



MOVIMENTO DI
COOPERAZIONE
EDUCATIVA

MCE sulle Nuove Indicazioni 2025



Introduzione

Il Movimento di Cooperazione Educativa, in seguito all'uscita l'11 marzo 2025 delle Nuove Indicazioni, ha organizzato momenti di lavoro di gruppo per la lettura e il commento delle stesse. Il risultato è questo testo collettivo che condividiamo in particolare con le scuole e le associazioni professionali per offrire uno strumento concreto utile a sostenere e ad animare il dibattito fra gli insegnanti.

Dai documenti interassociativi e dalle riflessioni interne del Movimento sono già emerse nei giorni scorsi le seguenti criticità:

- **sulle modalità:** audizioni limitate a una esposizione di pochi minuti senza la possibilità di creare un autentico confronto con i membri della Commissione Perla, che hanno sempre e solo difeso il loro punto di vista e quindi la formulazione attuale del testo; nessun coinvolgimento delle scuole nella fase di produzione del testo stesso arrivato già completo, pur essendo indicato come bozza, ma senza la possibilità effettiva di intervenire nella sua elaborazione definitiva; il questionario inviato alle scuole come consultazione a posteriori che non contempla la possibilità di esprimere critiche o dissensi puntuali rispetto ai contenuti, per cui il Movimento, in accordo con le associazioni firmatarie di un [documento condiviso](#), ha consigliato la compilazione scegliendo l'opzione *Nessuna risposta* per tutte le domande e inserendo nell'unico campo aperto la seguente frase *“Il questionario così come strutturato non dà possibilità di contribuire in modo autentico a esprimere pareri e proposte per la revisione delle Indicazioni Nazionali, risultando offensivo delle competenze e della professionalità della comunità educante.”*
- **sui contenuti:** tutte le associazioni di pedagogisti e disciplinari si sono espresse in modo negativo, da quelle di Storia a quelle di Italiano, a quelle di Matematica; il MCE, raccogliendo le istanze di tutti e confrontando la propria visione politico-pedagogico e le pratiche didattiche diffuse nel Movimento, ha ritenuto opportuno mettere per iscritto le proprie riflessioni per poterle condividere con gli iscritti e anche con l'esterno. Non sono stati analizzati tutti i contenuti, ma solo quelli per cui c'era la possibilità di far intervenire gruppi di ricerca o singoli soci/e del Movimento. Lo consideriamo quindi un documento aperto che potrà essere successivamente integrato con altri contributi.

Gli ultimi interventi della Commissione a cui abbiamo assistito fanno presagire che queste Nuove Indicazioni Nazionali saranno presto approvate, non sappiamo se in seguito a un lavoro serio di revisione.

Lo scopo del Movimento, attraverso un'azione capillare di diffusione delle criticità rilevate dai gruppi di ricerca del MCE, da insegnanti del Movimento, da esterni che ne condividono il punto di vista e da esperti dei vari settori, è offrire strumenti concreti per organizzare **azioni di resistenza** a livello nazionale e locale in modo che il documento Nuove Indicazioni 2025, che consideriamo inemendabile, **sia rigettato**.

Parallelamente a questo documento i gruppi territoriali si sono attivati o si stanno attivando per creare presidi locali alcuni dei quali si sono già espressi durante il

Seminario-presidio del 2 aprile a Roma Tre

(vedere la pagina dedicata del sito in continuo aggiornamento)

<https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-nazionali-2025/>

Invitiamo tutti i gruppi territoriali a seguire questi esempi e a organizzare eventi dandone informazione alla Segreteria affinché si dia la giusta rilevanza anche a livello nazionale e si possano diffondere tramite i nostri social.

Vi invitiamo pertanto a leggere quanto è emerso dalla discussione nei nostri gruppi per farvi portavoce nelle vostre scuole del contenuto di questo documento collaborando così alla costruzione di una massa critica in grado di opporsi a questa ennesima "riforma" calata dall'alto.

**Il Movimento di Cooperazione Educativa
maggio 2025**

Premessa

Il titolo

Il cambiamento del titolo del Documento, rispetto a quello delle Indicazioni vigenti, è significativo, non sono più “Indicazioni nazionali *per il curriculum* della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” ma “Indicazioni per la Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione”; l’assenza del riferimento al curriculum, di competenza degli Istituti Scolastici, ne fa intuire da subito il carattere di prescrittività, confermata nelle parti disciplinari dalla presenza delle liste di conoscenze, dai suggerimenti di contenuti, dagli *esempi di moduli interdisciplinari di apprendimento*.

Il linguaggio

Le IN 25 in parte riprendono e copiano quelle del 2012, in realtà i numerosi riferimenti alla pluriennale ricerca pedagogica e didattica (costruttivismo, attivismo, inclusività, *Universal Design for Learning* ...) e alla Costituzione sono di pura facciata, sono presenti nel testo più come etichette che come esito di un processo di riflessione coerente alle necessità formative delle attuali generazioni, e vengono puntualmente smentiti sia nella parte generale che in quella disciplinare. Ne è ulteriore prova l’inserimento di riflessioni e contenuti che si rifanno a principi pedagogici da tempo superati dalla ricerca scientifica e che rendono il documento costantemente contraddittorio.

Il linguaggio utilizzato è inutilmente prolisso, verboso e fintamente “alto” (vedi le frequenti citazioni in latino seguite da chiarimenti etimologici, o gli incipit disciplinari “Perché si studia l’italiano... la matematica... la geografia...”); dimostra che chi scrive si pone in una posizione cattedratica e gerarchica. Il registro linguistico utilizzato non è sicuramente adeguato ai destinatari del documento: verso gli insegnanti (colleghi di chi ha scritto materialmente il documento) denota scarso rispetto, verso le famiglie è poco comprensibile.

Premessa culturale

Il titolo della premessa, *PERSONA SCUOLA FAMIGLIA*, stravolge completamente il paradigma culturale delle *Indicazioni* in vigore, individuato dal titolo *CULTURA SCUOLA PERSONA*. Quest’ultimo riecheggia il triangolo didattico che rappresenta il processo di insegnamento/apprendimento (sapere, insegnante, alunno) ma lo definisce in modo più ampio, intendendo che tutta la comunità educante rappresentata dalla *SCUOLA* è posta al centro, con il ruolo di mediatrice tra la *CULTURA*, non solo il sapere, ma anche la società, il territorio in cui la scuola è inserita e di cui fa parte, e l’alunno considerato in quanto *PERSONA*, cioè come cittadino a pieno titolo, portatore anch’egli di una sua personale cultura. In una scuola così raffigurata le culture continuamente si incontrano e si rigenerano, ne consegue che essa stessa e in modo autonomo è produttrice di cultura.

Nelle IN 25 tutto questo non c’è più, alla scuola viene espressamente demandato il compito di rapportarsi prioritariamente con la *FAMIGLIA* “Scuola e famiglia costituiscono, in ragione delle grandi valenze educative e affettive l’una e per l’azione sistematica e intenzionale di istruzione l’altra, le due colonne portanti del percorso di apprendimento di bambini e adolescenti” (IN 25 p. 8). Il nuovo titolo, ma anche tutta l’impostazione del documento, negano di fatto la relazione intrinseca tra educazione e istruzione presente nelle IN 12; ciò significa che l’azione della scuola,

privata della valenza educativa che, come si sottolinea più volte nel documento, è propria della *FAMIGLIA*, si riduce a istruzione, vale a dire mera trasmissione di conoscenze. “La scuola, pur attraversata da una crisi frutto della più generale crisi della mediazione educativa, resta la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale.” (IN 25 p. 9). Ci chiediamo anche: chi legittima le conoscenze da trasmettere?

Ma, poiché le famiglie sono plurali e diversi sono gli stili educativi, nel modello culturale proposto, la scuola, a cui viene negata l'autonomia che le compete anche in campo educativo e che spesso supporta proprio la fragilità delle famiglie, dovrebbe inevitabilmente “piegarsi” a richieste educative diverse per ogni singolo alunno, definendo così un patto quasi “privatistico” con la famiglia. Si invoca infatti un “*nuovo patto di alleanza*” i cui contenuti però non richiamano una reale compartecipazione come previsto dal “Patto educativo di corresponsabilità” (D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235), ma si riducono a semplici dichiarazioni paternalistiche e moraleggianti. “Il patto di corresponsabilità aiuta a riconoscere, infatti, da parte dei genitori, la funzione di ‘alleati primi’ della scuola la cui frequenza è un’esperienza ancora preclusa a milioni di bambini in molti Paesi del mondo. Va spiegato a bambini e preadolescenti, anzitutto da parte dei genitori... che la scuola è un bene sociale comune di inestimabile rilevanza, da tutelare e valorizzare, a cominciare dalle parole usate per parlarne” (IN 25 p. 9). Tutto il patto sembra risolversi con il richiamo a regole e punizioni: “Dileggiare una scuola, sporcarne le pareti, distruggerne gli arredi, offendere un insegnante, non sono solo azioni eticamente riprovevoli, da condannare e stigmatizzare, anche con la richiesta di risponderne da parte delle famiglie, ma sono i segni preoccupanti di un cedimento valoriale del rispetto e della fiducia dovuti ... [a] dirigenti e insegnanti” (IN 25 p. 9).

Il documento rileva con alcuni esempi un reale problema sociale che rende sempre più difficile il lavoro del docente: sempre più spesso il misconoscimento del ruolo dell’adulto, tipico dell’adolescenza, si riscontra anche in bambini più piccoli, che non sono in grado di accettare la frustrazione del limite, di riconoscere il ruolo dell’adulto e di gestire le emozioni distruttive, interagendo con aggressioni fisiche e verbali anche nei confronti degli insegnanti. Tuttavia è compito del sistema educativo non lasciarsi trascinare nella dinamica della sfida, con cui ci si limita a riaffermare il proprio potere attraverso un approccio repressivo e punitivo. Questi comportamenti si dovrebbero interpretare quali manifestazioni di disagio ed espressione di bisogni da parte dei bambini e degli adolescenti, per poter costruire risposte coerenti e funzionali alla crescita dei comportamenti prosociali adottando strumenti professionali desunti dalla ricerca della psicologia evolutiva e della psicologia sociale. La strada tracciata dalle Nuove Indicazioni di condannare e di “stigmatizzare” i comportamenti non socialmente accettabili rischia invece, paradossalmente, di creare un effetto “Pigmalione” e di rinforzare negli alunni più aggressivi proprio quei ruoli oppositivi e di leadership distruttiva che si vorrebbero eliminare, oppure di alimentare l’abbandono scolastico soprattutto nelle fasce sociali più disagiate. Occorre invece in primis supportare gli insegnanti attraverso il riconoscimento del loro ruolo da parte delle istituzioni, e dotare la scuola di quelle risorse e strumenti che permettono di gestire in modo costruttivo i comportamenti-problema in una prospettiva inclusiva: la riduzione del numero degli alunni per classe, la formazione sistematica e mirata dei docenti in servizio, non solo quelli di sostegno, l’ampliamento delle

strategie di coinvolgimento degli alunni in modo che possano sentirsi protagonisti attivi del loro percorso formativo invece che sentirsene espulsi, non capiti e dunque in posizione conflittuale.

