del Rey nel suo “Alla scuola delle competenze”, ciò significa territorializzare l’educazione ponendo al centro non tanto il docente o

169 «Nel rispetto e nella valorizzazione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente. Per questo le Indicazioni Nazionali reintegrano pienamente la dimensione delle conoscenze offrendosi come un chiaro quadro di riferimento per la progettazione del curriculum verticale delle scuole.» (p. 21)

170 «Non occorre insegnare tante cose (di italiano, di arte, di musica, di matematica, di tecnologia ecc.) non sempre comprese dagli studenti, ma poche ed essenziali conoscenze, approfondite in aula con grande accuratezza e dovizia di esperienze di apprendimento. » p. 21

l'allievo, quanto la situazione in cui ci troviamo ad insegnare. Questo permette, immergendosi nei contesti peculiari che si manifestano nel processo educativo, di considerare non solo lo spazio e il tempo, ma anche i tropismi e le affinità elettive che emergono strada facendo; per dirla con Biesta il principio educativo è quello della sospensione, sospensione tra ciò che si è prima di entrare a scuola e ciò che si potrebbe essere dopo, ovvero quando si diventa giovani adulti. L'azione moraleggiante e ideologica che emerge nelle NIN unita al dispositivo delle competenze, invece, mostra come – secondo il governo attuale - il compito educativo fondamentale dell'insegnante sia il favorire lo sviluppo dei talenti e delle potenzialità dei discenti (già presenti in ognuno) in vista delle esigenze del dinamico mercato del lavoro, ipotizzando così che l'essenza preceda l'esistenza; la piccola persona che fa il suo ingresso a scuola, in base alla teoria dei talenti, entra con un proprio portato (familiare, culturale, socio-economico) ed è proprio quello che deve condizionare la sua formazione. Se invece, con Sartre, crediamo il contrario (l'esistenza precede l'essenza), il compito della scuola è esattamente l'opposto, ovvero spostare lo sguardo di chi sta apprendendo anche verso il fuori da sé affinché, invece di essere assoggettati a un fantomatico progetto di vita che inizia nella scuola dell'infanzia e finisce quando non si è più produttivi, si diventi soggetto dei propri desideri all'interno del mondo, anche al costo di cambiare idea, di sbagliare o di fallire. Sta a noi, che con i nostri e le nostre studenti condividiamo più di 200 giorni l'anno, non essere totalmente assorbiti dall'ingranaggio e mantenere vivo il significato profondo di cosa significhi “fare scuola”. Per dirla con altre parole, sta a noi dissentire e disobbedire con tutti i mezzi che, di volta in volta, abbiamo a disposizione: il quiet quitting, la valorizzazione degli organi collegiali, l'opzione metodologica di minoranza (L. 107/2015, art 1, c. 14) e, soprattutto, la riaffermazione costante della nostra libertà di insegnamento. Le Indicazioni sono solo, appunto, indicazioni: non rinunciamo noi per primi all' art. 33 della nostra Costituzione.

Piccola nota bibliografica

- M. Benasayag, *Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, Milano, 2018
- G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022
- Cesp-Cobas, *Scuola-azienda e istruzione-merce*, Massari editore, Viterbo, 2000
- Cesp-Cobas, *Vecchi e nuovi saperi*, Massari editore, Viterbo, 2001
- Cesp-Cobas, *I test Invalsi, contributi a una lettura critica*, https://lnx.cespbo.it/wp/wp-content/uploads/2018/10/Cesp_Bologna_I-test_invalsi_2013.pdf

La “digitalizzazione” e le Indicazioni nazionali 2025

Gruppo Digitalizzazione: Nanni Allata, Lorenzo Azzaro,
Rino Capasso, Sandro Ciarlariello, Gianluca Maestra.

Le Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e per le scuole del primo ciclo di istruzione (NIN) prevedono una grossa novità per quanto riguarda l’impatto delle tecnologie digitali, ovvero l’introduzione dell’informatica già alla scuola primaria. Di per sé, parlare di informatica a scuola in un mondo sempre più computerizzato non può essere considerato un male. Tuttavia è impossibile per noi non fare un discorso che tenga conto del contesto socio-economico in cui ci muoviamo. Per capire bene di che tipo di informatica si tratta è sufficiente dare uno sguardo alle pagine 71 e 74 del documento, dove si delineano, rispettivamente, le competenze da raggiungere alla fine della classe quinta della primaria e della terza della secondaria di primo grado. Per la primaria, alla fine della classe quinta, si prevede di “scrivere semplici programmi e verificare, mediante la loro esecuzione, se svolgono il compito previsto ed eventualmente correggerli”.

Per la III media l’obiettivo è “scrivere, con linguaggi di programmazione a scopi didattici, programmi che le usano anche strutturati in componenti modulari, valutandone la correttezza”. In sostanza, già 10 e 13 anni si dovrebbero sviluppare le competenze richieste dall’attuale e (presunto) futuro mercato del lavoro. Non solo, tutto va fatto a costo zero, dato che non si prevede l’assunzione di docenti di informatica, bensì solo di aumentare il carico di lavoro di chi insegna matematica e tecnologia. Per forza di cose, tutto ciò si traduce in un impoverimento delle discipline che attualmente già si insegnano, anziché di un processo di arricchimento.

Il punto qui non è il rifiuto dell’informatica e il rigetto delle nuove tecnologie per partito preso, non si tratta di avere un atteggiamento apocalittico. Va quindi combattuto un approccio acritico. Per esempio, a fronte dello sviluppo di competenze che rendano capaci di scrivere programmi e algoritmi fin dalla scuola primaria, i copiosi investimenti del PNRR sono serviti per riempire le nostre scuole di strumenti e tecnologie proprietarie, come tablet della Apple e visori di Meta, ovvero aziende i cui prodotti sono acquistati a scatola chiusa senza alcuna possibilità di modificare i dispositivi e i software usati.

Questo approccio è funzionale a una accettazione passiva dello stato delle cose, secondo cui la scuola può soltanto adattarsi alla realtà tecnologia esistente senza metterla mai in discussione, dando per buona la favola della presunta “neutralità” delle macchine, per cui basta una buona alfabetizzazione e un “buon” uso delle stesse perché tutto proceda per il verso giusto. Gli studenti devono solo abituarsi a sviluppare competenze richieste sempre più dal mercato del lavoro e, contemporaneamente, imparare a usare gli strumenti digitali sul mercato, anche perché, in questa logica, sono soprattutto consumatori. Ciò fa parte della trasformazione sociale indotta dalla macchina di cui parla Braverman: «una popolazione lavoratrice conforme ai bisogni di questa organizzazione sociale del lavoro, nella quale la conoscenza della macchina diventa un tratto specialistico e separato, mentre nella massa dei lavoratori fioriscono solo l’ignoranza, l’incompetenza e quindi la propensione alla dipendenza servile dalla macchina», esattamente ciò che si prefiggono gli obiettivi europei incarnati nelle gerarchie e classificazioni del DigCompEdu per docenti e del DigComp 2.2 per cittadini e cittadine, a cominciare dalla scuola.

D’altronde, dall’avvento delle macchine fin dalla prima rivoluzione industriale la lettura che è stata data da chi le possedeva è stata quella di semplificare/facilitare il lavoro, tacendo sullo spossamento delle sue attività più qualificanti e sulla maggiore possibilità di controllo e comando sul lavoro vivo che le macchine stesse permettono. E in questi secoli la realtà è stata la seconda. Senza sottovalutare che l’AI è «un’automazione particolare: quella di compiti in cui gli esseri umani sono chiamati a classificare oggetti, a valutare e giudicare eventi, situazioni e casi;

a identificare differenze e somiglianze e, così facendo, riconoscere cose, attività e persone, perfino emozioni; a pianificare, e perfino a stimare, predire e prevedere. Insomma la AI riguarda attività – automatizzabili in parte o interamente – di “scelta”, tra un numero limitato di opzioni, categorie, parole, valori; attività che sono, a loro volta, parti integranti di processi volti a raggiungere obiettivi complessi in contesti reali, caratterizzati da un alto contenuto di conoscenza, autonomia, giudizio e incertezza» [Federico Cabitza, *Deus in Machina?* - 2021], che però soltanto l’intelligenza naturale potrebbe tenere in considerazione.

Ma forse anche per le future generazioni lo scopo rimane sempre lo stesso: «meno potere si ha sul luogo di lavoro, meno impegnative risultano le attività che definiscono un’occupazione e più debole è la fiducia nel proprio potere politico» [Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory* – 1970].

L’unico obiettivo delle tecnologie che ci circondano è il consumo, non solo in termini di acquisti hardware, ma anche di consumo di tempo di vita, in quanto più usiamo le piattaforme più le aziende fanno profitti tramite la vendita dei nostri dati. Si tratta di quello che Shoshanna Zuboff ha chiamato “capitalismo della sorveglianza”: piattaforme gratuite su cui spendiamo ore donando i nostri dati per i guadagni di poche persone. Nella scuola pubblica dovremmo poter trovare solo tecnologie non proprietarie e software aperti, ovvero il cui codice è disponibile per modifiche a chiunque. La scuola pubblica non può essere complice di questo sistema e nelle NIN non ci sono, prevedibilmente, linee di contrasto a questo stato delle cose, ma anzi un incentivo ad adattarsi alla situazione.

Inoltre, la digitalizzazione e, in particolare, l’introduzione dell’Intelligenza artificiale a scuola rischia di modificare strutturalmente la relazione didattica ed emotiva tra docenti e studenti. Nella scuola che vogliamo docenti e studenti sono “soggetti” attivi (soprattutto con l’uso della maieutica e, in generale, delle tecniche della didattica interattiva) che usano degli strumenti, che vanno dalla lavagna e gesso al libro di testo, ai materiali di approfondimento, al computer. Con la digitalizzazione e ancor più con l’IA questo rapporto tra soggetti e strumenti rischia di ribaltarsi in modo strutturale: il soggetto diventa il prodotto didattico informatico standardizzato e i docenti diventano dei meri facilitatori che affiancano la macchina e intervengono solo in caso di “guasti” o inconvenienti. Soprattutto devono facilitare l’adeguamento delle capacità di apprendimento degli studenti al prodotto didattico informatico standardizzato. Lo studente diventa, ancor di più rispetto a quanto non accade già, un vuoto da riempire. Con l’IA questi rischi si moltiplicano e assumono elementi di flessibilità dagli esiti solo in parte prevedibili dai programmatori. L’IA, sulla base dell’elaborazione statistica di un grande quantitativo di dati, può fare delle scelte, produrre idee nuove e dar l’impressione di provare emozioni umane, come ha chiarito Harari in “Nexus. Breve storia delle reti di informazioni dall’età della pietra all’IA”. In questo modo chi programma l’IA e ancor più l’algoritmo stesso diventa “il soggetto” della relazione didattica e docenti e studenti gli strumenti. Gli esiti possono essere quelli previsti dai programmatori, ma anche esiti imprevedibili. Facciamo solo l’esempio del contributo degli algoritmi di Facebook alla strage dei Rohingya in Myanmar: i dirigenti di Facebook hanno solo fissato l’obiettivo di provocare il massimo di engagement, con la massimizzazione del numero dei contatti e delle reazioni positive degli utenti. Gli algoritmi hanno scoperto che i post che parlavano di una presunta o reale cospirazione dei Rohingya scatenavano gli utenti provocando rabbia e maggiori contatti, per cui li hanno mostrati ad un maggior numero di persone, contribuendo al massacro dei Rohingya, che non era sicuramente l’obiettivo dei dirigenti di Facebook, che puntavano solo a maggiore profitti tramite gli inserti pubblicitari letti da un maggior numero di utenti. Se questo è accaduto con degli adulti, quali possono essere gli effetti a scuola se accettiamo acriticamente l’uso di questi strumenti?

Infine, se con la digitalizzazione e l’IA un algoritmo può “insegnare” a centinaia di studenti e i docenti saranno meri facilitatori è evidente che serviranno molti meno docenti con conseguenti tagli occupazionali e “risparmi” nella spesa pubblica per l’istruzione. Ma i “costi” in termini di sviluppo

delle capacità cognitive, di spirito critico e di formazione di cittadini consapevoli saranno enormi. Sarebbero, invece, necessari interventi di riflessione critica in cui si invitano ragazze, ragazzi e personale docente e ATA a imparare a riconoscere innanzitutto i meccanismi di sorveglianza delle tecnologie e delle piattaforme introdotte a scuola e poi, successivamente, attuare strategie per contrastare l'insistente invasione di questi meccanismi. Non dimentichiamo infatti che già il MIM ha emanato le proprie Linee Guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle scuole [allegate al d.m. n. 166/2025] a tutti i livelli, nelle aule, per chi insegna, nelle segreterie, nella gestione del personale ATA, e che dallo scorso a.s. 2024/2025 è stata avviata una finta sperimentazione, valutata dall'InValSI, che utilizza il software «Esercizi guidati» di Google, la stessa multinazionale che, insieme a IBM, Microsoft e Amazon, è attivamente implicata nel genocidio del popolo palestinese [From economy of occupation to economy of genocide – (A/HRC/59/23) Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in the Palestinian territories occupied since 1967, 3 luglio 2025]. Inoltre, a scuola dovremmo poter trovare solo tecnologie non proprietarie e software aperti, ovvero il cui codice è disponibile per modifiche a chiunque.