L'insegnante e la comunità educante

All'interno del modello di scuola descritto nel documento si esalta la figura del maestro (declinato sempre al maschile), che è *magis*, “volano del desiderio di apprendere di un allievo” (IN 25 p. 9), colui che “svela” i saperi attraverso una didattica trasmissiva. Unico motore dello svelamento è la “passione del maestro”, che significa chiaramente un ritorno al carattere vocazionale dell'insegnamento. Questa impostazione nega la ricerca scientifica, pedagogica e didattica e quella delle neuroscienze che ha dimostrato da tempo come l'apprendimento avanzi per scoperta e non per trasmissione-inoculazione (“Il bambino non è un vaso da riempire” scriveva Rabelais già nel 1500 riprendendo Plutarco). Il ruolo dell'insegnante/educatore è quello di allestire contesti in cui l'apprendimento proceda per problemi e possa realizzarsi attraverso l'utilizzo di fonti, materiali, testi... che stimolino il coinvolgimento e il confronto aperto degli alunni, per una costruzione condivisa delle conoscenze e del sapere, finalizzata anche allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

La *magisterialità* dell'insegnante, per come è presentata, diventa sinonimo di *autorità*, ma nello stesso tempo, attraverso la prescrittività del documento, si negano la sua professionalità e la sua autonomia, riducendo il suo ruolo a quello di garante dello sviluppo di un “programma” elaborato fuori dalla scuola: le competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, progettuali sono poste in secondo piano, e mancano riferimenti chiari, non solo formali, all'aspetto relazionale e cooperativo della vita di classe e alla capacità di ascolto, in primis dell'insegnante, elemento essenziale in un rapporto educativo.

L'insegnante viene richiamato più volte a perseguire uno dei compiti della scuola, cioè quello di personalizzare l'insegnamento¹ valorizzando i talenti di ciascuno, sottintendendo quindi di diversificare le mete formative in base a potenzialità innate. Non si fa mai esplicito riferimento al dovere costituzionale di trovare i modi per “*superare gli ostacoli*” e dare a tutti la possibilità di raggiungere i traguardi comuni attraverso l'individualizzazione degli apprendimenti², nel rispetto dei bisogni, dei tempi e degli stili cognitivi di ciascuno. Questa assenza non è di poco conto, perché solo attraverso l'individualizzazione passa una reale inclusione di tutti, compresi gli alunni con

¹ Il discorso sulla personalizzazione sembra qui riferirsi alla visione di Victor Garcia Hoz, pedagogista di riferimento dell'Opus Dei, di cui è stato membro laico. Nella sua *Educazione personalizzata* sostiene (Le Monnier Firenze, 1981) la funzione dell'educazione personalizzata per rendere effettiva la libertà personale degli studenti, così che la loro vita nella realizzazione dei loro talenti si converta in un progetto personale. Sostiene il ruolo vicariante e collaborativo della famiglia. È stato uno dei modelli di Bertagna e Moratti.

² Per una trattazione della personalizzazione e della individualizzazione vedere M. Baldacci (2005), *Personalizzazione o individualizzazione*, Carocci, Roma. Il significato dei due termini è tratteggiato in questo modo: l'“individualizzazione” in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La “personalizzazione” indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno.

fragilità o chi arriva da culture diverse, com'è, invece, ben esplicitato nelle *Indicazioni* vigenti: “Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze” (IN 12 p. 4).

Crediamo, infine, che il riconoscimento dell'autorevolezza dell'insegnante, e della scuola in genere, non passi attraverso dichiarazioni di presunta superiorità (“Così come *maxima debetur puero reverentia* è anche: *maxima debetur magistro reverentia*” (IN 25 p. 9)), ma attraverso il sostegno alla professionalità con atti concreti. A questo proposito, si legge nel documento, “... la scuola si trova a svolgere il ruolo di presidio dell'umanesimo e di luogo di elaborazione di culture educative attente a dimensioni quali la cura di sé e dell'ambiente, la creatività, l'immaginazione, il senso critico necessari a fronteggiare e governare l'universo in espansione delle tecnologie con istruzione qualitativamente elevata e ‘sapienza del cuore’” (IN 25 p. 12); si descrive poi come dovrebbe essere organizzata una scuola modello, dimenticando di definire anche le risorse umane ed economiche necessarie e indispensabili per metterla in grado di svolgere nei modi descritti la funzione di presidio che sicuramente le riconosciamo.

La professionalità di un insegnante non si fonda solo sulla “sapienza del cuore” come quella della *Maestrina dalla Penna Rossa* ma, con una visione più scientifica, sulle competenze maturate attraverso la formazione universitaria e la successiva pratica didattica. La richiesta stessa di una laurea per insegnare va in questa direzione.

Le alunne e gli alunni

Dal documento emerge un modello di alunno senza storia e senza cultura, inteso solo come “testa da riempire”. Sono negati, non solo il suo portato culturale, e dunque la sua reale dignità di “persona”, ma anche la sua curiosità e il suo desiderio intenzionale di conoscenza: “L'allievo, infatti, non sceglie di desiderare di imparare, sceglie il modello che sa stimolarlo in tale direzione” (IN 25 p. 9), anzi le eventuali curiosità divergenti devono essere ricomposte e reindirizzate dall'insegnante “... l'esempio di un maestro è fondamentale affinché il desiderio dell'allievo non resti allo stato di pura tensione psicologica ma si orienti verso degli oggetti definiti che sono le esperienze e i contenuti del curriculum” (IN 25 p. 10). Pensiamo invece che ogni allievo debba essere “aiutato”, dalle esperienze del curriculum, a riconoscere un proprio modo di imparare, anche se divergente.

Si descrive un alunno che “a scuola ... scopre la propria identità personale e la propria appartenenza a una storia cronologica e socio-relazionale comune” (IN 25 p. 8), facendo percepire un'idea deterministica e classista della società e di conseguenza del percorso educativo, ma l'identità personale non si ha per nascita, non è data una volta per tutte, è invece dinamica e si costruisce nel corso dell'intera vita. La scuola non ha il compito di far “scoprire” l'identità personale ma quello “di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta” (IN 12 p.

4), e cioè di fornire gli strumenti per sviluppare un'intelligenza scientifica e critica, quella che E. Morin definisce una "testa ben fatta".

La ricerca, o meglio il riconoscimento, dell'identità personale sembra uno sforzo soprattutto individuale, la dimensione sociale è posta in secondo piano, ci si scopre solo per differenza e non per rispecchiamento: "Non si può avere consapevolezza di sé al di fuori della differenza con gli altri io e con il mondo. Ogni identità si oppone necessariamente ad una alterità" (IN 25 p. 8). C'è l'incontro tra un "io" e un "tu", non si ritrova esplicitata chiaramente la dimensione del "noi" se non nell'appartenenza a una non definita (e non definibile) "civiltà occidentale".

All'inizio del documento compare un alunno senza genere: in nota si legge "Nel testo si troveranno vari termini: bambini, allievi, studenti, adolescenti. Si invita il lettore a considerare tale scelta come una semplificazione di scrittura, come già nelle vigenti Indicazioni, mentre nell'azione educativa la persona viene assunta in tutta la sua complessità e specificazione" (IN 25 in nota p. 8); in realtà nella nota corrispondente delle vigenti Indicazioni si legge un'altra cosa: "... Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere" (IN 12 in nota p. 4).

Più avanti, poi, l'identità di genere è definita come una educazione alle differenze "rafforzata con le nuove Linee guida dell'educazione civica" "Questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a 'capirsi' nella complementarietà delle rispettive differenze e sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere. È necessario un profondo lavoro educativo da iniziare a scuola: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza" (IN 25 p. 12). L'identità è intesa solo come complementarietà tra maschile/femminile e, non si specifica, ma si intuisce, solo nell'accezione cisgender, non sono contemplati tutti gli altri orientamenti sessuali. Il termine "complementarietà" è ambiguo e pericoloso perché prevede una modalità relazionale definita da confini naturali piuttosto che culturali, come appare gravissimo che la violenza di genere venga definita come "*triste patologia*", negando che, anche in questo caso, si tratta invece di un tratto strutturale della cultura patriarcale che ancora oggi permea l'occidente (la cui pretesa superiorità è più volte ribadita nell'intero documento).

In quanto inserito in una tradizione culturale occidentale, la ricerca dell'identità personale dell'alunno, si coniuga con la ricerca della libertà: "La libertà è il valore caratteristico più importante dell'Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme" (IN 25 p. 10). Si precisa dunque che l'alunno "grazie alla scuola, impara progressivamente a governare il bene inestimabile della libertà" (IN 25 p. 10). Ma poiché si tratta di alunni, oltre che privi di cultura e di storia, anche fragili, indisciplinati e irrispettosi, specie se appartenenti a contesti con povertà educative "Peraltro interiorizzare il senso del limite aiuta a evitare la deriva della *hybris*³, della tracotanza, spesso diffusa in bambini e adolescenti figli di

³ *Hybris* è un *topos* della tragedia e della letteratura greca, che definisce un tratto della personalità o un'azione connotata da superbia o eccessivo orgoglio, o di disprezzo per l'ordine umano o divino.

famiglie con gravi povertà educative, messi al centro di dinamiche affettive iper/ipoprotettive che li rendono ‘piccoli tiranni’ o, all’inverso, fragili prede di dinamismi bullistici” (IN 25 p. 11), essi potranno ritrovare la propria libertà solo sottoponendosi alla morale, alla disciplina e alle regole, comprese quelle riferibili alle epistemologie delle discipline “Grazie al lungo allenamento all’autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica, e in virtù delle ‘regole’ (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, p.e., le regole di grammatica), l’allievo interiorizza il senso del limite e un’etica del rispetto verso il prossimo” (IN 25 p. 10). Resta da stabilire come in una società democratica sia possibile perseguire la propria libertà individuale senza coniugarla al concetto di uguaglianza, “nel rispetto delle differenze di tutti e dell’identità di ciascuno” (IN 12 p. 4) concetto che non viene mai richiamato.

L’organizzazione del curricolo e la valutazione

La riflessione sulla valutazione, in entrambe le Indicazioni Nazionali, si trova inserita nel capitolo dedicato all’organizzazione del curricolo. I paragrafi sono però sostanzialmente diversi nel loro contenuto: mentre nelle IN 12 si sottolinea quanto il curricolo di istituto sia “espressione della libertà d’insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l’identità dell’istituto” (IN 12 p. 17), nelle IN 25 si enfatizza il ruolo di “dispositivo” delle Nuove Indicazioni che fanno riferimento alla “trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale” (IN 25 p. 9) e quindi fornisce agli insegnanti “le basi irrinunciabili per la costruzione del curricolo” (IN 25 p. 18), limitando di fatto il diritto costituzionale della libertà di insegnamento sancito dalla nostra Costituzione. Ci riferiamo soprattutto alle *Traiettorie per l’innovazione* che appare come maggiormente critica in quanto densa di suggerimenti metodologici-didattici, di contenuti, di esempi di moduli interdisciplinari che esulano dai compiti di un documento di indirizzo come questo.

Nelle IN 12 si dice che: “La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.” (N 12 p. 20). Nelle IN 25 invece, sempre in un’ottica di personalizzazione, si dice che la valutazione “rappresenta uno strumento, innanzitutto di feedback e di orientamento, capace di promuovere il successo formativo di ciascuno, dunque di accompagnare nel riconoscimento del proprio potenziale e nella scoperta dei propri talenti e delle proprie vocazioni” (IN 25 p. 20).

Rispetto alla funzione informativa della valutazione nelle IN 12 si dice che: “Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un’informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni.” Nelle IN 25, a questo proposito, si sottolinea l’esigenza di non “appesantire inutilmente il lavoro degli insegnanti con pratiche burocratiche eccessive, ma attraverso la semplificazione dei processi (in primis nella comunicazione con le famiglie)”: nonostante le premesse sembrano coerenti con una valutazione formativa e non solo sommativa, le IN 25 prefigurano il contenuto dell’Ordinanza n. 3 del 9 gennaio 2025 che semplifica relativamente in quanto si richiede espressamente che “Le istituzioni scolastiche, nell’ambito dell’autonomia didattica di cui all’articolo 4, comma 4 del DPR n.

275/1999, elaborano i criteri di valutazione, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa, declinando, altresì, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina del curriculum la descrizione dei livelli di apprendimento correlati ai giudizi sintetici riportati nell'Allegato A alla presente ordinanza.”, modalità che sta mettendo in crisi le scuole per la mole di lavoro aggiuntivo e per la difficoltà nell'inquadrare gli alunni all'interno dei criteri stabiliti nell'allegato indicato.⁴

Come già nella Legge n. 150 dell'1 ottobre 2024 e nell'Ordinanza del 9 gennaio 2025 non emerge un cambiamento rispetto alla cultura del voto. L'insistenza sui diversi momenti (diagnostico, iniziale, in itinere, finale) non aiuta la riflessione dei docenti e sembra attribuire ai soli studenti la responsabilità dell'apprendimento.

Il concetto di valutazione formativa compare solo in nota (IN 25 p. 21, “in ottica formativa”).

Inoltre si afferma che: “In questa dinamica, gli insegnanti, veri "curriculum makers", sono chiamati a elaborare percorsi didattici e valutativi che non solo rispondono alle Indicazioni nazionali e concorrano alla definizione del profilo educativo in uscita, ma rispettino anche le peculiarità dei contesti locali e le peculiarità degli studenti.” (IN 25 p. 21) Da quanto emerge dall'intero impianto risulta evidente un'idea di contesto nell'ottica della personalizzazione, strettamente limitato alla famiglia di provenienza. Invece in una visione pluralistica e pluriculturale il contesto è l'ambiente, in senso più ampio, comprensivo di tipologie di famiglie e culture e di valori diversi. L'ottica della chiusura identitaria compare anche da queste formulazioni.

⁴ [Link all'allegato A](#)

Scuola dell'infanzia

Le attuali Indicazioni, unitamente ai recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (adottati con decreto ministeriale n. 43 del 24/02/2022) riferiti alla fascia d'età 0-3, contribuiscono a tratteggiare una progettualità educativa che vede nelle *Linee per il servizio integrato 0-6* (decreto ministeriale n. 334 del 02/11/2021) la propria cornice pedagogica. Dalla lettura delle IN 25 emerge una scarsa coerenza pedagogica e progettuale tra quest'ultimo elaborato e i precedenti, tale da interrompere il *file rouge* che dovrebbe invece attraversare tutti i documenti di indirizzo, per sostenere una precisa e comune "idea di bambino" e di scuola per l'infanzia. Le IN 25 rompono e non accolgono i contenuti espressi nei citati precedenti documenti, che hanno costituito la migliore elaborazione pedagogica di quanto questo grado scolastico ha saputo offrire all'infanzia del nostro Paese, tra cui l'idea co-evolutiva tanto cara ad Andrea Canevaro⁵.

Nella parte iniziale, si rintraccia sia un impoverimento dell'idea di bambino, soprattutto in riferimento al bagaglio delle conoscenze pregresse e alle potenzialità, sia la genesi di un'impostazione di trasmissibilità del sapere che si sostanzia in una lettura precocemente disciplinare e non interconnessa dei campi di esperienza e, ancora, una considerazione della famiglia considerata nella sua dimensione più tradizionale.

Le bambine e i bambini

In questa parte del documento si parla di "bambine e bambini" con un riconoscimento anche formale della differenza di genere, mentre nel resto del documento si usa genericamente il termine "allievi". Ma la mancanza di un paragrafo apposito in cui si tratteggia il profilo dei bambini della scuola dell'infanzia, sottende al mancato riconoscimento delle loro conoscenze pregresse, crea subito una distanza tra questi ultimi e il Maestro. Si descrive un bambino che ha una marcata unicità espressa dai *talenti individuali* da mettere in rilievo, anche distinguendosi dal resto del gruppo. Al bambino "si insegna", si "fa apprendere", "si istruisce", si "costruiscono le condizioni perché impari" (IN 25 p. 24). Scompare l'idea di un bambino che esprime e matura le proprie competenze attraverso 100 linguaggi come suggerito da L. Malaguzzi⁶.

Manca l'idea di comunità educante, di rete comunitaria che contribuisce all'educazione dei più piccoli, nella quale le bambine e i bambini apprendono gli uni dagli altri attraverso il confronto sui diversi saperi, nel dialogo con variegate figure. È assente quindi la prospettiva di scoperta dell'altro da sé e di costruzione graduale delle regole di convivenza democratica (Educazione alla cittadinanza).

Le bambine e i bambini sembrano non avere una loro cultura, conoscenze pregresse, ipotesi su come funziona il mondo; non si intravede il concetto di "bambino competente" spinto a esplorare, ricercare, osservare, annotare, indagare, interrogare, negoziare, pensare. Un bambino protagonista che guida l'insegnante osservatrice, lasciando tracce interessanti al fine di contribuire a una progettualità di senso.

⁵ A. Canevaro A., E. Malaguti (2014), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2.

⁶ L. Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, Manifesto del Reggio Emilia Approach (<https://www.100lorismalaguzzi.it/>)

La famiglia

Il termine *famiglia* appare disseminato nel testo delle IN 25, con frequenti citazioni ma scarso approfondimento del suo ruolo e delle sue peculiarità nella contemporaneità, come invece avviene nelle IN 12, che alla stessa dedica un intero paragrafo. In quest'ultimo la famiglia appare portatrice di risorse, di progetti di vita radicati nel presente e proiettati nel futuro e, in quest'ottica valorizzante, ne vengono accolte le diverse tipologie. Nel testo del 2025, nel paragrafo intitolato *Di fronte alle sfide del nostro tempo*, vengono meno la varietà e complessità delle forme familiari, citate frettolosamente, insieme ad altri aspetti-chiave che connotano la realtà scolastica: sostenibilità, lotta alle disuguaglianze e alle nuove povertà, interculturalità e plurilinguismo.

La relazione scuola famiglia è ricondotta solo a un dispositivo normativo, non si traduce in una tessitura di gesti di accoglienza che si sviluppa nel quotidiano e che costituisce la condizione per avviare processi partecipativi, di inclusione e creazione di un senso di appartenenza alla comunità tutta. Manca, pertanto, la visione secondo la quale si auspica, per un rapporto efficace scuola-famiglia, quanto espresso nel testo vigente: *“per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise”* (IN 12 p. 17).

L'ambiente di apprendimento

L'ambiente di apprendimento dovrebbe accogliere e valorizzare il curriculum implicito della scuola dell'infanzia (sapiente integrazione di spazi, tempi, routines e altro ancora), rimandando alla necessità di uno sfondo di riferimento semantico-narrativo. In tal senso acquisisce significato la regia educativa dell'insegnante che riconosce, nel proprio agire educativo, la centralità del bambino. *L'ambiente di apprendimento* dovrebbe mettere in luce il valore sinergico delle azioni di osservazione, documentazione e valutazione e fungere da premessa alla trattazione dei campi di esperienza, unificati da un preciso approccio metodologico. Il nuovo testo, diversamente, dissemina questi contenuti, probabilmente in modo intenzionale.

Deprivati di questa importante “premesse” i campi di esperienza appaiono decontestualizzati, ridotti a micro-discipline, per ognuno dei quali, ricordiamo, è previsto il raggiungimento di competenze e obiettivi specifici raggiungibili attraverso suggerimenti metodologici che tendono a parcellizzare la professionalità dell'insegnante. *L'integrazione di saperi e linguaggi*, così efficace e caratterizzante la scuola delle bambine e dei bambini da 0 a 3 anni, nel nuovo documento non viene nemmeno presa in considerazione.

La professionalità dell'insegnante nella scuola dell'infanzia

Sin dalla prima lettura del nuovo testo, è evidente il riferimento a un insegnante singolo che riveste un ruolo di guida “per il bene di un bambino”, impegnato nella predisposizione di spazi, tempi, strutture, arredi, materiali... ma scompare il ruolo dell'insegnante progettista didattico e mediatore culturale. Il maestro così tratteggiato è ritenuto incapace di condurre in autonomia il proprio lavoro tanto da avere bisogno di suggerimenti metodologici, indicati in ciascun campo di esperienza, spesso svileni, incoerenti e superati, che danno una visione semplificata, impoverita e riduttiva del fare scuola.

Non si accenna alla scelta ragionata di contenuti e attività condivisi con il team, dimenticando la prospettiva collegiale di docenti accomunati da precisi stili educativi, ispirati da criteri di ascolto, accompagnamento e presa in carico dei saperi personali di ognuna e ognuno. Come conseguenza le

esperienze che dovrebbero promuovere insegnanti ed educatori si traducono in conoscenze disciplinari disconnesse. In sostanza, non si delinea l'idea di comunità professionale che cresce arricchita dal confronto, dalla formazione continua, dalla riflessione sulla pratica, dal rapporto con i saperi e la cultura, e che si prende carico dell'osservazione ragionata, della documentazione (traccia di processi di pensiero) e della valutazione (riflessione formativa sulla crescita del singolo nel gruppo classe).

La centralità della scuola dell'infanzia

Identità, autonomia e competenza restano le tre finalità riproposte, ma sono descritte senza tener presente il processo di rispecchiamento con gli altri, indispensabile per la loro maturazione. Sono trattate come finalità che il bambino raggiunge in forma separata, mentre la stretta interdipendenza dell'una rispetto all'altra nell'arco dello sviluppo infantile rimane uno dei passaggi qualificanti delle IN 12. È noto che il bambino matura il senso della propria identità e la consapevolezza delle competenze acquisite anche grazie al riconoscimento che gli altri (i coetanei, per primi) gli confermano nell'esercizio di prove di autonomia (procedurale e di pensiero) che egli stesso conduce.

Viene infine cancellata la quarta finalità, relativa allo "sviluppo della cittadinanza" (intesa come esercizio di dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto) che pone le basi per la maturazione del senso di empatia e per la condivisione di regole che promuovono vicinanza e rispetto per l'altro.

Premessa a un'analisi dettagliata dei campi di esperienza

Pur mantenendo formalmente il costrutto di *campi di esperienza*, questi ambiti sono inutilmente rivisitati e impoveriti del loro precipuo significato. Appare anche ripetitivo e ridondante il riferimento ai dispositivi digitali.

Compaiono *Finalità specifiche* per ogni ambito del "fare e dell'agire del bambino", *competenze attese e obiettivi specifici*, spesso mal formulati e confusi con *conoscenze*, che descrivono apprendimenti frammentati fini a se stessi. Scompaiono invece i *Traguardi per lo sviluppo della competenza*, che nelle IN 12 rappresentano "veri e propri fari educativi" dei quali, nel tempo, gli insegnanti hanno imparato a cogliere la forza e la capacità di orientare la didattica. Essi infatti offrono strumenti per progettare in autonomia il piano di lavoro e declinare competenze rispondenti alle reali necessità del gruppo-sezione, scegliendo accuratamente le esperienze da proporre.

Si rileva anche una discontinuità di contenuti, metodi e scelte strategiche tra i campi e le discipline, manca pure la continuità orizzontale tra i campi stessi.

Non si sviluppa un discorso adeguato rispetto ai sistemi simbolico-culturali, elementi qualificanti degli *Orientamenti del 1991*, valorizzati, da tutti i documenti successivi, quali organizzatori delle forme della conoscenza, riferimenti culturali imprescindibili nella trattazione dei campi di esperienza.

Le competenze si dovrebbero intendere come "capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in atto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e evolutive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo"⁷, ma le competenze elencate nei campi non esprimono una visione globale e unitaria dei processi necessaria a questa

⁷ M. Pellerey (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.

età, non riflettono i modi con i quali i bambini agiscono, come operano le loro scelte e come esprimono le loro strategie di pensiero. Ricordiamo che Grant Wiggins, parlando di competenza, sostiene che “Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa”⁸, nuovamente rivalutando il bagaglio pregresso, in continuo dialogo e aggiustamento con le nuove acquisizioni.