È fondamentale che la scuola diventi un luogo in cui sviluppare gli anticorpi, anziché un luogo di accettazione passiva. Solo con gli adeguati anticorpi infatti è possibile davvero sviluppare strumenti di riflessione critica e di presa di coscienza di ciò che avviene a scuola e, più in generale, nella nostra società.

Per provare a iniziare un percorso di questo tipo, il laboratorio è stato tenuto dal gruppo C.I.R.C.E. che si occupa di innescare riflessioni sugli automatismi cognitivi e sull'impatto socio-politico dei dispositivi interconnessi, oltre che sugli effetti sulle nostre vite e sulla nostra libertà. Il laboratorio verteva sull'analisi di interfacce e del metodo di funzionamento di piattaforme che spesso usiamo acriticamente (per esempio, piattaforma Google, Registro Elettronico e così via) per cercare di capire quali automatismi promuovono e quali azioni inibiscono a seconda del nostro ruolo nella scuola, che sia di studenti, docenti o personale ATA. E, di conseguenza, come ciò incide sull'apprendimento, sulla gestione del lavoro e sulla libertà di insegnamento. Le indicazioni ministeriali ci dicono che dobbiamo adeguarci agli strumenti informatici e “imparare a usarli bene”. Ma noi vogliamo conoscere meglio questi compagni digitali perché non è vero che la tecnologia è neutra. In questo laboratorio abbiamo sollevato gli strati dei mondi tecnologici che attraversiamo. Tramite il metodo della Pedagogia Hacker abbiamo iniziato ad esplorare le nostre interazioni digitali: come sono costruite le interfacce con cui ci relazioniamo quotidianamente? Temi d'apprendimento sono stati la gamificazione e le tecniche di economia comportamentale.

L'educazione ai conflitti ambientali

Matteo Vescovi

Certo la cronaca ci dà molti spunti per provare a spiegare perché sembra così difficile anche solo dare conto della reale portata della crisi ecologica. È di questi giorni, infatti, la dichiarazione di Donald Trump alle Nazioni Unite, secondo cui il riscaldamento globale sarebbe la più grande truffa del secolo. D'altronde, il negazionismo è al governo in molti dei paesi occidentali responsabili della maggior parte delle emissioni storiche di CO₂. E il nostro governo non fa eccezione, se consideriamo che la vicinanza ai negazionisti del clima è segnalata anche dal ruolo che una delle figure più rilevanti in questo ambito svolge nell'attuale governo. Mi riferisco a Alberto Prestininzi, professore di Geologia applicata, tra i primi firmatari nel 2019 dell'appello "There is no climate Emergency" e oggi responsabile dei progetti esecutivi per il ponte sullo stretto di Messina.

Non deve stupire, quindi, che le Nuove Indicazioni Nazionali per il Curriculum (NIN) risentano di questa ostilità verso gli obiettivi della transizione ecologica. Il tema ambientale, infatti, presente fin dalle prime pagine del documento, scivola rapidamente da un generico afflato per la "cura del pianeta" verso una dimensione tecnocratica e sviluppista che raramente era stata raggiunta. Leggiamo:

"La cura delle relazioni nei microcosmi delle aule non può dissociarsi dalla cura del pianeta Terra. E ogni persona, nel suo piccolo, tiene nelle sue mani una parte della responsabilità nei confronti del futuro del nostro pianeta. L'esaurimento delle risorse naturali richiede di trovare un nuovo equilibrio tra sviluppo e conservazione. Come già sottolineato dalle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, è fondamentale comunque educare i giovani ai concetti di sviluppo e di crescita." (p.9)

Questo è tutto lo spazio dedicato nelle NIN alla descrizione della crisi ecologica planetaria, dopodiché, con poco senso della coerenza, si passa a disquisire sulle potenzialità e i rischi della tecnologia, in particolare della famigerata Intelligenza Artificiale (IA).

In ogni caso, per quanto condensata e espressa in modo assai poco coerente, la linea argomentativa delle NIN sull'ambiente è facilmente ricostruibile. Secondo gli estensori del testo, il problema va affrontato innanzitutto nella dimensione micro, in modo da ridurre tutto ad una questione di responsabilità sui propri comportamenti individuali, mentre gli equilibri sociali e i modi di produzione non vanno messi in discussione, perché la conservazione della natura non deve intaccare le esigenze di sviluppo economico. Per questo, se si decide di affrontare il tema ambientale dal punto di vista dei modi di produzione lo si dovrebbe fare per ribadire che la crescita economica è un valore indiscutibile e che, pertanto, sarà solo attraverso di essa e grazie all'innovazione tecnologica che troveremo le soluzioni ai problemi ambientali che stiamo vivendo. Su quest'ultimo punto, poi, in modo contraddittorio, la fiducia degli autori sembra incrinarsi quando saltano a parlare della minaccia dell'IA.

In linea di massima questo tipo di costruzione retorica può essere ricondotto ad alcune strategie tipiche del negazionismo, per come sono state descritte dagli storici Oreskes e Conway nel saggio "Mercanti di dubbi"¹⁷¹. Si tratta, infatti, di spostare le responsabilità dai grandi interessi economici ai piccoli comportamenti quotidiani e proporre ragionamenti fallaci che promuovano false soluzioni. A dire il vero, si potrebbe osservare che alcune di queste strategie sono entrate così tanto nel nostro modo di guardare ai problemi ambientali da trovare ampia diffusione anche al di là dei confini della destra reazionaria. In ogni caso, con questo documento l'asticella del negazionismo viene portata ad un livello più alto, dato che si tratta della seconda volta¹⁷² in cui questo governo propone tra gli obiettivi fondamentali dell'educazione quello di predicare la fede nella crescita economica. Vediamo, allora, rapidamente cosa significa questa fede e perché è da considerarsi una delle forme più radicali di negazionismo.

171 E.M. Conway, N. Oreskes, *Mercanti di dubbi*, Edizioni Ambiente 2014

172 La prima appunto nelle nuove linee guida per l'educazione civica del 2024

Basterebbe forse dire che pensare di poter realizzare una crescita esponenziale infinita all'interno di un pianeta limitato sia una forma di pensiero magico. In ogni caso, questa contraddizione è stata descritta in modo molto dettagliato a partire quantomeno dal 1972 quando venne pubblicato il primo rapporto sui limiti della crescita (in Italia tradotto come "Limiti dello sviluppo")¹⁷³. Più recentemente il paradigma della "Grande accelerazione"¹⁷⁴ ha definito questa crescita nei suoi diversi aspetti sociali e ambientali, dando evidenza storica al deflagrare della crisi ecologica. Infatti, a partire dagli anni Cinquanta del Novecento tutti gli indicatori di estrazione delle materie prime e quelli dell'impatto delle attività umane presentano un andamento a crescita esponenziale. Sono gli anni in cui crescita e sviluppo diventano le parole chiave del nuovo ordine mondiale, guidato dagli USA. È questa crescita che ha prodotto l'esplosione della crisi ecologica già nel decennio successivo. Ed è quella crescita all'origine della nascita di movimenti ambientali in Europa e USA che lottavano contro la nocività delle produzioni industriali, spesso combinando ai temi della salute e dell'ecologia, istanze sociali e rivendicazioni sindacali più generali.¹⁷⁵ Tutti gli sforzi che sono seguiti da parte di governi e imprese sono andati nella direzione di negare il problema fino a quando è stato possibile e poi spostarlo in altri continenti, o in zone di sacrificio in cui vivono persone le cui vite vengono considerate di minor valore.

La crescita, quindi, continua a provocare l'aumento degli impatti sugli equilibri biogeochimici del pianeta e i tentativi di promuovere una crescita "Green", come quelli di separarla dall'aumento delle emissioni di CO₂ sono stati smentiti dai fatti.¹⁷⁶ Per questo la nostra tesi è che la soluzione ai problemi della crisi ecologica passerà per la decrescita delle economie a capitalismo avanzato (tra le quali dobbiamo considerare oggi anche i BRICS).

In effetti, è impensabile che questa crescita esponenziale continui all'infinito, dato che l'economia non è svincolata dai limiti del pianeta. Come già argomentato nel rapporto del 1972, la crescita finirà prima o poi, in un modo o nell'altro. Le risorse si esauriranno e i pozzi in cui scarichiamo i nostri scarti si stanno riempiendo. Sorgenti e pozzi tendono a coincidere perché tutto è connesso e ogni cosa deve finire da qualche parte. Per questo, ad esempio, non solo si creano isole di plastica nell'oceano, ma troviamo queste plastiche anche nel nostro sangue. Non si tratta solo dei cambiamenti climatici, ma di tutti gli equilibri del pianeta. In particolare, come ci suggerisce il modello dei "limiti planetari", oltre all'aumento della temperatura terrestre, le dimensioni più a rischio oggi sono la perdita di biodiversità e l'introduzione di nuove molecole inquinanti, insieme allo squilibrio dei cicli del fosforo e dell'azoto.¹⁷⁷

Veniamo ora al tema della responsabilità. Chi dobbiamo incolpare di tutto questo disastro? Siamo noi in quanto genere umano che l'abbiamo causato? Di primo acchitto, saremmo tentati di rispondere sì. È l'era dell'Antropocene, cioè l'epoca in cui l'umanità in generale è diventata una forza geologica. In effetti, non c'è dubbio che siamo noi a prendere la macchina per andare al supermercato a comprare tanta bella roba impacchettata, oppure per andare al lavoro e spingere avanti questa catena che produce emissioni di vario tipo. Siamo noi, quindi, quella forza che trasforma il pianeta. Ma dobbiamo anche ammettere che questa descrizione e questo "noi" riguarda innanzitutto una parte limitata del mondo. Non riguarda per esempio tante popolazioni povere del sud del mondo, né i popoli indigeni. E non riguarda tanti e tante che vivono nelle nostre società senza potersi permettere quello stile di vita. È stato calcolato, infatti, che il 10% più ricco del mondo emette il 50% della CO₂ ogni anno e che il 50% più povero è responsabile dell'1% delle emissioni (e questa distribuzione rimane valida anche all'interno dei singoli paesi).¹⁷⁸

Per di più, le stesse popolazioni meno responsabili delle emissioni di CO₂ e dell'inquinamento sono

173 L'ultima edizione D. Meadows, D. Meadows, J. Randers, *I nuovi limiti dello sviluppo*, Mondadori 2006

174 J.R. McNeill, *La grande accelerazione*, Einaudi 2018

175 P.- Imperatore, E. Leonardi, *L'era della giustizia climatica, prospettive politiche per una transizione ecologica dal basso*, Orthotes 2023

176 Il mito della crescita verde, <https://decrescitafelice.it/wp-content/uploads/2021/03/IL-MITO-DELLA-CRESCITA-VERDE-OK.pdf>

177 *Planetary boundaries*, <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html>

178 OXFAM, *Confronting carbon inequality*, 2020, <https://policy-practice.oxfam.org/resources/confronting-carbon-inequality-putting-climate-justice-at-the-heart-of-the-covid-621052/>

anche quelle che subiscono maggiormente gli effetti del cambiamento climatico, in quanto più esposte e meno protette, e i veri e propri assalti ecologici prodotti dalle produzioni inquinanti e dalla gestione dei rifiuti. Tutti aspetti che appartengono allo sfruttamento coloniale e capitalista del mondo.

Basti pensare che il 70% delle emissioni di CO₂ dal 1988 ad oggi è stato prodotto da 100 compagnie del fossile che per lo più hanno sede nei paesi del Nord globale e che finanziano le campagne negazioniste. L'idolo della crescita, infatti, è un modo attraverso il quale il dominio capitalistico sul mondo si nasconde dietro la promessa di benessere per tutti. Promessa che non può essere mantenuta pensando di scaricare gratuitamente i costi sulla natura. Infatti, non solo l'accelerazione continua dei processi di estrazione, produzione e scarto produce danni ambientali che coinvolgono numeri crescenti di popolazione, ma essendo l'umanità parte della rete della vita non può che subire le stesse minacce che impone agli ecosistemi che va distruggendo. Sarebbe, quindi, più corretto dire che la crisi ecologica non è generata dall'umanità in quanto tale, ma da un ordine sociale guidato da una minoranza che impone il suo dominio sul pianeta. In altre parole, questa crisi non è antropogenica, ma piuttosto capitalogenica, nel senso che è generata dalle logiche interne del capitalismo.¹⁷⁹

Veniamo al modo in cui gli obiettivi dell'educazione ambientale vengono declinati nelle Indicazioni nazionali. A parte le conoscenze sul tema che riguardano le aree disciplinari di geografia e scienze, per quanto riguarda gli obiettivi generali dei profili in uscita degli studenti del primo ciclo e della secondaria di primo grado, l'ambiente è presente solo nei termini che legano il rispetto della natura ai comportamenti individuali.

“Profilo dello studente nel primo ciclo di istruzione; Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: Avere cura e rispetto di sé, degli altri, dei beni pubblici e privati, dell'ambiente come presupposto di uno stile di vita sano e corretto.” (NIN, p. 13)

“Competenza in materia di cittadinanza: Assumere atteggiamenti rispettosi dell'ambiente e dei beni comuni sulla base dei principi di sostenibilità e salvaguardia.” (Ibidem)

“Obiettivi generali al termine della scuola secondaria di primo grado; Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: 5. Adottare comportamenti rispettosi verso l'ambiente: comprendere l'importanza del rispetto per la natura e mettere in pratica comportamenti proattivi per la sua tutela nel proprio contesto quotidiano.” (NIN p. 17)

Sui limiti di questo approccio “micro” abbiamo già detto, aggiungiamo che nel testo delle NIN l'espressione “rispetto dell'ambiente” risuona in modo cupo con altri passaggi del documento, in cui si insiste sulla necessità di insegnare ai bambini e alle bambine il rispetto reverenziale verso gli adulti a fronte della minaccia rappresentata dai loro comportamenti: “Danneggiare 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.” (p.7)

C'è un evidente tentativo, sulla falsa riga di altri provvedimenti quali quelli sulla valutazione della condotta, di ammiccare alle frustrazioni degli insegnanti proponendo un ritorno all'ordine che a costo zero promette di restaurare l'autorità del docente. Il rispetto dell'ambiente, quindi, fa il paio con il rispetto delle aule che non vanno scribacchiate o con il rispetto degli insegnanti a cui si deve “la massima reverenza”. Come si vede, quindi, l'ambientalismo inteso in questo modo non solo non mette in discussione nessuno degli squilibri su cui si fonda la nostra società capitalistica, ma si sposa perfettamente con il ritorno dell'autoritarismo. Questo legame tra autoritarismo e pseudo-ambientalismo non va sottovalutato perché prelude ad una possibile declinazione dei temi della crisi ecologica a favore di un discorso apertamente ecofascista¹⁸⁰.

Se vogliamo, invece, recuperare alla parola “rispetto” il suo significato migliore, quello universale e

179 J. Moore, *Antropocene o Capitalocene*, Ombre corte 2017

180 Francesca Santolini, *Ecofascisti, estrema destra e ambiente*, Einaudi 2024

antiautoritario, dobbiamo allora pensare a quelle nature umane e non-umane che vengono svalutate per poter scaricare su di loro i costi ambientali della crescita capitalistica. In questa analisi ci può aiutare la riflessione eco-femminista che ha mostrato come nei confronti di ciò che definiamo Natura vigono gli stessi meccanismi di svalorizzazione che ricadono sulle donne e che sono finalizzati allo sfruttamento del lavoro di cura femminile.¹⁸¹ Gli ecosistemi, infatti, compiono un lavoro costante di riproduzione delle condizioni della vita, ma il valore di questo sforzo non viene davvero considerato, in particolare nei luoghi del mondo in cui vigono delle relazioni coloniali. Estrarre beni e scaricare rifiuti al ritmo necessario per mantenere attivi i meccanismi della crescita capitalistica è possibile solo perché esistono delle relazioni di potere che rendono l'esistenza di alcuni esseri umani e non-umani prive di valore intrinseco, quindi sfruttabili fino all'esaurimento. Le relazioni di scarto, cioè quei meccanismi sociali e culturali che rendono alcune comunità sacrificabili, precedono la produzione dei rifiuti veri e propri. Basti pensare appunto alla storia della collocazione nel nostro paese delle industrie più inquinanti, o delle discariche.

A queste relazioni di scarto, poi, corrispondono anche delle storie scartate, le narrazioni delle lotte portate avanti da quelle popolazioni che subiscono l'espropriazione delle condizioni di esistenza, ma il cui punto di vista è sempre sacrificato nelle narrazioni dominanti in nome del progresso.¹⁸² Avere rispetto per l'ambiente, in questo senso, significa recuperare le storie di quelle comunità e rimetterle al centro delle nostre lezioni (il Vajont, Seveso, la Solvay, Mitemi, l'ILVA, i Notav, tanto per fare qualche nome).

Infine, c'è il tema del territorio. Altra parola inevitabilmente legata all'educazione ambientale, ma declinata nelle NIN nel significato economico del termine. Quando nei documenti ministeriali si parla, infatti, dell'importanza del territorio, troppo spesso ci si riferisce ai soggetti economici e politici più influenti, oppure alle possibilità di valorizzazione economica. Questi significati sembrano essere intesi anche negli obiettivi delle NIN:

Obiettivi generali al termine della scuola secondaria di primo grado; Comprendere e valorizzare l'ambiente e il territorio: riconoscere il valore dell'ambiente e le risorse del territorio in cui si vive, sviluppando un senso di appartenenza e la volontà di contribuire alla loro tutela e valorizzazione.
(p.17)

Per avvicinare la scuola al mondo in cui vivono i nostri alunni e alunne, dovremmo, invece, cercare di ridare valore al contesto in cui le scuole sono collocate. Guardarsi intorno per far emergere i problemi della sostenibilità ambientale a partire dalle esperienze quotidiane, ma non per ridurre il problema alla responsabilità del singolo. Al contrario, possiamo pensare al territorio come a un luogo abitato da una molteplicità di esseri umani e non-umani che reclamano i loro diritti a vivere e prosperare. Inoltre, ogni territorio è segnato dallo sfruttamento capitalistico e intriso delle contraddizioni sociali ed ecologiche a cui abbiamo accennato. La responsabilità sui destini degli esseri che vi abitano non può che essere comune e, quindi, politica nel senso più alto. L'educazione ambientale, messa in connessione con il territorio in cui la comunità scolastica vive, può diventare educazione ai conflitti ambientali, spingendoci ad uscire dal confine delle nostre classi per abbracciare le esigenze di una collettività più ampia e ibrida, verso forme di attivismo tutte da inventare nella scuola del XXI secolo.

181 S. Barca, *Forze di riproduzione, per una ecologia politica femminista*, Edizioni Ambiente 2024

182 M. Armiero, *L'era degli scarti, cronache dal wasteocene, la discarica globale*, Einaudi, Torino 2021

Ad “altezza” di bambina e bambino.
Considerazioni sulla Scuola dell’Infanzia nelle nuove Indicazioni Nazionali
di Claudia Benedetti

“Grisa, piccino ben paffuto, nato due anni e otto mesi fa, passeggia con la bambinaia per il viale. Ha indosso una lunga mantellina ovattata, una sciarpa, un grosso berretto col bottone peloso, e le calosce imbottite. Sente un caldo da soffocare, e per giunta, dal cielo rasserenato, il sole d’aprile gli batte proprio negli occhi e gli molesta le palpebre.

Tutta la sua goffa figura, dal passo timido e mal sicuro, esprime il più profondo sconcerto. Finora, Grisa non ha conosciuto che un mondo quadrangolare, in un angolo del quale sta il suo lettino, in un altro il baule della bambinaia, nel terzo c’è una sedia e nel quarto s’accende la lampada. Se si dà un’occhiata sotto il letto, si vede una bambola con un braccio rotto e un tamburo... In codesto mondo, oltre la bambinaia e Grisa, compaiono spesso la mamma e il gatto. La mamma rassomiglia alla bambola e il gatto rassomiglia alla pelliccia di papà: soltanto che la pelliccia non ha quegli occhi, né quella coda...”

(Tratto da Anton Cechov, “Grisa”, 1886)

In questo breve e geniale racconto Cechov compie un gesto rivoluzionario: si mette davvero “ad altezza di bambina e bambino”, restituendo il mondo attraverso gli occhi di Grisa, un bambino di tre anni, nel pieno della sua confusione, meraviglia e vulnerabilità. Non c’è ironia, non c’è spiegazione adulta: solo immersione. La percezione del bambino non è ridotta a una fase immatura del pensiero, ma diventa una lente primaria e legittima, che obbliga l’adulto a rallentare, a mettersi in ascolto.

In ambito pedagogico questo cambio di prospettiva è tutt’altro che letterario: è una condizione necessaria per progettare esperienze educative autenticamente inclusive, capaci di accogliere la complessità e la verità del pensiero infantile. Mettersi “ad altezza di bambina e bambino” non è solo una metafora: significa riconoscere che ogni visione del mondo, anche la più “piccola”, è completa nel suo orizzonte, ha un valore epistemico.

Nel contesto delle nuove Indicazioni Nazionali 2025 per la Scuola dell’infanzia, è fondamentale che anche chi scrive le norme, chi pensa gli obiettivi, chi struttura i traguardi, si faccia carico di questo ribaltamento. Troppo spesso le cornici educative restano ancorate a una visione “adulta” del sapere e dello sviluppo, dimenticando che il bambin* non è un “futuro adulto”, ma una persona intera, ora. Grisa ci ricorda che il mondo, per un bambin*, è un insieme di suoni, volti, emozioni, spazi e distanze ancora instabili, ma già decisivi. La sua realtà non è “incompleta”, è altra. Rispettarla e accoglierla significa costruire una scuola dell’infanzia che non tradisca il proprio mandato fondativo: essere il primo spazio pubblico in cui ogni bambin* si senta compreso, protetto e riconosciuto nella sua unicità percettiva, emotiva e cognitiva.

Le introduzioni delle Indicazioni 2012 e di quelle del 2025: analogie e differenze

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell’Infanzia rappresentano uno strumento per orientare le pratiche educative, per sostenere l’identità pedagogica della scuola e per indicarne una visione dell’infanzia. La comparazione tra le introduzioni delle Indicazioni del 2012 e quelle della bozza del 2025 rivela analogie, ma anche differenze, alcune delle quali pongono interrogativi rilevanti dal punto di vista pedagogico, didattico e culturale.

L’introduzione del 2012 si caratterizza per un’impostazione pedagogicamente solida ed esperienziale. Il linguaggio è diretto, chiaro, vicino alla quotidianità della pratica educativa. Al centro vi è il bambino/a, protagonista del proprio processo di crescita in un ambiente pensato per favorire l’esplorazione, la relazione, il gioco e la costruzione dell’identità. Gli obiettivi fondamentali della scuola dell’infanzia: sviluppo dell’identità, dell’autonomia, delle competenze e avvio alla cittadinanza, sono chiaramente delineati e fondati su una visione attiva dell’infanzia.

Il documento del 2012 si concentra sul “dentro” della scuola, sul vissuto concreto di bambini e bambine, e sull’importanza del contesto educativo che deve essere pensato e costruito dagli adulti con intenzionalità, attenzione e consapevolezza pedagogica.

L'introduzione del 2025, pur mantenendo alcuni principi condivisibili, appare più debole dal punto di vista pedagogico. Uno dei cambiamenti più evidenti è il tentativo di allargare lo sguardo verso la comunità e il territorio, con una narrazione che però risulta frammentata e priva di una visione pedagogica d'insieme. L'effetto è quello di un'elencazione di concetti e attori educativi senza un chiaro legame con la quotidianità scolastica e senza un ancoraggio robusto a un pensiero educativo coerente.

Nel confronto tra le due versioni emerge una significativa differenza anche nella definizione delle finalità educative. Nel documento del 2025 l'autonomia viene descritta attraverso concetti quali autodirezione, autoregolazione, iniziativa personale e cura di sé. Si tratta di elementi importanti, ma riduttivi se non collocati all'interno di contesti relazionali e cooperativi. Negli Orientamenti del '91, ad esempio, l'autonomia veniva legata alla capacità di scegliere, partecipare, orientarsi in contesti normativi e relazionali diversi.

Inoltre, la finalità relativa alla cittadinanza, così ben articolata nel documento del 2012 come esperienza progressiva di convivenza, di scoperta dell'altro, di negoziazione di regole condivise, viene oggi sostituita da un cenno generico all'educazione civica e alla costruzione di relazioni positive, perdendo così la profondità e la gradualità del percorso.

Perché le Indicazioni possano davvero essere uno strumento utile e coerente per chi lavora nella scuola dell'infanzia è necessario che siano esplicitamente radicate in una visione pedagogica integrata, centrata sulle bambine e sui bambini, sull'esperienza, sulla relazione e sul gioco. Solo così potranno offrire un orientamento significativo alla progettazione educativa e alla didattica quotidiana.

Il maschile universale e le note a piè di pagina: giochi linguistici da scuola dell'infanzia
Prima ancora di entrare nel merito dei contenuti dei singoli "capitoli" delle nuove Indicazioni, vale la pena soffermarsi su un dettaglio apparentemente marginale, ma tutt'altro che innocente: la nota 11 a piè di pagina.

Il documento, con tono rassicurante e apparentemente inclusivo, ci avverte che, "per non appesantire la lettura del testo", è stato deciso di utilizzare il termine "bambino/bambini" per riferirsi sia alle bambine che ai bambini e "insegnante/insegnanti" per indicare docenti di entrambi i sessi.

A una prima lettura, si potrebbe pensare a un gesto di semplificazione stilistica, una scelta pratica. A ben vedere però questo piccolo inciso ha il sapore amaro della scorciatoia ideologica. Si evita il problema della rappresentazione di genere con una strategia linguistica che, in realtà, lo elude. Si chiama maschile universale e lo conosciamo bene: è quello che "rappresenta tutti", ma in cui molti, e soprattutto molte, non si riconoscono più. La vera ironia e la tristezza è che una tale scelta venga giustificata in nome della leggerezza. Come se dire "bambini e bambine" fosse un peso, un appesantimento testuale, un fastidio da evitare. Come se l'inclusione linguistica fosse un eccesso ideologico e non, invece, una forma minima e concreta di rispetto e rappresentazione.

Si richiama così, involontariamente, proprio ciò che spesso viene imputato alle bambine e ai bambini dell'infanzia: il meccanismo magico del "se non lo nomino, non esiste". Ma qui non siamo nel mondo simbolico del gioco infantile, siamo dentro un testo ufficiale dello Stato che dovrebbe parlare di educazione, pluralità, crescita, cittadinanza.