⁸ G. Winnings, J. McTighe (2004), *Fare progettazione: la “pratica” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

Analisi dei Campi d'esperienza

Il sé e l'altro

La comparazione del campo di esperienza *Il sé e l'altro* nei testi delle IN 12 e IN 25 fa emergere una lettura in filigrana e una più in rilievo per cui quello che nel primo documento “rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima palestra per essere guardati e affrontati concretamente” (IN 12 p. 19), nel secondo documento subisce modificazioni che determinano un cambiamento radicale di visione e prospettiva.

Si dà importanza alle relazioni positive e alle regole, trascurando però il valore dell'incontro con gli altri e del dialogo; non si accenna alla corporeità come elemento fondamentale per costruire la propria identità; l'adulto in questo contesto sembra incapace di fornire strumenti per la gestione dei conflitti e la costruzione delle relazioni. Nel valorizzare la storia personale è importante invece lavorare e sfruttare il rispecchiamento con l'altro, portatore a sua volta di storie diverse e allo stesso tempo simili per molti aspetti.

Non è più l'adulto a “entrare” nel mondo dei bambini, ascoltando in modo costruttivo le loro domande, rassicurandoli e comprendendo, esplicitando le diverse posizioni, ma è il bambino a “entrare” nel mondo degli adulti, cercando di comprenderne le opinioni, infatti si afferma che “risultano particolarmente formative tutte quelle occasioni offerte dalla scuola dell'infanzia per apprendere ad ascoltare i discorsi degli adulti e iniziare a comprendere l'espressione delle loro opinioni in vari ambiti, della loro spiritualità e delle loro pratiche religiose, a partire dall'osservazione e dal riconoscimento di segni, simboli, riti, ecc.” (IN 25 p. 25); ritorna sempre l'immagine di un bambino da istruire, incapace di costruire il proprio “stare al mondo”.

Non si prendono in considerazione le capacità di argomentare, di confrontarsi con gli altri, di cercare risposte, anche fantasiose, a grandi interrogativi, a partire dalla narrazione e condivisione delle proprie esperienze.

Il corpo e il movimento

Questo paragrafo appare segnato da una forte discontinuità rispetto alle Indicazioni vigenti, sia per quanto riguarda i riferimenti teorici sia per le pratiche a esso sottese. Tale discontinuità è tuttavia accostata a una “trattazione parallela” che ripropone, in modo davvero curioso, i punti considerati dalle IN 12 in una versione riadattata, che considera in primis il valore dell'educabilità e indaga la dimensione del corpo percettivo-motorio-funzionale trascurando quello esistenziale, capace di integrare il vissuto personale e relazionale.

Il riferimento a “le percezioni ricavate dai cinque sensi” (IN 25 p. 27) appare superato, considerato che la moderna ricerca scientifica parla di percezioni in senso globale, dopo aver riconosciuto che la gamma delle interazioni del nostro corpo con il “fuori da sé” siano decisamente più di cinque. Si dimentica la ricchezza di questo fenomeno e i suoi diversi modi d'essere che riguardano il corpo che nella sua complessità percepisce e si percepisce mentre vive e si relaziona con il mondo.

⁹ L'affermazione continua in questo modo: “Nel far questo, risulta altrettanto fondamentale imparare a narrare la propria esperienza diretta di eventi di rilievo pubblico e confrontarla con la rappresentazione divulgata attraverso i mass media, ponendosi domande riguardo le cause e gli effetti.”

Si ignora il valore del libero movimento, del piacere senso-motorio dovuto a sensazioni propriocettive legate ad attività motorie spontanee. Riconoscendo il corpo quale primo fattore di apprendimento, si afferma il valore delle “attività proposte durante la giornata scolastica” (IN 25 p. 27), delle esperienze guidate dall’adulto, ma la presenza di quest’ultimo appare costante, invadente, ed è attraverso l’educazione che si apprendono le diverse emozioni e sensazioni, infatti si legge: “Il corpo costituisce anche il primo terreno di educazione e di formazione ad un corretto riconoscimento ed alla conseguente espressione delle proprie emozioni e sensazioni, sentimenti e tensioni, ma anche all’esercizio della capacità di autoregolazione ed auto direzione attraverso il controllo dei propri gesti e il coordinamento fra i propri movimenti e quelli altrui “(IN 25 p. 27).

Il corpo affettivo, la dimensione relazionale, così ben indagati dalla pratica psicomotoria, vengono a malapena menzionati. Assente anche un seppur minimo riferimento al corpo inteso quale canale di messaggi autentici di accettazione dell’altro, capace di accoglierlo e divenire mezzo di reale integrazione reciproca.

Non si considera la connessione di questo ambito, qualificante la scuola dell’infanzia, con tutti gli altri, così come non si trovano riferimenti alla creatività e all’immaginazione, a come queste possono essere esplorate, potenziate ed espresse attraverso il corpo. Si sottolinea invece la necessità di “Controllo dei propri gesti ... rischi legati all’impiego di movimenti smodati ... [imparare] a percepire l’unitarietà del proprio sé (ma si impara a percepire?) ... attività educative e ricreative (si distinguono nella scuola dell’infanzia?) ... padronanza dei movimenti e loro adeguata finalizzazione al compito affidato” (IN 25 p. 27). Queste sono solo alcune delle definizioni/espressioni che denotano una incolmabile distanza tra le migliori pratiche, per fortuna largamente diffuse nella scuola dell’infanzia, e il progetto di scuola qui tratteggiato.

Immagini, suoni e colori

Nel nuovo documento si perde l’attivismo tipico e la centralità infantile, l’idea di espressione dei propri vissuti in termini di emozioni, sentimenti, pensieri è rigida, si dimentica la delicatezza e la sensibilità che richiede una didattica rispettosa delle singole personalità.

Nelle finalità si parla di “esplorazione di una pluralità di materiali” (IN 25 p. 28) con un elenco quasi fatto a caso, senza fare riferimento allo studio pedagogico degli stessi, che richiede attenzioni e tempi di scoperta, e quindi l’esplorazione dei materiali non è più “vissuta” ma “realizzata” (IN 25 p. 29) come se fosse un prodotto finito.

“Educare alla discriminazione sensoriale, al piacere del bello e al gusto” (IN 25 p. 28) contrasta con l’idea dei molteplici linguaggi a disposizione di bambine e bambini come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafiche pittoriche, i mass media che “vanno scoperti ed educati” (IN 12 p. 22) per sviluppare nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.

Con la frase “L’incontro con l’arte nelle sue diverse espressioni (musica, pittura, plastica ecc.) in termini di osservazione, fruizione, produzione e esecuzione” (IN 25 p. 28) si esprime un’idea dell’arte come qualcosa che si produce e si esegue, non come libera espressione della mente umana che nasce come manifestazione di un sentire.

L’atelier della scuola sembra avere una forma laboratoriale quando si dice “Promuovere negli anni della scuola dell’infanzia lo svolgimento di attività in cui poter esplorare, anche in forma

laboratoriale, le proprie potenzialità” al fine di “acquisire una maggiore fiducia in sé stessi” (IN 25 p. 28). Il linguaggio utilizzato, in particolare i termini “acquisire” ... “padroneggiare” trasmettono però un significato di dominio, di controllo, un tenere a freno, lontano da espressioni come: “comunica”, “racconta”, “inventa”, “segue”, “scopre”, “sperimenta”, “combina”, “esplora” presenti nelle IN 12.

L’educazione artistica legata al paesaggio di vita, ai luoghi d’arte e al patrimonio culturale viene presentata come un elenco di elementi e non come una possibilità culturale, un piacere di fruizione di linguaggi universali di bellezza, di estetica, di valori che arricchisce gli sguardi. In questo modo il rapporto con il territorio, strettamente connesso agli apprendimenti, che funge da efficace sfondo di riferimento, risulta snaturato e svalutato; inoltre non è chiaro come bambini così piccoli possano acquisire “padronanza e domestichezza” con una forma di linguaggio così complesso che approciano per la prima volta (IN 25 p. 28)¹⁰

Il bambino è un ricercatore attivo che sperimenta e indaga le proprie possibilità e, per farlo, non ha bisogno di una visione rigida controllata e pilotata del fare creativo. Si arriva anche a suggerire “piccole produzioni artistiche” e “semplici scenette”, recuperando un’idea di “lavoretto” e di “teatrino” (non animazione teatrale, non teatro vero e proprio) superata e rigettata da una didattica che guarda da decenni al processo di pensiero e gesto attivato dal bambino e cura la sua evoluzione, non certo il prodotto finale.

I discorsi e le parole

In questa parte del documento tornano termini quali ascolto, pensiero riflessivo, lavoro di gruppo, ma mescolati tra loro e privati di una cornice di senso. In seguito, una lettura più attenta, rivela il vero impianto culturale pedagogico di questo documento e la reale visione di infanzia, di scuola e dei processi di insegnamento-apprendimento in cui spesso affiora la figura dell’insegnante che deve condurre, guidare... mentre si perde l’idea di bambino protagonista che si esprime in modo creativo e personale.

Si legge: “La promozione di una buona padronanza della lingua italiana, a partire dai meccanismi linguistici e comunicativi di base già acquisiti nei primi anni di vita e nel rispetto dell’eventuale conoscenza di una diversa lingua di origine passerà innanzitutto attraverso la sperimentazione di varie modalità di utilizzo in situazioni comunicative reali, che prevedono diverse forme di interazione verbale (come ascoltare, chiedere la parola, dialogare, spiegare, ecc.) durante i momenti della giornata scolastica” (IN 25 p. 30). Il linguaggio si costruisce certamente attraverso l’apprendimento di meccanismi linguistici ma non si raggiunge con una serie di esercizi: il linguaggio nasce e si sviluppa in un contesto significativo. L. Lentin¹¹ parlava di “bagno di linguaggio” e di ambiente linguistico: è riconosciuta da tutti l’importanza dell’organizzazione della sezione, attraverso il curricolo esplicito e implicito, nell’ambito della quale la bambina e il bambino sperimentano e maturano il linguaggio.

¹⁰ “...avere occasioni per osservare luoghi (strade, piazze, parchi, paesaggi, ecc.) e opere d’arte (quadri, sculture, architetture, ecc.) favorisce la graduale acquisizione di padronanza e domestichezza con una forma di linguaggio universale e inclusivo”.

¹¹ L. Lentin, *Il bambino e la lingua parlata*, Armando, Roma 1970

Si perde il nesso stretto tra pensiero e linguaggio di vygotskiana memoria quando si afferma che: “Potere parlare con i propri pari e con l’insegnante mentre si svolgono attività stimolanti, come la manipolazione di materiali, l’esplorazione dell’ambiente, il gioco simbolico, il disegno, ecc., rappresenta un terreno fondamentale di sviluppo del pensiero riflessivo, attraverso la formulazione di piani e previsioni, ipotesi e congetture, soluzioni a problemi concreti. Inoltre, consente di arricchire il patrimonio lessicale posseduto e di migliorare le competenze personali di pronuncia di suoni, parole e frasi” (IN 25 p. 30). L’elenco delle attività menzionate non appare funzionale alla finalità (sviluppo del pensiero riflessivo), manca una cornice di riferimento che sostenga e arricchisca lo scambio linguistico, con una precisa ed efficace predisposizione di ambienti, di possibilità relazionali. Sembra anche improprio il riferimento all’ascolto come indicazione metodologica quando si afferma che “Risulta fondamentale promuovere un ascolto attento e partecipe, con commisurate sollecitazioni ove necessario, e sempre in un clima di sereno dialogo e confronto, lasciando spazio a proposte creative frutto dell’immaginario fantastico dei più piccoli” (IN 25 p. 31). Parlare di ascolto è molto di più, significa ritenere il bambino soggetto di diritti, portatore di una cultura personale, fatta propria a partire dall’ambiente nel quale ha vissuto, costruttore di teorie e di elaborazioni su tutta la realtà e sul suo funzionamento. Si apprende attraverso un incontro, fatto di affettività, emozioni, che consentirà in seguito a bambini e adulti di avviare un percorso di crescita e di sviluppo.

La conoscenza del mondo

Dopo una parte iniziale che descrive i bambini come “esploratori della realtà” capaci di “imparare a riflettere sulle proprie esperienze, descrivendole, rappresentandole riorganizzando con diversi criteri” (IN 12 p. 23), suggerendo anche attenzioni utili per rendere proficuo l’incontro dei bambini con il mondo, nelle IN 12 compaiono i paragrafi *Oggetti, fenomeni e viventi* e *Numero e spazio* che nel loro contenuto sapiente aiutano l’insegnante a scegliere i temi e le piste di lavoro possibili con le relative modalità. Un ponte ragionato e rispettoso del libero sapere del bambino verso le future discipline, che considera il corpo come primo strumento di conoscenza imprescindibile per toccare oggetti, percepire fenomeni e, nel rispecchiamento con gli altri viventi, necessario per operare con le cose e con lo spazio.

Nelle nuove indicazioni i due paragrafi scompaiono a vantaggio di una descrizione confusa e formale che non aiuta gli insegnanti a orientarsi con consapevolezza in questo campo considerato per i suoi contenuti più complesso da trattare rispetto agli altri. Viene omessa, l’importanza del gesto, del fare e del pensare riflessivo, aspetti necessari per arrivare all’argomentazione delle proprie scelte, alla discussione/dibattito di gruppo, alla costruzione di modelli generativi, che diventano risorsa per tutti. Nessun accenno alle pratiche di discorso, alla didattica laboratoriale, alla capacità metacognitiva del bambino, strategie che se coltivate rendono possibile il passaggio dall’argomentare, proprio della vita, al ragionare specifico dei diversi contesti disciplinari.

Le scienze e la matematica sono presentate come “cose da fare” (vedi obiettivi) e non come costruzione di concetti negoziati nel gruppo. Non viene presa in considerazione la modalità, tipica di questa età, che utilizza molteplici linguaggi¹², tra cui l’immaginazione, con la possibilità di

¹² Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2017.

andare oltre al percepito. Manca il sostegno, la cura e la valorizzazione del pensiero in formazione del bambino, attraverso scelte e strategie didattiche che privilegiano modelli interpretativi e generativi. Emerge nel documento, una dimensione contenutistica, formale con una idea di bambino proiettato verso la scuola primaria. Non si tiene nella dovuta considerazione il ruolo del gruppo classe in ricerca, in una “tensione cognitiva continua” che sostiene il bambino e nel tempo lo aiuta a perfezionare le proprie acquisizioni.

Notiamo anche marcate incoerenze: per esempio, si sostiene “la scuola dell’infanzia è chiamata a promuovere un apprendimento per ricerca, allo scopo di soddisfare la loro curiosità innata e di guidarli a trovare le prime risposte alle “grandi domande” attorno alla propria vita e a quella altrui, ai fenomeni naturali, agli esseri animali e vegetali, alle cose, ricorrendo alla narrazione, ad esperienze artistico-espressive, al gioco” (IN 25 p. 31) e subito dopo si annulla il senso di questa affermazione quando si promuove la correttezza del sapere concettuale “I risultati imprevedibili e spesso fantasiosi, a cui si perviene in molti casi, andranno ricondotti alla formulazione di ipotesi, alla loro sperimentazione e alla ricerca di corrette spiegazioni dei fenomeni oggetto di osservazione e problematizzazione” (IN 25 p. 31). Scompare l’apprezzamento verso il pensiero libero, creativo, divergente che spesso apre a nuove letture offrendo diversità di spiegazione da negoziare nel gruppo dei compagni.

Infastidisce il ricorrente uso della parola “semplici” che sembra voler sminuire le possibilità cognitive dei bambini, negando la compiutezza del pensiero presente in ogni età della vita: “produrre enunciati semplici” (IN 25 p. 30), “semplici esperienze manuali, come il toccare...” (IN 25 p. 31), “attraverso semplici esperimenti che si avvalgono”, “lo svolgimento di semplici operazioni matematiche”, “riconoscere semplici forme geometriche”, “operare semplici attività di raggruppamento, ordine, misurazione, quantificazione, confronto”, “semplici indicazioni verbali”, “eseguire semplici misurazioni dello spazio con varie tipologie di strumenti”, “osservare e distinguere semplici forme geometriche”, “per effettuare semplici misurazioni di lunghezza, larghezza, quantità, peso”. Diverso sarebbe precisare impiegando espressioni quali “su misura”, adatto, graduale, personalizzato. Un’impostazione facilitante e banale di apprendimento che non permette di lavorare potenziando la soglia di sviluppo prossimale e nemmeno di prevedere possibili approfondimenti. Chi lavora con i bambini conosce per esperienza l’incredibile capacità dei bambini di affrontare temi di elevata complessità, se questo avviene in un clima incoraggiante di ascolto reciproco dove insieme si cerca di capire quello che si può capire nelle diverse età.

Dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria

Le IN 12 aprono questo paragrafo affermando che: “Ogni Campo di esperienza offre specifiche opportunità di apprendimento, ma contribuisce allo stesso tempo a realizzare i compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre a sei anni, in termini di identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti) di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)”. Una esposizione chiara e armonica che non ritroviamo nelle IN 25 che sembrano piuttosto prediligere lunghe liste formali che si prestano a diventare prescrizioni.

Scuola primaria

MATEMATICA

Aspetti generali

Rispetto alla Matematica, fin dal primo capoverso, dove si cita la “meccanica quantistica”, il testo si rivela del tutto incongruo rispetto ai destinatari mentre sarebbe stato importante sottolineare subito la funzione sia strumentale che culturale della matematica, che si ritrova poi, per fortuna, nelle finalità: “Se da un lato la Matematica ha una funzione strumentale essenziale per una comprensione quantitativa della realtà, dall’altro possiede un forte valore culturale caratterizzato da un sapere logicamente coerente e sistematico. Inoltre, la Matematica, come disciplina, coinvolge due aspetti strettamente connessi tra loro: uno rivolto alla modellizzazione e alle applicazioni per leggere, interpretare e intervenire nella realtà, l’altro rivolto allo sviluppo, alla riflessione e alle speculazioni.” (IN 25 pag. 91) Quanto qui affermato non sembra però coerente con tutto l’impianto successivo.

La matematica ci serve nella vita di tutti i giorni ma appare superata l’idea per cui la scuola debba solo occuparsi di insegnare il “far di conto”. La matematica è una disciplina con una sua struttura e una sua coerenza interna che con questa visione riduttiva, richiamata anche nelle indicazioni di italiano (IN 25p. 36), insieme al “leggere e scrivere”, viene del tutto mortificata.

La matematica presentata come disciplina che aiuta a discernere il vero dal falso offre una visione epistemologica che non appartiene a nessuna delle scienze, fa riferimento a vecchie gerarchie fra le discipline che oggi non hanno più senso di esistere, ampiamente messe in discussione dalla scienza moderna. Il vero e il falso sono necessariamente da contestualizzare e anche i bambini più piccoli si rendono conto per esempio che ciò che vale nella geometria euclidea non vale in quella proiettiva o in quella della sfera (pensiamo ai binari del treno che si incontrano all’orizzonte o alla somma degli angoli interni di un triangolo che sulla sfera supera i 180°), che esiste il successivo di un numero se operiamo in \mathbb{N} ma che non c’è se pensiamo ai numeri \mathbb{Q} . Non si fa nessun riferimento alla possibilità di argomentare per giungere a determinare la verità o la falsità di una proposizione portando le prove di ciò che si afferma, passaggio importante per costruire nel tempo la capacità di “dimostrare”, caposaldo dell’impianto teorico della matematica.

Leggendo il testo si nota che manca un collante fra le varie parti che appaiono slegate tra di loro con una preponderanza degli aspetti trasmissivi e contenutistici rispetto alla capacità della matematica di sviluppare strutture di pensiero di alto livello come la capacità di cercare invarianze, di generalizzare, di astrarre per costruire oggetti mentali adatti a modellizzare il reale. **La formalizzazione rappresenta il punto di arrivo del percorso scolastico e non il punto di partenza.** Porre la formalità del linguaggio come premessa per il lavoro che gli insegnanti costruiscono a scuola significa svuotare di senso tutto il percorso che consente ai bambine/i, studentesse e studenti di appropriarsi degli strumenti cognitivi per elaborare le proprie idee anche attraverso un linguaggio codificato che permetta la condivisione delle scoperte con gli altri (i compagni, le altre classi, il collettivo in generale...). Le tappe intermedie rappresentano dei passaggi

fondamentali che non vanno ignorati a favore del codice ma ne rappresentano intrinsecamente le condizioni per il raggiungimento di questo traguardo finale.

Oltre a questo aspetto fondamentale di strumento per interpretare la realtà, la matematica, nella nostra visione, richiede la "predisposizione di contesti significativi e motivanti evitando situazioni artificiali che abbiano senso solo per l'insegnante e non per gli allievi" (Dal [Manifesto sull'insegnamento della Matematica](#) MCE). Inoltre manca del tutto la visione degli aspetti creativi della matematica, non si valorizza il pensiero divergente¹³ e la capacità di ricerca matematica autonoma dei bambini che fin dalla più tenera età, elaborano, sulla base delle loro esperienze e delle relazioni con il mondo adulto, le loro teorie sui saperi che incontrano. Questo non avviene solo per la matematica ma anche per le altre discipline in particolar modo per l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Su queste teorie ingenui si innesta il lavoro della scuola e la capacità progettuale dell'insegnante.

Nel testo si legge: "Le recenti scoperte neuroscientifiche ci rivelano che il pensiero matematico è innato nell'essere umano: gli infanti sono in grado di valutare la numerosità di oggetti fino a tre e sanno eseguire addizioni e sottrazioni, sebbene, ovviamente, in un modo intuitivo e non formalizzato." (IN 25 p. 90) Si strumentalizza il ruolo delle neuroscienze che si limitano a spiegare come si costruisce la conoscenza numerica nei primi anni di vita dei bambini: tutto il resto è compito della scuola perché appartiene alla cultura. Ciò che è innato sono specifiche funzioni strutturali del cervello e queste sono alla base della possibilità di costruire la *conoscenza numerica* non "la matematica"¹⁴. Di questi temi si sono occupati anche gli psicologi dell'età evolutiva.¹⁵ Quindi esistono capacità innate ma è la *cultura* che fornisce gli strumenti concettuali per far evolvere le capacità innate verso costrutti più complessi. Questo riferimento potrebbe essere ulteriormente sviluppato al fine di non permettere la sedimentazione di un'idea di matematica legata all'innatismo che potrebbe generare processi contrari alla costruzione delle conoscenze in questo ambito.

Le scelte didattiche dell'insegnante non possono non tenere conto degli sviluppi di questa scienza perché aiutano anche a capire quali sono le basi biologiche dei processi di apprendimento, ma non si può basare la didattica sui risultati di uno studio sul funzionamento del cervello. Al contrario si deve tenere conto delle ricerche sull'età evolutiva e soprattutto fare i conti con il contesto reale in

¹³ Dal *Manifesto per l'insegnamento della Matematica*, punto 3: "Valorizzare, educare, sviluppare flessibilità e pensiero divergente e laterale come modi per prevenire le difficoltà e le emozioni negative e alimentare il piacere e il desiderio di scoperta, favorire la passione, il divertimento, la curiosità, la soddisfazione di capire la matematica e sviluppare la creatività anche in questo ambito."