In tempi in cui la scuola si confronta ogni giorno con una realtà complessa e multiforme e in cui l'identità di genere è parte integrante delle riflessioni educative, fa sorridere amaramente che si scelga di risolvere tutto con una nota a piè di pagina. Un'operazione che, nel tentativo di semplificare, semplifica troppo, lasciando fuori non solo delle parole, ma delle persone. Sarà anche solo una scelta stilistica, ma, come ben sappiamo, le parole educano, anche e forse soprattutto nei documenti ufficiali.

La scuola dell'infanzia di fronte alle sfide del tempo

Nel panorama educativo contemporaneo, la scuola dell'infanzia è sempre più chiamata a rispondere alle sfide poste da una società in rapido mutamento. Si tratta di un segmento fondamentale del percorso formativo, spesso sottovalutato, ma che in realtà rappresenta il primo vero contesto educativo istituzionalizzato per il bambino/a. È qui che si pongono le basi, non solo cognitive, ma anche emotive, relazionali, espressive di un apprendimento che accompagnerà ogni individuo per tutta la vita.

Nel testo del 2025 si valorizza il ruolo della scuola dell'infanzia come ambiente di crescita integrale, dove la bambina e il bambino sono messi nella condizione di esplorare, riflettere, esprimere e costruire significati attraverso una didattica esperienziale e rispettosa dei suoi tempi evolutivi.

Una visione pedagogica coerente con le attuali linee guida ministeriali e con i principi europei sull'educazione precoce di qualità; tuttavia, alcune espressioni presenti nel testo meritano un'analisi più attenta, perché rischiano di veicolare visioni pedagogiche ambigue o potenzialmente distorte.

La prima riflessione nasce attorno alla formula “germinazione di saperi che verranno formalizzati in chiave disciplinare a partire dalla scuola primaria”. Se da un lato l'immagine della “germinazione” può evocare un processo naturale e progressivo, dall'altro essa sembra collocare l'esperienza infantile in una prospettiva propedeutica rispetto alla successiva istruzione formale. In altre parole, il rischio concreto è quello di scivolare verso una forma di predisciplinarismo, dove le attività della scuola dell'infanzia perdono la loro autonomia e originalità per diventare “preparazione” a ciò che verrà dopo.

Questo approccio, se non ben gestito, può compromettere l'essenza stessa della scuola dell'infanzia, che dovrebbe invece rappresentare uno spazio di senso proprio, dove le bambine e i bambini apprendono non in vista di un futuro scolastico, ma in risposta a curiosità autentiche e motivazioni interne. Anticipare precocemente strutture e modalità di apprendimento disciplinari rischia di negare il valore del gioco, dell'esplorazione spontanea e dell'imparare con il corpo, con le mani, con le emozioni. Insomma, si rischia di trasformare l'infanzia in un'anticamera della scuola primaria, invece di riconoscerla come una stagione unica e preziosa dello sviluppo umano.

Il secondo elemento critico riguarda l'uso del verbo “guidare” nella frase: “I bambini nella scuola dell'infanzia sono guidati a conoscere e a manifestare le loro potenzialità”. Sebbene il termine possa essere letto in chiave positiva, come accompagnamento, supporto, orientamento, non si può ignorare che esso contenga anche un potenziale significato direttivo. Guidare può implicare un adulto che traccia un percorso e chiede alle alunne e agli alunni di seguirlo, invece di costruire insieme a lui il cammino dell'apprendimento.

Questa visione contrasta con quanto espresso chiaramente nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato “zero-sei”, dove si afferma che “il motore dell'apprendimento sta nel bambino stesso, ma promuoverlo e sostenerlo è il grande compito che spetta all'adulto.” Qui l'adulto non è guida nel senso di colui che dirige, ma regista competente che sa osservare, leggere i segnali delle bambine e dei bambini, proporre contesti significativi, creare connessioni tra le esperienze infantili e i linguaggi della cultura. È una regia discreta ma profondamente intenzionale, capace di offrire strumenti senza imporre contenuti, di aprire spazi senza chiuderli in percorsi rigidi.

L'adulto-educatore, in questa visione, promuove ambienti ricchi di stimoli, favorisce l'autonomia, accoglie l'imprevedibile e valorizza l'unicità di ogni bambina e bambino; non conduce per mano lungo una strada già tracciata, ma cammina accanto, pronto a sostenere, ma anche a farsi da parte quando necessario.

La scuola dell'infanzia, per affrontare davvero le sfide del nostro tempo, deve rimanere fedele alla sua vocazione più profonda: essere un luogo dove il bambino è protagonista attivo e competente del proprio apprendimento, in un clima di fiducia, di rispetto e di ascolto. Solo così sarà possibile evitare il rischio di una precoce “scolarizzazione” e garantire una vera continuità educativa, fondata sulla centralità dell'infanzia e sull'autenticità delle esperienze vissute.

La “prescolarizzazione”

Negli ultimi anni, si è assistito a un cambiamento profondo nel modo in cui l’educazione infantile viene concepita, tanto che oggi si parla sempre più spesso di “prescolarizzazione”, ovvero l’anticipazione dell’apprendimento di competenze scolastiche già in tenerissima età; tuttavia diversi studi sollevano dubbi sugli effetti reali di questo approccio, suggerendo che l’introduzione precoce di attività troppo codificate possa comportare anche conseguenze negative per lo sviluppo delle bambine e dei bambini.

Un tempo il percorso educativo dei più piccoli iniziava in modo più graduale: c’era l’asilo, un luogo pensato per accogliere le bambine e i bambini dai tre ai cinque anni, dove il gioco libero e la socializzazione erano al centro delle attività quotidiane. Oggi l’asilo è diventato “scuola dell’infanzia” e a questa si è aggiunto il “nido d’infanzia”, che accoglie bambine e bambini a partire già dai tre mesi: di fatto entrano molto presto in un ambiente scolastico strutturato, seguendo un percorso pianificato che li accompagna senza soluzione di continuità fino alla scuola primaria e oltre.

Questa precoce immersione nel sistema educativo viene spesso giustificata con l’idea che i bambini e le bambine debbano essere “preparati” per affrontare con successo le tappe successive; tuttavia, ci si chiede sempre più spesso se questo tipo di impostazione non rappresenti una forzatura rispetto ai naturali bisogni evolutivi del bambino. Oggi, infatti, anche l’ultimo anno di scuola dell’infanzia viene spesso orientato verso esercizi e attività strutturate in chiave scolastica, a scapito del gioco libero, della creatività e dell’esplorazione.

Numerose ricerche, soprattutto negli Stati Uniti, hanno analizzato gli effetti della prescolarizzazione accademica e i risultati mostrano che, sebbene possano emergere vantaggi iniziali in termini di abilità cognitive, questi benefici tendono a svanire nel tempo. Al contrario, i bambini e le bambine che hanno vissuto esperienze educative fondate sul gioco, sul movimento e sulla socializzazione sembrano sviluppare con maggiore equilibrio competenze socio-emotive fondamentali per l’apprendimento a lungo termine.

D’altra parte, c’è chi sostiene che anticipare certe esperienze scolastiche possa aiutare a individuare precocemente eventuali difficoltà di apprendimento. È indubbio che uno sviluppo armonioso delle capacità visuo-motorie e cognitive sia importante, ma è altrettanto vero che a volte ci si dimentica che si sta parlando di bambini e bambine di appena cinque anni, con tempi e modalità di crescita che meritano rispetto e attenzione.

Il dibattito resta aperto: è davvero utile iniziare così presto un percorso educativo anticipatorio della futura scuola primaria o stiamo, in nome della preparazione scolastica, sottraendo ai bambini e alle bambine una fase fondamentale della loro vita, quella del gioco e della scoperta libera?

Il gioco

Nell’attuale panorama pedagogico europeo, la scuola dell’infanzia si configura sempre più come un contesto fondamentale per promuovere benessere, apprendimento e sviluppo armonico nei bambini e nelle bambine dai tre ai sei anni. In questo quadro il gioco viene giustamente riconosciuto come uno degli elementi fondanti del percorso educativo. Tuttavia occorre prestare attenzione a come si parla di gioco, a come lo si descrive e, soprattutto, a come lo si pratica nella progettualità educativa quotidiana. La scelta delle parole, infatti, non è mai neutra: incide sul modo in cui adulti ed educatori si pongono nei confronti dell’infanzia e delle sue esigenze.

Un’analisi del paragrafo proposto sull’importanza del gioco nella scuola dell’infanzia rivela una certa pesantezza strutturale del testo, accentuata da un lessico e da una sintassi eccessivamente densi, ridondanti e poco fluidi. Più si prosegue nella lettura, più si ha la sensazione che il discorso si allontani dall’esperienza reale e concreta del gioco infantile, per perdere invece il filo in un catalogo di funzioni, obiettivi e potenzialità attribuite al gioco stesso.

E proprio qui nasce una riflessione di fondo di natura pedagogica, ma anche etica: è davvero il gioco a promuovere tutte queste competenze o è piuttosto l’adulto che, attraverso la sua

“promozione” del gioco, le attiverebbe? Il testo lascia intendere che sia l’intervento dell’adulto a generare nei bambini e nelle bambine quei processi di riflessione, introspezione, elaborazione simbolica, cooperazione e così via... in questa visione il gioco sembra quasi diventare uno “strumento educativo” maneggiato dagli adulti, al servizio di finalità che appartengono più al mondo scolastico che a quello dell’infanzia.

Ma il gioco, quello vero, non si impone, non si pianifica dall’alto, non si misura in esiti o in apprendimenti quantificabili; come ci ricordano le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei”, il gioco è una condotta spontanea, liberamente scelta e vissuta, che ha valore in sé e non in funzione di qualcos’altro. È un’attività che nasce dal desiderio del bambino/a di esplorare il mondo, di conoscerlo e trasformarlo secondo logiche tutte sue, spesso indecifrabili per l’adulto, ma cariche di senso per chi le vive.

Nel paragrafo, invece, si finisce per ridurre il gioco a una lunga lista di “abilità” che esso dovrebbe attivare, perdendo così di vista ciò che lo rende unico: il piacere, l’autodeterminazione, la libertà, il linguaggio personale delle bambine e dei bambini. Il rischio è quello di trasformare il gioco in una forma camuffata di didattica, svuotandolo della sua carica emotiva, espressiva e simbolica. Se il gioco viene “promosso” solo per ciò che produce (concentrazione, teoria della mente, empatia, comunicazione intenzionale...), si tradisce la sua vera natura. È proprio perché il gioco non ha uno scopo esterno, che è così potente e formativo.

In quest’ottica il compito dell’educatore non è tanto quello di “promuovere” il gioco in senso funzionalistico, ma di predisporre contesti accoglienti e ricchi di possibilità, di osservare con attenzione ciò che accade nel gioco libero dei bambini e delle bambine, di rilanciare esperienze, proporre materiali, suggerire spunti senza mai sovrastare o forzare. L’adulto deve essere una presenza regista, mai regista protagonista. Deve saper aspettare, cogliere il momento giusto, valorizzare le intuizioni dei bambini e delle bambine e, solo dopo, accompagnarli nel dare significato alle esperienze, magari aiutandoli a narrare ciò che hanno vissuto.

Anche l’ultima parte del paragrafo, dedicata al “gioco digitale” e agli spazi aumentati rischia di rimanere astratta e disconnessa dalla quotidianità della scuola dell’infanzia e se davvero vogliamo parlare di incontro ludico con l’universo digitale, è fondamentale che questa esperienza non snaturi la logica del gioco, ma ne rispetti tempi, modalità, spontaneità e senso. Il digitale non deve sostituire l’esperienza fisica, sensoriale, corporea, ma semmai arricchirla, in modo mediato, con strumenti che restino al servizio della creatività e della narrazione infantile, e non il contrario.

Riconoscere il valore del gioco nella scuola dell’infanzia non significa rivestirlo di mille funzioni o finalità educative, ma tutelarne come spazio autentico dell’infanzia, dove tutto è possibile e nulla è obbligato, dove l’immaginazione prende il posto delle regole, dove il pensiero nasce dal piacere e non dalla performance. Il gioco è il linguaggio più serio delle bambine e dei bambini. L’adulto che lo sa osservare, rispettare e accogliere ha già compreso molto della pedagogia.

I campi di esperienza

Nel sistema educativo italiano, i campi di esperienza rappresentano da oltre trent’anni un pilastro fondativo del curriculum della scuola dell’infanzia. Introdotti con gli Orientamenti del 1991, questi ambiti di apprendimento non solo hanno resistito nel tempo, ma si sono trasformati per rispondere a nuove esigenze culturali, sociali e pedagogiche. Le introduzioni alle Indicazioni del 2012 e del 2025 offrono uno spaccato interessante di questa evoluzione, rivelando sia la continuità del costruito sia le tensioni e le criticità emerse nella sua recente riformulazione.