¹⁴ «La mia tesi è che il genoma umano [...] contenga le istruzioni per costruire circuiti cerebrali specializzati che chiamerò, nel loro complesso, «Modulo Numerico». [...] Ciò che rende uniche le capacità numeriche umane è lo sviluppo e la trasmissione di strumenti culturali che ampliano le facoltà del Modulo Numerico.» in B. Butterworth, *Intelligenza matematica*, Rizzoli, Milano, 1999, p. 20.

¹⁵ D. Lucangeli in *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*, Carocci editore, Roma, 2007, p. 27 scrive: "I bambini sanno discriminare numerosità, confrontarle e distinguerne i mutamenti. Tutti dunque nasciamo con una sensibilità al numero, ma fondamentali sono le opportunità che l'ambiente offre per il potenziamento delle abilità numeriche: affinché il meccanismo latente venga innescato occorre la spinta culturale." Lucangeli cita anche le ricerche di K. Fuson e di R. Gelman e C. R. Gallistel che in *The Child's understanding of number*, Harvard University Press, Cambridge, 1978, hanno espresso le loro critiche alla teoria di Piaget sulla comprensione del numero, Fuson infatti rielabora la loro teoria sui cinque principi di conteggio, indicando ulteriori sviluppi.

cui ci si trova ad operare oltre che dei risultati delle ricerche specifiche in didattica della matematica. Gli esperti del settore avrebbero potuto fare presenti questi risultati alla Commissione, se fossero stati consultati, cosa che non è avvenuta.

Le nostre idee della Matematica

Nel *Manifesto* citato abbiamo sviluppato in 8 punti chiave la nostra visione pedagogico-didattica su questa disciplina. In particolare, al punto 2, abbiamo sottolineato la necessità di “Formare menti aperte e logiche capaci di utilizzare le strutture della matematica per costruire congetture, argomentare, confutare, criticare, giustificare, pensare razionalmente anche in situazioni di incertezza, problematizzare, formulare domande, porre e porsi problemi” non è indifferente il modo in cui si insegna, se si vogliono formare “menti aperte e logiche”. L'attenzione che si deve dare al bambino per accompagnarlo nel processo di graduale scoperta dei costrutti della matematica si realizza solo se l'insegnante è capace di lavorare senza schemi rigidi e preordinati ma con la massima attenzione a ciò che porta ogni bambino, alle competenze già maturate ad ogni età, derivanti dalle esperienze scolastiche ma anche da quelle extrascolastiche. Il punto a cui si trova ogni bambino si conosce e si valorizza praticando una *pedagogia dell'ascolto* e adottando il *metodo naturale* anche in matematica¹⁶. Metodo che si basa sulla produzione spontanea dei singoli bambini: è poi attraverso la discussione e lo scambio con i pari che i prodotti dei bambini diventano per l'insegnante *piste di lavoro* da sviluppare collettivamente in coerenza con il curricolo di ogni classe. La matematica non è un elenco di contenuti slegati e giustapposti: le “ricerche” della classe devono scaturire da domande dei bambini o da domande del gruppo o da situazioni problematiche nate in contesti reali (campi di esperienza familiari ai bambini) o interne alla matematica, lasciando che ognuno/a passi attraverso gli errori per costruire le proprie conoscenze, tenendo conto degli ostacoli epistemologici della disciplina che, in un certo senso, “modellano” il percorso didattico. Infatti gli ostacoli sono conosciuti e sono stati descritti e quindi l'insegnante competente li conosce e sa come affrontarli. In questo senso si costruisce sempre “contro” conoscenze precedenti che vengono di volta in volta messe in crisi da nuove situazioni che si presentano¹⁷. È anche fondamentale sapere che gli ostacoli epistemologici non sono una prerogativa solo della matematica ma di ogni altra disciplina scientifica.

Ribadiamo quindi con forza la necessità di *valorizzare il pensiero dei bambini attraverso le loro parole* che con cura raccogliamo e trascriviamo per tenere traccia del percorso attraverso documentazioni che permettano ai bambini di accorgersi, di avere coscienza dei propri apprendimenti e agli insegnanti di adattare continuamente la progettazione didattica alla situazione reale della classe. Ci sembra importante inoltre creare le condizioni affinché si sviluppi un pensiero che tenga conto del contesto, dei punti di vista dei compagni e che permetta quindi di sviluppare le competenze argomentative così importanti per la vita.

Si ritiene quindi che nella bozza non siano stati presi in considerazione elementi che a nostro avviso sono qualificanti di un modo di fare matematica, coerente con la realtà attuale, con la ricerca didattica e con la psicologia evolutiva.

¹⁶ P. Le Bohec, *Il testo libero di matematica*, Edizioni MCE in formato eBook, 2020.

¹⁷ G. Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.

Elenchiamo i più rilevanti:

- scarsa rilevanza data nella scuola dell'infanzia alle *conoscenze base della matematica* con l'eliminazione nel campo di esperienza *Conoscenza del mondo*¹⁸ del paragrafo sul numero, conoscenze indispensabili per la costruzione successiva dei concetti fondanti della disciplina, anziché rinforzare la necessità di cominciare “presto” a introdurre elementi di base delle discipline per la costruzione di percorsi verticali integrati e coerenti;
- ruolo del *contesto* (famiglia, scuola, luogo di vita) e dell'istruzione, quindi della scuola, per sviluppare, far evolvere le abilità innate dell'essere umano e far emergere via via quelle nuove che da queste si sono sviluppate per opera dell'istruzione e dell'esperienza, portare il sapere già costruito a livello cosciente offrendo occasioni per esplicitarlo e da questo ripartire ogni volta per costruire tutta la matematica;
- la matematica come prodotto del pensiero umano, anche locale, con la sua dignità (etnomatematica), e quindi come *costruzione culturale*;
- il *laboratorio di matematica* come luogo di costruzione di significati attraverso attività concrete e soluzione di problemi, sempre a partire dal sapere ingenuo dei bambini, dal fare non slegato dal pensare per mantenere il gusto della scoperta. Non fare riferimento a questo spazio di costruzione del sapere significa non tenere conto della storia dell'attivismo e delle ricerche, non solo italiane, in campo educativo¹⁹; nelle IN 25 invece la funzione del laboratorio è stata invertita: sembra essere solo più un luogo in cui si fa esercizio di conoscenze già incontrate, il luogo in cui “applicano” regole già apprese; ricordiamo la metafora della *bottega rinascimentale* dove si apprende con l'aiuto di qualcuno più esperto che richiama la visione vygotskiana della *zona di sviluppo prossimale*²⁰;
- l'idea di *co-costruzione delle conoscenze* in un contesto sociale, attraverso lo scambio tra pari con produzione di ipotesi e negoziazione dei significati delle conoscenze;
- l'attenzione diretta più ai *processi* che ai prodotti, conquista della ricerca in didattica delle matematica, per costruire conoscenze durature;
- un chiaro riferimento ai *diversi modi dell'argomentare*, processo cognitivo che costituisce una parte ineludibile della matematica, insieme alla capacità di comunicare, di spiegare, di confrontare, di interpretare diverse rappresentazioni semiotiche; argomentare serve per capire perché, nello sforzo di spiegare agli altri le proprie ragioni, si chiarisce anche il pensiero per se stessi; i processi argomentativi sono strettamente legati alla didattica laboratoriale perché è nel laboratorio che si crea il contesto utile per produrre argomentazioni partendo dall'esperienza concreta del bambino e dall'uso di semplici

¹⁸ Vedere analisi fatta dal Gruppo Zerosei del MCE in questo documento.

¹⁹ Non si può non citare il ruolo assunto da Emma Castelnuovo nell'innovazione dell'insegnamento della matematica di cui è disponibile ampio materiale sul sito MCE <https://www.mce-fimem.it/biblioteca-emma-castelnuovo/> e i materiali disponibili nel Centro di documentazione nella sede MCE di Roma.

²⁰ Citiamo quanto espresso nel testo *Matematica 2001. La matematica per il cittadino* realizzato con MIUR, UMI e SIS nel 2001 scaricabile in pdf da questo indirizzo internet <https://umi.dm.unibo.it/materiali-umi-ciim/primo-ciclo/>

materiali o da loro produzioni spontanee²¹ che lo aiutino a riflettere e favoriscano quindi l'apprendimento; non bisogna però confondere l'*argomentare* o lo *spiegare* con il *dimostrare*, confusione che invece emerge spesso nel testo;

- scarsa considerazione per gli *aspetti metacognitivi* che si sviluppano solo in un ambiente di apprendimento in cui ci sono spazi di parola e di riflessione sui processi attivati nel risolvere un problema, aspetto fondamentale per costruire nei bambini autonomia e capacità di autoregolazione;
- introduzione di *contenuti specifici di informatica* “giustapposti” a quelli di matematica (perfino quantitativamente superiori a quelli matematici!) e quindi, di fatto, come si afferma nel testo, un'ulteriore “materia fondamentale per affrontare con consapevolezza un mondo sempre più digitale e sempre meno fisico” (IN 25 pag. 90): sappiamo invece che il digitale è uno “strumento”, mentre il mondo “è” fisico, fatto di corpo, emozioni,...; il rapporto tra matematica e informatica risulta così del tutto distorto e, trattato in questo modo, sembra più un modo di vendersi all'industria tecnologica (infatti è scisso in due parti, una concettuale inserita in matematica e una più strumentale che compare nella parte di tecnologia) che non una necessità reale del percorso di conoscenza del bambino; gli elenchi di contenuti e obiettivi informatici sono troppo alti per il grado scolastico a cui ci riferiamo e sottolineano soprattutto gli *aspetti algoritmici*, che entrano già normalmente nei percorsi didattici della matematica;
- se le STEM sono uno *strumento per tradurre in contesti interdisciplinari* i contenuti del curriculum non possono avere una trattazione a parte; questa visione delle STEM come disciplina a sé stante e non come “ambito” esula dagli scopi del documento; inoltre come ben sa chi pratica questo approccio da tempo, con le STEM si introducono elementi di “informatica” attraverso situazioni motivanti e di gioco come la robotica educativa, accessibili a bambini dell'infanzia e della primaria e, con strumenti più evoluti, ai ragazzi della secondaria;

Tra competenze e obiettivi

Sono spesso riportate tali e quali le competenze delle Indicazioni vigenti ma il contesto in cui sono inserite ne cambia sostanzialmente il significato.

Rispetto alle *conoscenze* indicate nel testo rileviamo che l'essenzialità dei contenuti che compare negli obiettivi generali da raggiungere al termine del primo ciclo (IN 25 p. 91) è poi contraddetta nei fatti dai lunghi elenchi di conoscenze che seguono. Le competenze non si possono costruire senza le conoscenze ma “come” si raggiungono queste conoscenze non è indifferente. Il fallimento della didattica trasmissiva è sotto gli occhi di tutti; ed è falso e tendenzioso accusare chi ha adottato

²¹ Il MCE adotta il metodo naturale anche in matematica e si sviluppano percorsi che conducono alla formalizzazione attraverso attività concrete che stimolano i bambini a “parlare di matematica” fin dalla più tenera età; si veda in proposito l'esperienza del *Gruppo nazionale Creazioni matematiche* che si ispira al lavoro di Paul Le Bohec espresso nel libro *Il testo libero di matematica* e ad esperienze successive come quelle di Danielle e Marcel Thorel dell'ICEM francese illustrate nel libro *Des références pour une méthode naturelle de mathématiques*; in particolare in quest'ultimo testo si stimola la *ricerca matematica libera* dei bambini a partire dalle creazioni o da altri stimoli provenienti dalla vita della classe. Consultare il sito del gruppo <https://creazionimatematiche.mce-fimem.it/>

metodi non trasmissivi di questo fallimento quando almeno il 90% del corpo insegnante non si è mai distaccato da questa modalità. Semmai è vero il contrario.

Gli *obiettivi specifici di apprendimento* ricalcano nella sostanza quelli dei IN vigenti, a parte l'uso dell'infinito alternato a volte con l'uso della terza persona che rivela la confusione tra obiettivi e competenze già rilevata altrove. Ma:

- in classe terza non si capisce come si possa affrontare la misura restando nel contesto dei numeri naturali: trattandosi di grandezze continue, le misure, in quanto rapporti tra una unità di misura e la grandezza da misurare, sono necessariamente espresse con numeri razionali;
- nelle IN vigenti per la classe quinta si dice di “determinare” (IN 12 p. 51) il perimetro e l'area dei poligoni, in queste indicazioni si dice espressamente “calcolare” (IN 25 p. 93) e questo fa pensare alla mera applicazione di una regola appresa a memoria e non ad un percorso progressivo di costruzione dei concetti sottostanti (somma di segmenti per il perimetro, equiestensione per l'area, ...) che passa attraverso le congetture che i bambini producono nell'esplorare liberamente questi contesti e quindi a formulare le loro regole di “calcolo”;

Si rilevano anche errori e contraddizioni nel confronto con le Indicazioni vigenti soprattutto nella parte delle *conoscenze* accuratamente elencate con ridondanza rispetto ai già precisati obiettivi di apprendimento. Ecco alcuni esempi:

- tra gli aspetti del numero si considerano solo quelli relativi al numero naturale (cardinale, ordinale e ricorsivo) e non quello più ampio che coinvolge, ad esempio, il suo significato come misura, indispensabile, e come valore (uso del denaro) che è costantemente presente nella quotidianità del lavoro delle classi;
- si parla di “binomi topologici (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori)” (IN 25 p. 94) richiamando relazioni topologiche che nelle Indicazioni vigenti erano state giustamente definite come “Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori)”. (IN 12 p. 52) con riferimento al soggetto; le relazioni riportate, tranne dentro/fuori, non appartengono nemmeno al campo della topologia che riguarda solo la chiusura, l'inclusione, la vicinanza, la separazione e l'ordine;
- perimetri e aree non andrebbero inserite tra le proprietà delle figure geometriche perché le proprietà sono degli invarianti che non dipendono dalla misura: un quadrato mantiene le sue caratteristiche indipendentemente dalla lunghezza del suo lato;
- si legge nelle conoscenze: “Relazioni, dati e previsioni. e funzioni.” “Funzione” pare un'aggiunta successiva visto il punto che precede la parola, infatti nel paragrafo degli obiettivi di apprendimento questo termine, pur importante, non c'è; si tratta forse di un refuso.

Proprio questo elenco, che pare un po' raffazzonato, rivela intenti poco chiari e fa presagire uno slittamento degli obiettivi verso conoscenze con carattere di prescrittività. Su questo si dovrà fare luce: anche se i diretti responsabili continuano a sostenere che non lo sono, l'aver inserito un paragrafo apposito dedicato alle conoscenze, come si è già ribadito più volte, va in quella direzione,

seppur in modo strisciante, perché alla fine si vuole che questi elenchi diventino “nei fatti” prescrittivi sia per gli editori che per gli insegnanti. Per la centralità del ruolo dell'insegnante, che il documento in più parti riconosce - non solo come *Magis* ma come professionista -, riteniamo che sia suo compito, a seconda del contesto e dell'età degli allievi, farsi carico della *trasposizione didattica* avendo chiari i traguardi di competenza da raggiungere, i soli che devono essere prescrittivi.

Infine nella parte giustapposta di *Informatica* ribadiamo che si ritrovano competenze facenti parte naturalmente del percorso di matematica, che, con l'approccio STEM, si arricchiscono di quelle relative al coding. Con i recenti piani di formazione diretti a insegnanti e alunni del PNRR questi aspetti sono entrati, seppur “forzatamente”, in tutte le scuole, ma, allargando lo sguardo alla situazione complessiva delle scuole italiane, non si è certamente atteso questo piano per introdurre il coding nei percorsi curricolari e non necessariamente solo da parte degli insegnanti di matematica. Si pensi alle attività di Storytelling che uniscono l'apprendimento delle prime tecniche di programmazione con aspetti narrativi rendendole così familiari agli allievi. Così facendo si cura il passaggio dal codice del linguaggio naturale a quello della “macchina”, in particolare se si utilizza una programmazione ad icone, facilmente comprensibile anche da alunni molto piccoli.

Esempi e suggerimenti metodologici

Nell'esempio di *modulo interdisciplinare* proposto per il terzo anno della scuola secondaria si rileva l'importanza data all'evoluzione storica del concetto di numero irrazionale e il collegamento con l'educazione musicale, aspetti entrambi apprezzabili. Le “domande guida” non sono utilizzabili direttamente con gli alunni, è l'insegnante che le può tenere presenti nell'organizzare l'attività perché sono quesiti di una difficoltà estrema e non adatte ai destinatari, neppure di un'ultima classe di scuola secondaria. Anzi l'argomento è decisamente troppo alto per questo ordine scolastico. Inoltre, cosa ben più grave, non è chiaro quali siano le modalità utilizzate dall'insegnante per “trasmettere” questi contenuti. Questi esempi indicano infatti una sequenza di temi facilmente assimilabili a lezioni frontali tenute dal Maestro, si elencano racconti, discussioni su argomenti improbabili che molto difficilmente coinvolgeranno gli alunni, in particolari quelli più deboli, e certamente non porteranno ai *risultati attesi* elencati al termine del modulo.

Nei *suggerimenti metodologici*, rileviamo aspetti apprezzabili come il suggerimento di “Considerare le attività di laboratorio come parte integrante della didattica che facilita i processi di apprendimento.” o “Concentrarsi e soffermarsi sui concetti fondamentali, senza lasciarsi condizionare dalla necessità di terminare il “programma”” - aver messo la parola “programma” tra virgolette che significato può avere? - o “Un aspetto fondamentale nella pratica didattica è quello di lavorare sul concetto di errore e sulle idee sbagliate. Anziché considerarli come fallimenti, questi devono essere visti come occasioni per riflettere e per individuare un'altra strada risolutiva e acquisire nuova conoscenza”. L'accenno al “contesto didattico” ispirato al “nuovo umanesimo”, richiama invece gli elementi critici della premessa in cui prevalgono gli aspetti identitari, il riferimento alla persona e il rifiuto delle diversità.

Le ibridazioni tecnologiche appaiono del tutto superflue e nuovamente ridondanti: l'acceso acritico all'intelligenza artificiale, o riferimenti generici a "formulare ipotesi e produrre congetture" come processi propri solo dell'informatica rendono questa parte del tutto slegata da quelle che la precedono. Questa parte, così come l'esempio, andrebbero semplicemente eliminate o trasferite in un altro documento perché estranee agli scopi di queste indicazioni, fonte di confusione e inutili per la progettazione del curricolo che deve tendere al raggiungimento degli obiettivi generali già elencati facendo leva sui nuclei fondanti della Matematica, per restare coerenti con la premessa dove si afferma *Non multa sed multum*. Le scelte degli obiettivi e le modalità con cui raggiungerli, come abbiamo già sottolineato più volte, non spettano in ogni caso al Ministero ma al corpo insegnante e alle singole scuole nel momento in cui le Indicazioni si trasformano in "curricolo".

SCIENZE

Aspetti generali

In generale si osserva la mancanza di un progetto organico che faccia da filo conduttore, la sequenza di contenuti sembra assemblata in modo abbastanza casuale o seguendo un manuale. Ciò che più preoccupa è la poca chiarezza sugli scopi per cui sono proposti certi contenuti: si vuole che i bambini sappiano ripetere a memoria pagine di libri di testo per dimostrare di "sapere" o si vuole che capiscano il senso delle cose e dei fenomeni che osservano? Che cerchino spiegazioni plausibili anche se ancora incomplete e imperfette ma coerenti, che seguono un filo logico, che tengono conto delle interdipendenze, delle relazioni fra gli elementi di un sistema definito e osservato nei suoi diversi stati o che imparino solo nomenclature a memoria?

Leggendo questa parte delle Nuove Indicazioni 25 si ha la sensazione che "la frammentazione dettagliata degli argomenti, correlata da esempi didattici piuttosto obsoleti, **nasconda la mancanza di un filo conduttore, cancelli il senso profondo della cultura** che si vuole condividere con i ragazzi. Non c'è traccia di una qualsiasi "struttura che connette" che permetta di vedere le informazioni come elementi di quel tessuto organico che consente di **interpretare**, nelle sue sfaccettature, la variegata realtà di oggi."²²

Nelle IN 25 p. 108 si dice: "La fisica, la chimica, la biologia, la geologia non solo descrivono il mondo, ma offrono le basi per il suo miglioramento attraverso applicazioni tecnologiche che spaziano dalla medicina all'ingegneria, dalla produzione energetica alla protezione dell'ambiente." Noi non condividiamo la visione delle scienze occidentali come una sequenza di "miglioramenti" della vita come in una visione di "magnifiche sorti e progressive" perchè alcune "novità" sono distruttive per il pianeta, per l'umanità (bombe, estrazioni violente dei metalli, ...). Invece di usare il verbo "migliorare" (p. 108 e p. 110) sarebbe meglio dire "trasformare", "cambiare" senza dare un giudizio di valore.

Nel capitolo *Finalità dell'insegnamento* (p. 108) si parla di "padronanza della lingua italiana", mentre si dovrebbe parlare piuttosto di "padronanza di espressione verbale" o di "capacità di comunicazione verbale" che non necessariamente richiede una padronanza assoluta della lingua, per rispetto degli alunni che arrivano ogni giorno da paesi stranieri e da culture diverse dalla nostra, per

²² <https://www.galileonet.it/una-scuola-vecchissima-che-non-rimpiango/>

dare un senso allo sforzo che fanno per intessere relazioni con i compagni pur non avendo ancora questa padronanza.

Si parla spesso di classificazione e pochissimo invece di interazioni fra sistemi o di riconoscimento di variabili in gioco, concetti fondamentali delle scienze in tutti i campi, o di ambiente vicino ai bambini da esplorare per cominciare a cogliere i nessi fra gli elementi che lo costituiscono.

Al centro dell'attenzione della commissione sono soprattutto i contenuti, astratti e teorici, che in teoria dovrebbero essere padroneggiati fin dalla scuola primaria per andare a costituire quel nucleo di conoscenze di base senza cui gli ordini scolastici successivi non potrebbero procedere nel "programma". Si sa che memorizzare conoscenze non è di per sé garanzia di comprensione e nemmeno di capacità di applicare i concetti acquisiti in situazioni "nuove e non note", cosa che dovrebbe contraddistinguere una competenza da una semplice conoscenza. Infatti sono le modalità di operare e indagare che è importante costruire all'inizio della scolarità, così come la capacità di collegare fatti e fenomeni osservati per trovare invarianti, costruire modelli base da ritrovare in tante esperienze diverse.

Non è pedagogicamente corretto scrivere "Far apprendere..., far capire..." (IN 15 p. 108), gli insegnanti non hanno una bacchetta magica e nessuno è in grado di garantire che un altro apprenda si può solo auspicare di aver predisposto un ambiente di apprendimento idoneo a far apprendere, si può solo tentare di "fare di tutto per" raggiungere questo scopo.