L’Introduzione del 2012 si distingue per chiarezza, sintesi e coerenza. I campi di esperienza vengono presentati come strumenti pedagogici capaci di orientare il lavoro dell’insegnante attraverso un equilibrio tra libertà esplorativa del bambino e della bambina e responsabilità educativa dell’adulto. La centralità dell’esperienza diretta, del gioco, del tentativo ed errore, si traduce in una didattica attiva e rispettosa dei tempi e degli interessi delle bambine e dei bambini. L’attenzione posta sulla funzione evocativa dei linguaggi e dei simboli culturali rimanda a una

concezione dell'infanzia come tempo di scoperta e costruzione progressiva di significati. Inoltre, questa versione delle Indicazioni si inserisce armoniosamente nel sistema integrato 0-6, fungendo da perno concettuale tra i servizi educativi per la prima infanzia e la scuola primaria, offrendo agli educatori un impianto pedagogico stabile, condiviso, culturalmente riconoscibile.

L'Introduzione del 2025, al contrario, pur mantenendo formalmente i medesimi cinque campi di esperienza, si presenta con un impianto decisamente più articolato e, per certi versi, appesantito.

La narrazione, molto densa e ripetitiva, sembra voler legittimare ogni passaggio attraverso continui richiami normativi e teorici, dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei agli Orientamenti nazionali per i servizi educativi del 2022, fino alle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2024); tale sovraccarico rende il testo meno accessibile e rischia di allontanare il lettore dalla riflessione pedagogica.

A fronte dell'obiettivo dichiarato di dare continuità educativa tra nido, infanzia e primo ciclo, si avverte una certa frammentazione interna del discorso, aggravata dall'introduzione di suggerimenti metodologici non sempre organicamente integrati e a tratti formulati in modo frettoloso. Si avverte il tentativo di tenere insieme molte istanze (curricolo verticale, educazione civica, sostenibilità, inclusione, natura, benessere), ma senza un'effettiva sintesi pedagogica. Il rischio è che i campi di esperienza perdano la loro funzione di bussola educativa per diventare un contenitore eccessivamente normato, dispersivo e poco operativo.

Se le Indicazioni 2012 offrivano una cornice sobria ma ricca di potenzialità, capace di ispirare una progettualità pedagogica coerente e condivisa, l'introduzione del 2025 appare più dispersiva e i campi di esperienza, pur formalmente invariati, si caricano di significati multipli, a volte ridondanti, rischiando di perdere la loro funzione di guida essenziale per l'insegnamento.

Analizzando i Campi

Le Indicazioni del 2012 hanno proposto una strutturazione lineare dei campi d'esperienza, organizzata attorno a cinque nuclei fondamentali:

1. Il sé e l'altro, orientato allo sviluppo dell'identità personale e della consapevolezza relazionale;
2. Il corpo e il movimento, centrato sulla scoperta del corpo come strumento espressivo, comunicativo e motorio;
3. Immagini, suoni, colori, per stimolare la dimensione estetica, creativa e sensoriale;
4. I discorsi e le parole, che promuove la conquista del linguaggio come veicolo di pensiero, relazione e partecipazione;
5. La conoscenza del mondo, finalizzato all'esplorazione della realtà naturale, culturale e sociale.

Questi campi non rappresentano aree disciplinari in senso stretto, ma ambienti di apprendimento in cui l'esperienza, l'osservazione e l'interazione danno forma ai processi di crescita. La loro forza risiede nella capacità di offrire un quadro pedagogico flessibile, capace di accogliere la complessità dello sviluppo infantile e di valorizzare la specificità di ogni contesto educativo.

Con la versione delle Indicazioni Nazionali nel 2025, pur mantenendo la struttura dei cinque campi, si assiste a un cambiamento significativo nel tono e nell'approccio. Il documento assume infatti una maggiore prescrittività, introducendo formulazioni più vincolanti e obiettivi didattici più dettagliati. Questo nuovo impianto rischia di scolasticizzare l'esperienza della scuola dell'infanzia, allontanandola dalla sua natura originaria, che privilegia la scoperta, il gioco, la relazione, il tempo disteso.

Una delle principali criticità rilevate è l'allontanamento da una pedagogia dell'ascolto e della partecipazione, verso una logica più standardizzata e performativa. L'approccio, seppur intenzionato a garantire coerenza e qualità formativa, potrebbe appiattire la ricchezza delle esperienze educative, riducendo la libertà progettuale delle insegnanti e rischiando di trattare le bambine e i bambini come destinatari passivi di contenuti predefiniti.

Un altro nodo problematico risiede nella concezione dell'identità umana sottesa alle nuove formulazioni. L'accento posto sullo sviluppo individuale delle bambine e dei bambini, sebbene

centrale, appare declinato in termini marcatamente occidentali e individualistici. Il soggetto è al centro del processo educativo, ma il rischio è di una sottrazione della dimensione collettiva, relazionale e interculturale dell'apprendimento.

In un contesto sempre più plurilingue e multiculturale, questa visione rischia di non intercettare le trasformazioni della società e della scuola contemporanea. Si fatica a cogliere il valore educativo delle differenze culturali come risorsa, nonché l'importanza della costruzione di senso di appartenenza e cittadinanza attiva. La pedagogia dell'infanzia non può prescindere da una prospettiva dialogica, che riconosca l'altro come portatore di storia, lingua, valori e visioni del mondo.

Negli Orientamenti del 1991 emergeva una visione dell'educazione come processo sociale, costruito nel dialogo e nella cooperazione e non semplicemente come trasmissione di conoscenze. La centralità attribuita all'insegnante come mediatore, all'ambiente come terzo educatore, al gruppo come comunità di apprendimento, costituivano pilastri di una scuola dell'infanzia pensata come spazio aperto, inclusivo e relazionale; promuovevano inoltre un'idea di progettazione didattica intesa come percorso partecipato in dialogo con le famiglie, i territori, le differenze culturali. In questa ottica l'identità delle bambine e dei bambini veniva riconosciuta non solo come individuale, ma come identità in relazione, da costruire attraverso il confronto con l'altro, in una prospettiva interculturale. Una scuola dell'infanzia efficace non può prescindere dalla sua funzione educativa e sociale: essere un luogo di accoglienza, relazione, scoperta, cura. Un luogo in cui ogni bambina e bambino cresca non solo come individuo autonomo, ma come membro attivo e consapevole di una comunità. La dimensione affettiva, il valore del tempo, il gioco come linguaggio del pensiero, la valorizzazione delle differenze dovrebbero essere elementi centrali di ogni progettazione educativa.

Recuperare una prospettiva pedagogica che ponga al centro non solo la bambina e il bambino, ma la bambina e il bambino nel mondo, nella comunità, nella pluralità dei loro vissuti è forse l'obiettivo più urgente e più alto che la scuola dell'infanzia può darsi.

I/le docenti

Nelle Indicazioni del 2012 si delineava una figura di insegnante orientato verso la motivazione, la disponibilità all'ascolto, la cura relazionale e la capacità di creare ambienti accoglienti e sicuri. Esso era descritto come una figura in grado di prendersi carico del "mondo" del bambino/a leggendo con sensibilità e attenzione i suoi bisogni e le sue scoperte. Si valorizzava lo stile educativo, l'interazione partecipata e la costruzione di contesti coerenti e significativi, grazie a una "regia pedagogica" fondata sull'intenzionalità educativa.

Nelle Indicazioni del 2025 la prospettiva si fa più strutturata. Il termine "motivazione", centrale nel documento del 2012, cede il passo al concetto di "profilo professionale", inteso come insieme articolato di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, relazionali, organizzative e riflessive. La professionalità è descritta come una dimensione dinamica, in continua evoluzione, alimentata dalla formazione in servizio e dalla ricerca educativa.

Dalla lettura incrociata dei documenti del 2012 e del 2025 emerge, dunque, una figura complessa, poliedrica, fortemente intrecciata al contesto educativo e territoriale. Sulla carta, l'insegnante di scuola dell'infanzia del 2025 appare come un professionista consapevole, competente, riflessivo e corresponsabile. La sua azione educativa si muove tra cura, istruzione, formazione e accompagnamento, in un equilibrio che tiene insieme l'individualità del bambino/a e l'integrazione nel gruppo, la spontaneità dell'esperienza e la regia intenzionale dell'adulto... ma quanta distanza c'è tra il profilo ideale e la realtà quotidiana delle scuole?

La realtà

Parlare oggi della scuola, e in particolare della scuola dell'infanzia, significa accettare di guardare in faccia una realtà che molti fingono di non vedere, o peggio, fanno finta che vada bene così. Siamo un Paese che continua a pagare poco e male i suoi insegnanti e in particolare le maestre della scuola dell'infanzia e primaria. Perché sì, sono quasi tutte donne. Le si considerano ancora più come guardiane dei bambini che come professioniste dell'educazione. Come se accudire fosse un'istintiva

predisposizione femminile e non un mestiere complesso, delicato, che richiede studio, preparazione, responsabilità. Come se ai bambini e alle bambine dai 3 ai 6 anni bastasse un po' di affetto, qualche gioco, qualche canzoncina e via. Non abbiamo ancora maturato l'idea che le bambine e i bambini piccoli siano soggetti capaci di esperienze culturali profonde, degne di attenzione, progettualità e investimento.

In questo contesto, le insegnanti della scuola dell'infanzia portano avanti ogni giorno un lavoro appassionante, ma usurante. Lavorano con sezioni numerose, con bambine e bambini spesso anche di due anni e mezzo che richiedono attenzioni individuali, assistenza continua e una presenza empatica e professionale a 360 gradi.

A questo si aggiungono genitori spesso ostili, rancorosi, pronti a trasformarsi in sindacalisti dei propri figli, vittime, o peggio, promotori di quella che possiamo chiamare "sindrome da indennizzo economico": sempre con l'avvocato pronto, sempre con la denuncia in tasca. Il risultato? Un clima di rinuncia educativa generalizzata. Un patto implicito al ribasso tra genitori, scuola e istituzioni, in cui l'importante è non esporsi, non intervenire, non rischiare: non educare, perché educare significa anche dire dei no.

Un tempo i presidi, ora dirigenti scolastici, facevano da cuscinetto, da "zona di decompressione": ascoltavano, mediavano, difendevano...oggi, troppo spesso, ascoltano solo i genitori. Ma non è tutto. Chi osa anche solo sbagliare una volta, magari dopo trent'anni di lavoro, rischia di finire massacrato dalla gogna mediatica: insulti, processi pubblici prima ancora che giudiziari. A fronte di qualche episodio isolato ci si dimentica che la scuola è ancora oggi il luogo più sicuro per le bambine e i bambini, infinitamente più sicuro della casa in cui, troppo spesso, si consumano i veri drammi.

E tutto questo si scarica in modo pesantissimo su una categoria professionale estremamente femminilizzata. Perché? Perché la scuola dei più piccoli è ancora vista come "roba da donne", con tutto ciò che questo significa. È ora di smettere di considerare questo lavoro come una scelta "naturale" per chi ha l'"istinto materno". Le doti richieste per educare: la pazienza, l'empatia, la cura, la fermezza, la flessibilità, non sono biologiche, non appartengono a un sesso, ma a chi le sviluppa, le studia, le coltiva.

Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria rappresenta un momento importante nello sviluppo della bambina e del bambino: un attraversamento delicato, in cui si trasformano ritmi, linguaggi, relazioni, aspettative. Le Indicazioni giocano un ruolo centrale nel definire il profilo di competenze che le bambine e i bambini dovrebbero aver maturato al termine del ciclo dell'infanzia, delineando le basi per un ingresso sereno nella scuola primaria. Confrontando le versioni del 2012 e del 2025, emergono scelte pedagogiche diverse, che meritano di essere esplorate per coglierne sia le continuità che le tensioni educative.

In entrambi i documenti l'obiettivo generale rimane sostanzialmente invariato: tracciare un profilo di competenze che accompagni la bambina e il bambino nella transizione verso la primaria. Le due versioni riconoscono il valore dei campi di esperienza come ambienti formativi unitari, capaci di favorire lo sviluppo globale della persona.

Il cambiamento più evidente nel testo del 2025 è il passaggio da un impianto descrittivo a uno marcatamente prescrittivo. Laddove il 2012 offriva un linguaggio vicino alla prassi educativa quotidiana, articolato in frasi fluide e riflessive, la nuova formulazione delinea un elenco dettagliato di competenze attese, spesso connotate da un lessico tecnico e scolastico.

Si rileva più specificità: la lista delle competenze nel 2025 è notevolmente più lunga, fino a coprire anche aspetti specifici come la "consapevolezza fonologica e metafonologica" o il "corretto schema corporeo, nel rispetto della plasticità neuronale infantile".

Inoltre con i riferimenti alle neuroscienze si registra un tentativo di legittimazione scientifica dei traguardi educativi, facendo esplicito riferimento alle neuroscienze e al Quality Framework for ECEC europeo; questo rischia di allontanare il discorso pedagogico da quello educativo, riducendo

la complessità dell'infanzia a meri indicatori di prestazione.

Il testo del 2025 utilizza con frequenza espressioni come “è ragionevole attendersi che...” seguite da competenze dettagliate, delineando un modello ideale verso cui tendere, ma che potrebbe aumentare la pressione valutativa sia sugli insegnanti che sulle bambine e i bambini. Uno degli aspetti più discussi della nuova impostazione è la possibile anticipazione di obiettivi scolastici. Il paragrafo 2025 sembra prefigurare un bambino/a già pronto ad affrontare compiti cognitivi strutturati, sottintendendo un'idea di “prontezza” che poco si accorda con la natura propria della scuola dell'infanzia, luogo per definizione non scolastico, non selettivo, non orientato alla performance.

Il confronto tra i due testi solleva una domanda centrale: quale tipo di passaggio vogliamo promuovere tra infanzia e scuola primaria? Un passaggio che accompagna le bambine e i bambini nel rispetto dei loro tempi e delle loro unicità o che li prepara a “rispondere” a un modello scolastico precostituito?

Riconoscere la complessità della crescita significa evitare modelli rigidi e lineari, accogliendo la variabilità dei percorsi e delle storie personali: significa investire su un'educazione che non ha fretta, ma che accompagna; che non misura, ma osserva; che non giudica, ma accoglie.

La situazione attuale

La Scuola dell'Infanzia in Italia ha acquisito negli anni una solida identità educativa, superando la precedente funzione prevalentemente assistenziale, un tempo affidata quasi esclusivamente a enti privati, spesso di natura confessionale. A partire dalla sua istituzione come servizio pubblico nazionale ha attraversato diverse fasi di riforma, che ne hanno rafforzato la valenza pedagogica e l'hanno progressivamente allineata ai principi fondamentali del sistema educativo nazionale.

Attualmente, l'organizzazione didattica prevede sezioni omogenee o miste per età, con orari flessibili che si articolano in 25 o 40 ore settimanali. L'ambiente è pensato per favorire un apprendimento sereno, libero da pressioni valutative, e per rispettare i tempi e le peculiarità di ogni bambina e bambino. In questo contesto l'esperienza del tempo pieno si rivela particolarmente ricca, offrendo maggiori opportunità di crescita personale e relazionale. L'interazione con i pari, la costruzione condivisa di regole, il dialogo con le figure adulte e l'attenzione all'inclusione fanno della Scuola dell'Infanzia un esempio concreto di educazione alla cittadinanza democratica.

Nonostante il suo ruolo cruciale nello sviluppo dei futuri cittadini e cittadine, la frequenza a questa scuola non è ancora obbligatoria. Questo rappresenta un nodo critico, soprattutto se si considera la disomogeneità dell'offerta sul territorio nazionale: in alcune aree del Sud, per esempio, la disponibilità del tempo pieno è ancora fortemente limitata.

Rendere obbligatorio almeno l'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia, senza trasformarlo in un mero anticipo della scuola primaria, costituirebbe un passo importante. Una tale misura permetterebbe non solo di ridurre le disuguaglianze territoriali e sociali, ma anche di contrastare efficacemente la povertà educativa, garantendo un accesso equo e universale a un'istruzione di qualità sin dalla prima infanzia.

Nota finale

“Possedere consapevolezza della propria corporeità, nelle sue molteplici potenzialità; aver maturato un corretto schema corporeo, nel rispetto della plasticità neuronale infantile; conoscere il corpo umano e le principali differenze fra i due sessi”

E infine, tra neuroni plastici e corretti schemi corporei, eccola lì, puntuale la sottolineatura sulle “principali differenze tra i due sessi”. Peccato che, in un mondo in cui cerchiamo (finalmente) di educare all'inclusione e al rispetto della diversità, ci si ostini ancora a incasellare i bambini e le bambine in una binarietà così rigida. Come se l'infanzia, con tutta la sua straordinaria ricchezza di identità in divenire, potesse davvero essere compressa in un semplice “maschio o femmina”. Altro che apertura mentale: qui sembra più un déjà-vu anni '50. Forse sarebbe il caso, nei documenti ministeriali rivolti a tutti, di lasciare spazio anche a chi in quei due soli casellini non si riconosce.

Decolonizzare le nostre menti

Lorenzo Perrona

Il pensiero decoloniale in varie parti del mondo ha individuato il recupero dell'identità indigena come atteggiamento reattivo all'oppressione e alla distruzione neocoloniale. Questo perché ogni identità indigena è stata ovunque e sistematicamente travolta, travisata, negata dalla pratica coloniale lungo i secoli dell'età moderna¹⁸³, e anche la storiografia ha considerato – e certa storiografia considera tuttora – questo terribile ripetersi come un fenomeno inevitabile, naturale, evolutivo...

Per questo motivo, ogni qualvolta l'istanza anticoloniale si è attivata, il recupero identitario è stato funzionale alla lotta decoloniale.¹⁸⁴ Alcuni esempi sono stati la Negritude degli anni '30; il movimento Black Is Beautiful degli anni '60 in Usa e in Sudafrica; l'esortazione a scrivere letteratura in lingua africana lanciata da Ngũgĩ wa Thiong'o nel saggio *Decolonizzare la mente: la politica della lingua nella letteratura africana* (1986)¹⁸⁵; il saggio *Us Mob* (1995)¹⁸⁶, traducibile con "la nostra gente", dello scrittore australiano Mudrooroo. Rivendicando la propria legittima diversità, l'affermazione identitaria è la forma che permette di impostare una lotta di emancipazione e di giustizia.

In Europa, l'atteggiamento eurocentrico ha lasciato perlopiù i discorsi identitari in appannaggio alle destre che li sviluppano in senso naturalizzante, persino apertamente razzista e suprematista. La riflessione postcoloniale, da parte sua, sottolinea giustamente il concetto di mescolanza e ibridazione, stigmatizza l'essenzialismo identitario, parla di costruzioni discorsive. Ma tende a concepire i concetti identitari come parte della costruzione coloniale.

Indigeni anche noi

Gli sviluppi geopolitici degli ultimi decenni, con il declino prevedibile ma precipitoso dell'Europa, esploso con la guerra in Ucraina, hanno creato una nuova situazione in cui la perdita di dominio riporta l'Europa, da un parte, alla frammentazione identitaria che le è costitutiva – e le varie identità rivendicano riconoscimento, attivano la marginalità rispetto alla centralità, reclamano giustizia. A prevalere in questa fase sono però i profitti di entità sovranazionali, siano esse individui super ricchi o corporation multinazionali o fondi di investimento. Gli Stati deboli sono cannibalizzati (come è successo alla Grecia), l'Ucraina distrutta con la guerra per procura "fino all'ultimo ucraino", la locomotiva industriale d'Europa, la Germania, privata della fornitura stabile di gas russo, riconvertita ad un parossistico riarmo. Questo stato di cose ha incrementato sempre più la massa della miseria, con cittadini e cittadine costrette a lavorare di più e a guadagnare di meno.

In questo senso l'Europa – e anche l'Italia – è terreno di conquista, dopo le devastazioni ad opera del "capitalismo straccione" che ha delocalizzato la produzione, privatizzato i profitti e socializzato le perdite, fatto terra bruciata dei vari tessuti sociali e produttivi.

Nella nostra realtà italiana qual è allora il modo corretto, socialmente equo, di impostare il discorso su un'identità da rivendicare in una prospettiva decoloniale e che possa farsi soggetto politico?

Anche noi soffriamo la solastalgia (Albrecht)¹⁸⁷ di chi si sente spossessato a casa propria. Siamo

183 L'agenzia ONU World Food Programme elenca e dà informazioni sulle popolazioni indigene nel mondo, il 6% della popolazione mondiale, mezzo miliardo di persone: <https://it.wfp.org/storie/i-popoli-indigeni-conosciamoli-meglio>.

184 Per il rapporto fra classe sociale e scelte culturali vedi anche Pierre Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001.

185 Ngũgĩ wa Thiong'o, *Decolonizzare la mente: la politica della lingua nella letteratura africana*, Jaca Book, 1986.

186 Mudrooroo, *Us Mob: History, Culture, Struggle- An Introduction to Indigenous Australia*, Angus & Robertson, 1995. Cfr. Lorenzo Perrona, *Inside Us Mob*, in A. Oboe (ed.) *Mongrel Signatures. Reflections on the work of Mudrooroo*, Rodopi, New York/Amsterdam 2003.

187 Glenn Albrecht, *Solastalgia: a new concept in human health and identity*. PAN, 2005.

oggi bruscamente di fronte a un nuovo atteggiamento sentimentale e a un conseguente cambiamento culturale che in tempo di pace ci siamo rifiutati di considerare: il crollo dell'egemonia europea che porta frange di popolazioni europee a rischiare la povertà e la negazione di diritti, così come finora hanno subito le popolazioni indigene del mondo.

Forse oggi possiamo fare solo un lavoro culturale propedeutico a un nuovo discorso identitario, dal momento che l'accademia e i media italiani sono nella loro maggioranza appiattiti e asserviti al discorso dominante. A tale scopo è importante studiare le proposte formulate da chi ha vissuto in altre parti del mondo la lotta di decolonizzazione.

Lo scrittore australiano Mudrooroo ha parlato della condizione indigena nel mondo globalizzato come la condizione della "displaced person" di fronte a patrie spettrali (nel senso usato da Derrida in *Spettri di Marx*)¹⁸⁸. Una globalizzazione neoliberista spettacolare e violenta (come nell'imporre agli individui percorsi commerciali negli aeroporti, dice Mudrooroo parlando degli hub internazionali globalizzati) o spettrale e appassionante, come a Dharamsala, dove il buddista Mudrooroo riflette sulla spettralità della patria tibetana¹⁸⁹. Constatiamo allora che la condizione indigena – cioè la consuetudine con il dolore, la perdita, lo sradicamento – si è globalizzata, universalizzata. La condizione indigena, che Mudrooroo ha descritto vivendo e studiando la situazione australiana, appare sempre più rilevante.

Una condizione che scopriamo essere la nostra. Ci stiamo accorgendo, con ingenua sorpresa, che i nuovi colonizzati del terzo millennio siamo anche noi popoli europei – non più solo i popoli africani, asiatici o sudamericani. Anche noi siamo terreno di conquista, anche da noi ci sono basi militari di uno Stato straniero (come la controversa stazione di terra del MUOS a Niscemi, in Sicilia, di proprietà del Department of Defence USA – mentre l'analoga stazione di Kojarena, Western Australia, è stata costruita con una partnership USA-Australia). Oggi la Sicilia e la Sardegna sono base di esercitazioni e piattaforma al centro del Mediterraneo, entrambe coinvolte in attività belliche decise altrove.

Lo scrittore keniano Ngugi wa Thiong'o sollecitava gli scrittori e le scrittrici africane ad adottare la lingua madre africana invece della lingua inglese della colonizzazione, e individuava così nei parlanti quella lingua nativa la base sociale di operai e contadini che, una volta attivata, avrebbe attuato la decolonizzazione, in lotta con la borghesia compradora o le élite conservatrici, operanti per il mantenimento del sistema neocoloniale.

Allora quale potrebbe essere nella compagine sociale italiana il soggetto che può attivarsi nel rivendicare una propria identità? Per individuarlo occorre fare uno sforzo e guardare oltre la frammentazione, la de-politicizzazione che la colonizzazione neoliberista ha prodotto anche in Italia con l'ideologia della fine della storia e dell'assenza di alternative praticabili.

È vero che la mutazione antropologica degli italiani, di cui ha parlato Pasolini, è avvenuta. Dagli anni '50 in poi la classe e la cultura dei contadini italiani, degli artigiani italiani (e oggi dell'industria italiana) si è quasi completamente estinta (ed è paradossale la celebrazione del cibo e del made in Italy che viene continuamente fatta dalla propaganda governativa). Tanto che possiamo dire che quel processo è stato analogo (anche se per nostra fortuna meno cruento) alle distruzioni e ai genocidi che hanno patito e che patiscono le varie popolazioni indigene nel mondo. Ma è anche vero che noi mutati, come indigeni sopravvissuti e colonizzati, ci troviamo ancora, inaspettatamente, ad agire in alcuni spazi di permanenza o memoria o resistenza o differenza, rispetto all'omologazione dominante. Possiamo individuare questo nocciolo duro di resistenza nella consapevolezza della lotta per i beni comuni. Sono spazi spesso non ufficiali, legati ai vissuti, sfuggenti per loro natura e salvaguardia, spazi metropolitani ma anche spazi recuperati nelle campagne. Qui i diritti umani vengono declinati e organizzati collettivamente nelle rivendicazioni

188 Jacques Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale*, Raffaello Cortina Editore, 1994.

189 Mudrooroo, *Globalization in Dharamsala, Genoa and Singapore Airport* (2001), trad.it. *Globalizzazione a Dharamsala, Genova e Singapore Aeroporto*, in "Nuovi Argomenti", ottobre-dicembre 2001, pp. 155-163. Mudrooroo, *Patrie spettrali*, in *Globalizzazione e nuovi conflitti*, Derive/Approdi, 2002, pp. 91-99.

sulla qualità della vita, sui livelli salariali e sulla riduzione del lavoro grazie agli avanzamenti della tecnologia.

Quali sono questi spazi? C'è uno spazio (seppur esiguo perché fortemente condizionato dai media e dal sistema capitalistico) dell'appropriazione della tecnologia (1); uno spazio del privato (2); uno spazio dei territori (3); uno spazio sociale del volontariato e del terzo settore (4). Proviamo ad analizzarli per sommi capi.

1) L'appropriazione dei mezzi tecnologici viene attuata da quei giornalisti indipendenti, quegli artisti, quegli intellettuali che usano la tecnologia e i suoi linguaggi riuscendo a piegarli a un discorso alternativo, di opposizione e di costruzione di prospettive de-coloniali.

2) Lo spazio del privato, pur sotto assedio e preso di mira dalle strategie biopolitiche, ha manifestato bacini di consapevolezza e di resistenza, come per esempio nel rifiuto delle politiche pandemiche e del bellicismo. È caratterizzato ormai da tempo dalla depoliticizzazione che alimenta l'astensionismo elettorale.

3) Permane forte in Italia il legame con i territori, pur in presenza dell'emigrazione giovanile, un legame sia di tipo sentimentale, sia catalizzato da lotte di tutela del territorio di fronte alle inadempienze delle amministrazioni pubbliche o alle pianificazioni invasive e distruttive (grandi opere, basi militari, incendi, inquinamento ecc.) e alla tutela dei beni comuni.

4) Pur essendo ormai depoliticizzato, il volontariato rappresenta, anche in termini economici, un sostegno importante per quei bisogni della società reale che la cancellazione del welfare ha lasciato in balia del privato.

Ma, pur essendoci questi spazi, la condizione contemporanea è caratterizzata da quella che Ernesto De Martino definiva la "perdita della presenza", cioè l'incapacità di scegliere, di mettere insieme nella coscienza tutte le memorie e le esperienze necessarie per rispondere a una determinata svolta storica¹⁹⁰. Secondo la lezione di De Martino, i miti e i riti sono stati la risposta a quella condizione del nulla che è la morte individuale, la quale viene reintegrata socialmente e storicamente proprio nel momento in cui se ne riconosce il senso di annientamento e lo si trascende con la creazione simbolica e collettiva.

"Nel nostro tempo attuale" scrive Alfonso Maurizio Iacono riflettendo proprio sul significato del lavoro di De Martino¹⁹¹ "la perdita della presenza è nell'ansia, nell'angoscia e nel panico che colpisce donne e uomini, adulti e adolescenti; ma donne e uomini, adulti e adolescenti sono tutti isolati e connessi. Solo che la connessione non è la relazione. È invece quel tipo di legame che sorge quando è sparito il senso di appartenenza e di comunità e può mantenersi grazie all'isolamento individuale. L'ansia, l'angoscia e il panico non hanno più a che vedere con la collettività e meno che mai con la storia. Sono forme di sofferenza individuali che si curano, se si curano, nella solitudine. E quest'ultima ha bisogno della negazione della morte come fatto sociale e collettivo. La negazione della morte, in una società come la nostra che ha impoverito la drammaticità collettiva di quei riti di passaggio di cui parlò Arnold Van Gennep trasformandola nell'ansia degli esami e dei concorsi, rituali di passaggio sì, ma nel quadro della nostra cultura basata sull'idea che il sapere si identifica con il culto della competenza e con il principio dell'esattezza. Esami e concorsi sono il sintomo della miseria spirituale della nostra epoca dove i curricula degli studenti sono misurati dai crediti e dai debiti, perché tutto deve essere misurato dal denaro. Arriviamo a pensare che l'infelicità sia una malattia e pensiamo di curarla con i farmaci, perché abbiamo bandito l'idea che la sofferenza è una inevitabile condizione della vita e non qualcosa da negare così come si nega la morte. Niente apocalissi, dunque, nella nostra epoca e nessun bisogno apparente di essere reintegrati ritornando alla presenza dopo l'esperienza della sua crisi. La stessa crisi della presenza è negata. Del resto, se si è realizzata la fine della storia e se la si è realizzata senza apocalissi, non abbiamo più bisogno di passato né di futuro. Possiamo vivere in un eterno felice presente alla ricerca del successo e della ricchezza."

¹⁹⁰ Ernesto De Martino, *La storia velata. Crisi e riscatto della presenza*, a cura di Marcello Massenzio, Einaudi, 2025.

¹⁹¹ Cfr. <https://www.doppiozero.com/ernesto-de-martino-langoscia-della-storia>.

Detto questo, con De Martino noi abbiamo bisogno di “comprendere quali sono le forme di reintegrazione sociale di fronte al dramma della crisi della presenza”, e farlo come lui “in una chiave che protendeva verso l’idea di una società futura, libera e egualitaria, capace di confrontarsi con la storia anche quando ne usciva.”

Se in passato è stata la produzione di miti e riti a fornire un’uscita di sicurezza dalla storia, oggi possiamo far sì che siano la consapevolezza, la creazione della autorappresentazione di una nostra differenza a costruire un discorso, una soggettività, una determinazione collettiva su chi siamo stati e chi vogliamo essere nel presente e nel futuro.

Si tratta di un grande sforzo da fare, ma forse l’unica via di uscita da un sistema globale iniquo, violento, distruttivo.

Un racconto per imparare la consapevolezza dell’autorappresentazione

Non è facile interrompere quella coazione che induce a ripetere la costruzione dell’altro sia nei rapporti interpersonali che nei rapporti sociali, specialmente nei momenti di crisi. Costruzione dell’altro che è la premessa del colonialismo e del bellicismo. La battaglia culturale da continuare e sempre rinnovare è quella di interrompere la ripetizione all’infinito dell’opposizione “moderno/arretrato”, “colonizzatore/colonizzato”, “padrone/servo”. Mudrooroo ha usato la figura del doppio, che serve a non nascondere le diverse realtà del vissuto e, riconoscendole, serve a dissolvere le categorie di positivo/negativo. Se ci troviamo immersi nella “binary confusion” della globalizzazione, è perché c’è molto da decostruire e chiarire. Il racconto di Mudrooroo *Come ho provato a cambiare nome / Ero di scuola*¹⁹² è un testo utilizzabile a scuola per illustrare questi problemi. Si tratta di due racconti accoppiati costruiti con precisione: le storie di una sorella e di un fratello, storie che si contrappongono e si ricompongono con leggerezza, come yin e yang. In due movimenti: un andante con moto iniziale, la disavventura dell’assennata Pedma, e un vivace che fa da finale con l’irrequietezza picaresca di Jamphel, il ragazzo.

Questa la trama: a Leh, piccolo centro buddista tibetano sul versante indiano dell’Himalaya, il giovane Jamphel, monello che si sente super-eroe e che improvvisamente totalizza i migliori voti della sua scuola, è causa di un violento parapiglia fra professori e alunni durante la cerimonia di premiazione di fine anno, e fugge definitivamente da casa. (Il padre sembra essere un avventuriero, un po’ ladro e un po’ politico nel Tibet occupato dalla Cina). In seguito a questo scandalo, la madre manda l’altra figlia adolescente Pedma a studiare a Dharamsala. Qui Pedma, dopo essersi invaghita dell’immagine del mondo occidentale incarnata dalla figura di Julia Roberts, viene espulsa dalla scuola, resta incinta e riesce a ritrovare la sua dimensione esistenziale nell’accettazione della vita che nasce in lei.

La focalizzazione è quella di due adolescenti, con la loro naturale forza eversiva e disubbidiente. Prima il femminile, con l’alienazione dalla propria identità causata dalla modernità americana (“qui non siamo a Leh, siamo nella capitale del nostro Libero Tibet e Sua Santità ha detto che dobbiamo cambiare perché dobbiamo diventare spiriti liberi”, prorompendo in un risolino e modellando la bocca in modo tale da costringermi a constatare quanto era carina col rossetto”). Identità recuperata infine solo nell’accettazione sancita dal fugace passaggio di un vecchio monaco. Poi il maschile, giovanile e irrefrenabile, che vive nella fantasticherie e si raffigura la libertà e la giustizia tramite il mito americano del super-eroe, sempre in fuga, inafferrabile, inconsistente.

In queste storie, soggettività altre si appropriano dei cliché della cultura pop americana diffusi dalla globalizzazione e li mettono alla prova con effetti disastrosi che ne minano l’assolutezza con cui sono percepiti nel discorso comune. Ne è un esempio la figura del direttore della scuola, un americanofilo, colonizzato, ostile alla propria gente, che vanta i presunti meriti della didattica moderna americana. Invece i due personaggi di adolescenti vivono la mitologia pop occidentale secondo le loro coordinate culturali, quindi esibiscono un’operazione di appropriazione. Questo porta alla luce un fraintendimento straniante che decostruisce il predominio culturale occidentale:

192 Mudrooroo, *Come ho tentato di cambiare il mio nome*, “Nuovi argomenti”, n. 21, 2003, pp.204-221.

delle icone della cultura popolare vengono ingenuamente, ma sinceramente, agite e fatte proprie come se fossero le divinità di un pantheon spettrale a cui il fedele, coerentemente, modella il proprio agire nella devozione. Se la nascita di una vita nel grembo materno della ragazza è un fatto che la riconcilia con l'esistenza e la porta a ritrovare se stessa, la lotta politica resta sempre qualcosa di caotico, auto-illusivo, egotistico ed esaltante ma anche autodistruttivo. (Il che ci fa pensare alle lotte e alle vicissitudini di Mudrooroo, che abbandonò l'Australia a causa delle feroci critiche scoppiate proprio sulla sua identità aborigena).

Sia la tradizione, negata e recuperata, sia le mitologie occidentali, illusoriamente affermate, mostrano la corda, falliscono, sono inutili. Sono "spettrali", ma attivano una dinamica che è comunque vitale: la narrazione ha per argomento la messa in gioco, la decostruzione di ogni costrutto culturale, ma (una volta fatto uso di tutti i costrutti culturali – e una volta vissute le esperienze sulla propria pelle) lascia intravedere una parziale, condizionata possibilità di ritrovare qualche spazio di autodeterminazione e di libertà (scegliere di avere il figlio, viaggiare e scomparire nel mondo, per "salvare il mondo"). La politica non incide sul vissuto e sul desiderio dei due giovani: imprevedibile, impaziente e anarchico; una dimensione di vita bruciante, più vicina alla fede religiosa, nel senso più anticonformista del termine.

Autorappresentazioni italiane

La letteratura italiana del secolo scorso, proprio di fronte alla violenza e alle lotte determinate dai totalitarismi nazi-fascisti degli anni '30 e '40, presenta modalità e figure di autorappresentazione che è utile studiare per capirne il funzionamento come strategie di contrasto e di resistenza. Ma prima occorre precisare il contesto storico in cui questo è avvenuto.

L'Italia dell'età moderna è anomala rispetto alle nazioni colonialiste europee che si strutturano come Stati-nazione. In Italia il senso di alterità non è stato causato dal contatto con popoli lontani, considerati "selvaggi", portatori di un diverso colore di pelle o detonatori di improvvisi shock culturali. Le condizioni storiche italiane hanno determinato una situazione diversa, frastagliata e autoreferenziale: storicamente il dominatore straniero è stato l'"altro" assimilato nel corso dell'età moderna; in letteratura l'"altro" si è spesso incarnato nella figura del contadino, del villano; forme di alterità sono state usate nella strutturazione dei rapporti interpersonali (differenza di classe, differenza sessuale), dei rapporti territoriali (municipalismi, che potenziano la discriminante etnica e razziale), dei rapporti sociali e politici (inclusione o esclusione rispetto a certi diritti). Questo ampio spettro di questioni ha trovato espressione letteraria nell'articolazione del tema dell'alterità. Un'alterità che non viene da lontano, dall'esterno; al contrario è vicina, la si conosce bene, ci si convive.

Nell'età dell'imperialismo la cultura italiana è stata influenzata dalle impostazioni razziste della politica, dell'economia, della scienza dell'epoca, con le arti che segnalavano più o meno consapevolmente i punti di tensione e di rottura di queste impostazioni ideologiche. Lo ha spiegato magistralmente Edward W. Said nei suoi saggi sui romanzi di Conrad ma anche su Verdi. In estrema sintesi Said vedeva nella produzione verdiana una autorappresentazione italiana funzionale alla lotta politica risorgimentale, mentre nella concezione di *Aida* vedeva prevalere l'exploit archeologico da cui sono espunti i popoli, siano essi quello italiano o quello egiziano. Said ha insegnato che l'esotismo orientalista fa parte della cultura dell'imperialismo, è un'operazione solidale al potere coloniale, è "l'impero all'opera", appunto¹⁹³.

In quest'ottica la storiografia contemporanea più attenta approfondisce le modalità dell'unificazione italiana e la questione meridionale foriera di autorappresentazioni condizionanti anche nel lungo periodo (i contadini poveri, i braccianti, i briganti, la borghesia, la modernità ecc.)¹⁹⁴.

In questo panorama di identità italiane frastagliate, nel '900 vediamo esempi di autorappresentazioni

193 Edward Said, *L'impero all'opera: l'Aida di Verdi*, in *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Gamberetti Editrice, 1998 (Feltrinelli, 2023).

194 Cfr. Carmine Conelli, *Il rovescio della nazione. La costruzione coloniale dell'idea di Mezzogiorno*, Tamu Edizioni, 2022.

reattive che costituiscono un filone ben individuabile. Analizzandole, si viene alla conclusione che le costruzioni identitarie italiane non sono state rigide ma, grazie alle diverse esperienze culturali italiane, i modelli identitari sono stati differenziati, compositi, multiformi, e sempre hanno avuto una funzione politica.

Lo si può mostrare utilizzando pagine di Silone, di Carlo Levi, di Brancati, di Bassani – alcune delle quali adatte anche al livello della scuola media inferiore¹⁹⁵.

Uno degli effetti della Prima guerra mondiale è stato quello di rinsaldare il sentimento identitario. Lo registra bene Renato Serra nella seconda parte dell'*Esame di coscienza di un letterato* (1915). Una concreta fratellanza fra il tenente (l'autore) e i tanti soldati in attesa di mettersi in movimento verso i fronti della Prima guerra mondiale. Tutti affrontano un destino e una condizione esistenziale comuni di fronte alla tragedia.

Le voci dei soldati, nella loro corporeità, non sono rese come cosa altra, ma riconosciute e accettate nella loro umanità. Questa disponibilità di base ad accettare l'alterità dei corpi è il punto che permette a Serra di presentare un'autorappresentazione modernamente inclusiva di quella generazione di fronte agli eventi bellici. E in questa comunanza per sopravvivere alla violenza e all'orrore della trincea, gli uomini imparano a organizzarsi. E tornati a casa, danno vita alle lotte politiche e sindacali degli anni '20 del Novecento.

Silone lo sa bene, e crea una autorappresentazione italiana strumentale a un progetto politico: è prioritaria la formalizzazione e l'organizzazione politica del "popolo", in vista di una sua partecipazione democratica alla vita politica. Silone era consapevole che il "popolano" della società di massa ha caratteri del tutto nuovi, emancipati e moderni, rispetto al cafone, al contadino. Il "popolano" della società di massa è "lettore della grande stampa, frequentatore del cinematografo, assuefatto a meccanismi estremamente complicati, edotto di una quantità di dicerie sensazionali, spesso assurde, su uomini e paesi, consapevole dei suoi diritti di cittadino e non più segregato da molte 'tentazioni' della civiltà, ha una visione della vicina e lontana realtà molto più vasta, molto più confusa e si può dire 'sofistica'; nel senso che surrogati di quasi-scienza teorica, di quasi-esperienza pratica di cose disparate vi ingombrano parecchio posto". La presenza in questo popolano moderno di una visione "confusa" e "sofistica" della realtà ha portato Silone a rimanere strumentalmente legato alla figura del cafone (anche degradata e perfino clownesca) perché solo questa figura gli permetteva un'incisiva e radicale rappresentazione letteraria di opposizione.

Questa strumentalità della figura subalterna è l'impostazione di fondo che caratterizza gli esordi della scrittura siloniana. Lo si vede già nell'incipit del suo primo romanzo, *Fontamara* (che esce a Zurigo nel 1933 in traduzione tedesca e pochi mesi dopo in italiano da Oprecht und Helbling). Una sera alla porta dello scrittore in esilio in Svizzera, quasi evocati da uno stato mentale di "pungente nostalgia", si presentano tre personaggi in fuga, i tre contadini di Fontamara, padre madre e figlio, che gli chiedono insistentemente di ascoltare le loro disgrazie, le ingiustizie di cui sono vittime.

Siamo nel 1929-1931, periodo di composizione di *Fontamara*. Silone usa questa struttura assai complessa e sperimentale – non altre più lineari e classiche come ad esempio il romanzo epistolare, o il romanzo di formazione – per rendere "romanzesca" una materia, reale e dolorosa, che romanzesca non è (e che forse è piuttosto epica) per il suo carattere di rappresentazione-denuncia di una condizione sociale. Un espediente per raccontare la storia di Berardo Viola, il vero protagonista, il cafone che saprà morire non per se stesso ma per gli altri segnando l'inizio di una consapevolezza politica.

Nel saggio *Le idee che sostengo* (1942), rivolto anch'esso ai lettori stranieri. Silone articola ancora con originalità la figura del contadino nell'ambito della sua presa di distanze dal marxismo. La critica a Marx sul tema della svalutazione dei contadini a favore degli operai è quanto mai interessante ("Marx parla spesso dei contadini come persone dalla mente torpida. Ma che cosa ne sapeva?") perché muove da un'ottica alternativa che non accetta l'industrialismo metropolitano come unica prospettiva del proletariato, dà valore al lavoro della terra, e parla dell'"esperienza di generazioni"

195 Sviluppo queste analisi nel mio *L'altro sé. Opposizioni letterarie dal Sud. Silone Levi Brancati Pasolini Sciascia*, Algra Editore, 2017.

che sta alla base di una civiltà.

Il cafone non è affatto un primitivo, in un certo senso è troppo civilizzato. L'esperienza di generazioni lo induce a credere che lo stato non sia che una Camorra meglio organizzata. Pensa che le principali occupazioni delle classi intellettuali, che servono da intermediari tra lui e lo Stato, siano quelle di scrivere lettere di raccomandazione. E quando le famiglie contadine compiono sacrifici enormi perché un figlio possa studiare, è per farlo entrare a corte.¹⁹⁶

Il problema della rappresentazione prende qui chiaramente per Silone un senso politico. Silone riesce a rendere universale la figura subalterna. Il successo europeo del suo romanzo è un elemento importante della lotta antifascista, e resta nel dopoguerra oggetto di censura nei Paesi sovietici.

Mi è stato chiesto se esiste qualcosa nel mondo reale che corrisponda alla società descritta nei miei romanzi, o al loro triste paesaggio mediterraneo con le sue cappelle neoclassiche e le sue tombe. [...] Sono stati i censori di Varsavia e di Zagabria che hanno veramente risposto alla domanda proibendo che le mie opere venissero tradotte [...], visto che i contadini poveri che parlano quelle lingue avrebbero potuto riconoscersi nei miei cafoni¹⁹⁷.

Anche Carlo Levi usa la rappresentazione dell'Italia contadina e del Sud come liberazione e salvezza dallo svuotamento borghese e dall'esistenza carceraria imposta dal fascismo. In *Cristo si è fermato a Eboli* stabilisce una doppia autorappresentazione italiana, quella borghese colta razionale settentrionale e quella contadina sapienziale rituale meridionale.

Come per il cafone siloniano, l'intenzione è quella di denunciare le ingiustizie della società italiana, oltre una raffinata operazione culturale idealmente vicina al pensiero di De Martino. Ma in essa, e nella sua fortuna, troviamo anche quella polarizzazione nord progredito / sud arretrato che ha prodotto purtroppo (insidiosamente anche nella sinistra, oltre che nel movimento della Lega Nord degli anni '80) l'apparato di pregiudizi e discriminazioni dei decenni successivi.

Il tema da mettere in evidenza in uno scrittore come Vitaliano Brancati è quello delle identità multiformi e difformi, come nei racconti *La ragazza e la cimice* e *Storia di Mila*. Infatti, nel primo il disgusto dovuto all'insetto che di notte ossessiona la ragazza durante un inquietante viaggio al Sud si ribalta nel fascino originale di un neo di bellezza; nel secondo racconto la siciliana-norvegese Mila, dall'aspetto decisamente nordico, apprezzerrebbe i suoi coetanei mediterranei ma il timore di un rifiuto la destina alla malinconia di amori mai sbocciati. L'autorappresentazione italiana che emerge dalle opere di Brancati è particolarmente interessante e non si limita alla comicità del presunto machismo siciliano: il ritorno di Brancati in Sicilia da Roma nel 1937 segna il suo rifiuto del fascismo. Da quel momento le sue storie, i suoi personaggi siciliani, primo fra tutti il "bell'Antonio", esprimono una critica radicale all'ipocrisia, al provincialismo, al conformismo che sono stati la base del consenso al fascismo nelle città siciliane così come in tutte le città italiane, grandi e piccole.

La diversità delle tante comunità cittadine italiane emerge fortissima a fare da controcanto alla celebrazione della modernizzazione e del boom economico. Si pensi alla Ferrara di Bassani e al racconto delle vicende che hanno attraversato la fine del fascismo: le leggi razziali, la guerra, le persecuzioni, il ritorno alla normalità e alla cancellazione della memoria. In *Gli occhiali d'oro* le diversità parallele sono l'omosessualità del protagonista e l'ebraismo del narratore.

Questi esempi di rappresentazioni letterarie italiane (ma altri se ne possono fare) ci mettono davanti agli occhi l'importante lavoro culturale fatto dagli scrittori del secolo scorso: di fronte al totalitarismo fascista, alla retorica nazionalista e bellicista, alla alienazione delle masse, la cultura italiana ha lavorato sulla molteplicità identitaria come strumento di liberazione e di salvaguardia della libertà.

196 Ignazio Silone, *Le idee che sostengo*, in *Romanzi e saggi*, vol. I, p. 1388 (scritto in inglese e pubblicato nel 1942 su "La Parola", New York, 16 novembre 1942, e su "The New Republic", CVII, 18, 1942, pp.582-3).

197 *Le idee che sostengo*, p. 1387.

Che cosa c'è in gioco dal 2000 in poi

Non bisogna dimenticare che la fine del XX secolo è stata caratterizzata dalla critica alla globalizzazione neoliberista sviluppata dal movimento cosiddetto No global, che fra il 1999 e il 2001 diede voce a una parte significativa di società civile, il cosiddetto “popolo di Seattle”. Un simile movimento fornì anche un modello identitario per quella vasta parte di società mondiale che contestava le coordinate post guerra fredda del neoliberismo e si mobilitava in una lotta positiva e costruttiva con il fortunato slogan “Un altro mondo è possibile”.

Il movimento fu facilmente contrastato dalla repressione poliziesca che culminò con le violenze del G8 di Genova del 2001. Pochi giorni dopo, l'11 settembre 2001, l'attentato alle Torri gemelle si abbatté anche sui movimenti, annichilendo quella rappresentazione identitaria alternativa e imponendo le successive guerre statunitensi in Afghanistan, Iraq, Libia. Non a caso lo slogan diffuso nelle opinioni pubbliche in stato di shock fu “Siamo tutti americani”¹⁹⁸: ecco un'operazione di compattamento identitario, una svolta reazionaria nella globalizzazione in corso, che ha consolidato, sulla base di rapporti non di alleanza ma di vassallaggio, quello spettrale Occidente collettivo che oggi vuole risolvere le sue crisi di sistema con una nuova guerra mondiale.

Per tutti questi motivi, costruire un'autorappresentazione identitaria di resistenza è un passaggio obbligato e implicito in ogni progetto politico. Dal secolo scorso abbiamo efficaci esempi di autorappresentazioni italiane che sono servite a contestare e sconfiggere il fascismo. Identità molteplici, funzionali di volta in volta a un obiettivo da raggiungere, a una visione politica alternativa e di lotta. Per uscire dalla storia e per rientrarci con una propria posizione forte, come diceva De Martino. Per noi oggi non si tratta di miti e riti religiosi, la forza che abbiamo è diversa e nuova: è quella consapevolezza civile delle masse informate dai media indipendenti che vedono in diretta il genocidio a Gaza come inevitabile esito del progetto reazionario che intende controllare e plasmare il futuro. Oggi il fatto nuovo è che decine di migliaia di persone nel mondo si muovono a manifestare e dire No alle distruzioni e ai genocidi che l'ideologia dominante mette in atto. E per organizzarsi a dire No, bisogna distinguersi.

198 Cfr. <https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/2021/09/13/siamo-tutti-americani-11-settembre-ventanni-dopo/>.



CESP

Centro Studi per
la Scuola Pubblica

CONVEGNO NAZIONALE CESP

SCUOLA: INVERTIRE LE TENDENZE, PRODURRE SAPERE CRITICO IL CONFLITTO SULLE NUOVE INDICAZIONI E SULLE LINEE GUIDA

Venerdì 10 ottobre 2025, ore 8,30 -17,30
c/o IIS Aldini Valeriani, Via Sario Bassanelli, 9/11
BOLOGNA, in presenza



Link per iscriversi: <https://forms.gle/9B4ctnLCQdzZ9v7U9>

Convegno Nazionale di Formazione

Ricordiamo che il personale ispettivo, dirigente, docente e ATA ha diritto all'ESONERO DAL SERVIZIO con diritto alla sostituzione in base all'art.36 del CCNL2019/2021. Il CESP è Ente Accreditato/Qualificato per la formazione del personale della scuola (D. M. 25/07/06 prot.869, Circolare. MIUR PROT. 406 DEL 21/02/06, Direttiva 170/2016-MIUR)

—> Fai richiesta alla segreteria del tuo istituto del permesso per formazione

Sede provinciale CESP
via San Carlo 42, Bologna
Tel. 051-241336
E-mail: info@cespbo.it
Sito web: www.cespbo.it

PROGRAMMA:

Mattino

h. 8.30: Iscrizioni e registrazioni

- **I curricula della destra: Educazione civica, Indicazioni e Linee guida**
- **Gli ultimi 25 anni: dall'Autonomia scolastica alla celebrazione dell'Occidente e della Nazione.**

h. 10,00 Dibattito in plenaria

h. 10,30 pausa

Comunicazioni tematiche, tra tendenze ministeriali e proposte per affrontarle
(15 minuti l'una):

- | | |
|--------------------|---------------------|
| • Genere | • Competenze/Saperi |
| • Decolonizzazione | • Digitalizzazione |
| • Valutazione | • Ambiente |
| • Inclusione | |

Relazioni e comunicazioni sono preparate da gruppi di lavoro di insegnanti del Cesp

h. 13.00 pausa pranzo

Pomeriggio

ore 14,30: Laboratori operativi paralleli sulle tematiche delle comunicazioni affrontate in breve al mattino

**1) Genere, 2) Decolonizzazione, 3) Valutazione,
4) Inclusione, 5) Competenze/Saperi, 6) Digitalizzazione 7) Ambiente**

Ore 16,30 – 17,30 restituzioni e confronto in plenaria

Referente organizzazione: Cesp Bologna

Organizzazione e gruppi di lavoro: sedi Cesp-Cobas di

Arezzo, Bologna, Cagliari, Catania, Grosseto, Lucca, Modena, Padova, Palermo, Ravenna,
Reggio Emilia, Siracusa, Terni, Torino, Varese.