Dove è scritto "per gettare le basi su cui potrà svilupparsi la scelta del percorso di studi più adatto alle proprie aspirazioni, inclinazioni e attitudini, tenendo presente il ruolo cruciale che l'insegnamento e i metodi di insegnamento di queste materie rivestono proprio a partire dai primi livelli scolastici, anche in riferimento alla parità di genere." (IN 25 p. 108) riguarda forse solo i più ricchi e fortunati, ciò che determina effettivamente la scelta di un percorso di studi piuttosto di un altro è fortemente condizionato dalla condizione sociale di partenza, dalla necessità di accedere velocemente al mercato del lavoro per dare sicurezza economica alla famiglia.

Inoltre rileviamo che:

- l'invito all'introduzione di esperienze "virtuali" che anticipano e sostituiscono l'esperienza concreta, non ci pare coerente con un'idea di insegnamento delle scienze che a queste età deve basarsi sulla sperimentazione, su fatti concreti osservati nella realtà quotidiana; come per la matematica l'uso dei software sembra spesso non adeguato alle età e inopportuno; per "incoraggiare gli alunni che appaiono in difficoltà" (IN 25 p. 115 Box 2) è bene disporre della possibilità di usare dispositivi diversi ma non sempre è utile "stimolare l'interesse verso l'informatica" come se questa fosse la panacea di tutti i mali; le simulazioni e l'osservazione dei fenomeni in natura sono aspetti che precedono e danno senso agli approfondimenti e solo successivamente possono essere arricchiti da esperimenti preconfezionati, e modelli virtuali;
- l'idea di "esperimento" che attraversa queste indicazioni è quella di strumento teso a dimostrare qualcosa che l'insegnante sa già prima, in contrasto quindi con l'idea che le conoscenze si costruiscono a partire da esperienze concrete, da pensieri e domande condivise, ben diverso da un esperimento preordinato; e gli esperimenti virtuali sono inevitabilmente tutti di quest'ultimo tipo;

- l'elenco di contenuti richiama molto di più un manuale adulto che non l'attività laboratoriale di cui i bambini (in momenti e contesti diversi) hanno bisogno e esprimono curiosità per appropriarsi dei concetti e non solo mandare a memoria pagine di libro di testo;
- gli argomenti oltre a risultare frammentati, senza un chiaro filo conduttore disciplinare sono anche costellati di errori e dimenticanze; ad esempio manca un chiaro riferimento alla teoria evuzionista che sta alla base anche della comprensione del percorso di ominizzazione che sembra essere dato per scontato o volutamente tralasciato anche nella parte di storia.
- il motivo per cui si studiano le scienze è anche per capire in che cosa consiste, ad esempio, il cambiamento climatico e, quindi, quali scelte degli esseri umani influiscono su questo fenomeno; solo la conoscenza offre la possibilità di trovare strategie adeguate a tenere sotto controllo il clima, interessano le spiegazioni scientifiche non una retorica generalista, se si vuole invertire il cambiamento in atto, occorre ragionare in modo sistemico tenendo conto di tante variabili e dei sistemi utilizzati per misurarle.

I contenuti

Si ritrovano anche se collegati diversamente e spesso con errori concettuali quasi tutti i contenuti delle Indicazioni vigenti, ma il testo di queste ultime è sicuramente meglio articolato allo scopo “di evidenziare quali siano i processi di apprendimento che possono portare a una comprensione significativa di quegli stessi concetti, disincentivando l'insegnamento trasmissivo di singole nozioni.”²³ Tra gli errori rileviamo ad esempio le trasformazioni fisiche (cambiamenti di stato) inseriti tra le conoscenze nel titolo *Chimica e proprietà dei materiali* o la fotosintesi citata una prima volta collegata all'evoluzione e alla genetica (Studiare la diversità e l'evoluzione dei viventi, esplorando la biologia cellulare e la genetica e fotosintesi²⁴ (IN 25 pag. 112)) e poi ripresa alcune righe più sotto (Comprendere il processo della fotosintesi e la sua importanza per il ciclo della vita. (ibidem)); ciò che non è chiaro è il contesto in cui viene inserita e quali siano le conoscenze precedenti che dovrebbero supportare questa comprensione. Per riconoscerne l'importanza occorre capire bene come funziona e come si inserisca quindi nel ciclo della vita e per giungere a certe conoscenze il terreno va preparato già nella primaria con opportune esperienze.

Nelle Indicazioni vigenti al centro dell'attenzione c'è il bambino che fa esperienze sul campo e poi comunica, discute, riflette per giungere gradualmente alla costruzione di conoscenze condivise dalla più ampia comunità scientifica, ma avendo consapevolezza che non saranno mai definitive; sperimenta il metodo scientifico ponendosi problemi, formulando domande che afferiscono alla sua esperienza, non risponde a domande retoriche, poste ad arte dall'insegnante, per indirizzare verso un contenuto specifico, da manuale.

Il paragrafo *Ambiente e geografia fisica* (IN 25 p. 111) pone la questione del collegamento tra le discipline che non è mai esplicitato: ad esempio qui si parla di “paesaggi naturali e antropici”, contenuto di competenza della geografia, mentre le scienze dovrebbero occuparsi delle interazioni,

²³ Da *Seconda (e ultima) lettera aperta alla professoressa Perla* di Paolo Mazzoli pubblicata su <https://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/seconda-e-ultima-lettera-aperta-alla-professoressa-perla.shtml>

²⁴ Pare più un refuso che un contenuto collegato ai precedenti.

degli scambi di materiali che avvengono tra i viventi e l'ambiente e delle trasformazioni fisiche, chimiche e biologiche che li riguardano.

Alcuni contenuti indicati nella scuola secondaria risultano appiccicaticci: perché mai si devono fare esperienze con le *curve di Lissajous* se poi non si hanno gli strumenti concettuali per comprenderne appieno il significato e nemmeno l'uso? Se lo scopo è “meravigliare” (IN 25 p. 105) facendo succedere cose inaspettate questo effetto si ottiene proponendo determinati esperimenti, ma non è detto che questo generi la voglia di esplorare - soprattutto se i contenuti sono troppo difficili per questa età - e si avvii in automatico un processo di concettualizzazione. Per costruire concetti stabili e duraturi occorre porre molta attenzione ai “modi” attraverso i quali le nuove conoscenze sono costruite nella classe, intesa come prima comunità scientifica, per entrare poi a far parte del bagaglio personale di ogni bambino.

Le numerose strumentazioni citate (microscopi, cronometri, planetari, sensori, cordofoni... e altri strumenti musicali, software di video analisi...) a quale scuola si fa riferimento? Solo a scuole molto privilegiate!

Per i riferimenti all'Astronomia, a volte citata a volte no tra le scienze, l'uso di lampade²⁵ per simulare i movimenti di astri o i fenomeni astronomici sono molto pericolose, si rischia di sbagliare nell'uso di certi strumenti mentre è possibile raggiungere gli stessi risultati con osservazioni dirette del Sole o della Luna, che non sbagliano, senza uso di strumenti artificiali.

Ci sono molte ripetizioni di aspetti che a volte sono presentati come competenze e altre volte obiettivi; ad esempio:

Competenze: *Sviluppa abitudini alimentari e stili di vita sani e rispettosi della propria salute.* p.109

Obiettivo specifico: *Sviluppare abitudini alimentari e stili di vita sani e rispettosi della propria salute.* p. 110

La differenza consiste nell'uso del verbo alla terza persona o all'infinito?

Le competenze attese soprattutto alla fine della terza secondaria di I° sono molto difficili e sono parole teoriche senza riscontro nella realtà su cui occorrerebbe una riflessione anche rispetto alla formazione iniziale.

Il *Box 1* sugli strumenti musicali è inverosimile, quando, ad esempio, si dice “osservano il funzionamento dell'orecchio” (p 113).

La sequenza di *Suggerimenti metodologico-didattici* (IN 25 p. 115 Box 2) è a nostro avviso da capovolgere e da riformulare, con chiarimenti, in questo modo:

- mettere i ragazzi nella condizione di porsi domande partendo dall'osservazione della realtà;
- esplorazione (anche senza meraviglia, almeno non per tutti);
- interpretazione e applicazione;
- concettualizzazione e linguaggio condiviso.

Ribadiamo che in base alla ricerca didattica degli ultimi cinquant'anni (vedi atti dei convegni...) non esiste un'unica sequenza strutturata che favorisca la costruzione progressiva della conoscenza, ne esistono molte che dipendono dal contesto in cui si opera, dal gruppo che lavora e da altri fattori; la partenza a volte è data dagli alunni a volte dall'insegnante, a volte sono affermazioni a volte sono esperienze, incontri... che spingono a porsi domande.

²⁵ “Costruire semplici modelli della rotazione terrestre utilizzando una lampada e un globo per simulare il giorno e la notte.” IN 25 p 109

Che cosa manca in queste Indicazioni?

Come si diceva all'inizio nelle IN 12 erano presenti degli elementi che secondo noi sono irrinunciabili ed è grave che ora siano assenti:

- oltre al lavoro individuale è essenziale anche il lavoro di gruppo, il lavoro tra pari, per imparare a fare ricerca con la disponibilità a dare e ricevere aiuto, imparare dagli errori propri e altrui, sviluppare l'apertura a opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie.
- aspetti di cittadinanza scientifica, che favoriscono la curiosità e l'interesse verso i problemi legati all'uso delle scienze, che non sono neutre nel loro sviluppo. Viceversa nelle IN 25 si legge "Discutere come alcune scoperte scientifiche hanno migliorato le vita quotidiana", senza considerare e avere un occhio critico rispetto a quanto altre scoperte abbiano aspetti e uso controversi; ad esempio:
 - III primaria, rispetto ai viventi: riconoscere in altri organismi viventi bisogni analoghi ai propri;
 - secondaria di I°: nella complessità dei sistemi viventi riconoscere bisogni diversi e modi di soddisfarli in ambienti diversi. Consapevolezza del ruolo della comunità umana sulla Terra, rispetto alle risorse che sono finite e l'ineguaglianza dell'accesso ad esse per sviluppare comportamenti ecologicamente responsabili.
- tutto ciò che precede il misurare e l'interpretare, cioè l'osservare e il descrivere, il registrare le osservazioni, per interrogarsi, e osservare che cosa cambia al passare del tempo, al cambiare punto di vista, al cambiare di altre variabili, ad esempio:
 - Classe V primaria: esplorare non solo fenomeni che coinvolgono grandezze misurabili.
- l'aspetto storico che porta con sé la presentazione e l'uso di varie modalità di prendere misure (dai passi, alle corde, per le lunghezze, al battito cardiaco per il tempo ...)

STORIA E GEOGRAFIA

Premessa

- Nella commissione che ha redatto la parte disciplinare non sono stati coinvolti esperti di didattica della Storia né insegnanti di scuola primaria o secondaria di primo grado.
- Al momento della scrittura di questo documento, 16 società di storici o di didattica della storia hanno rigettato l'intero impianto del documento.

Aspetti generali

L'incipit, con la citazione decontestualizzata di M. Bloch, è seguito da una lunga disquisizione storica sproporzionatamente lunga e inadeguata rispetto alla funzione del documento. Nel complesso, il linguaggio utilizzato esprime un modello gerarchico, supponente e arrogante, dimostra che chi scrive si pone in posizione cattedratica sicuramente poco rispettosa degli insegnanti, trattati, nella situazione specifica, come emanazione consenziente di quell'ordine gerarchico. Ci appare come l'imposizione di una visione governativa che nega il compito della

scuola di fare cultura in modo autonomo, ponendosi in antitesi con la libertà didattica sancita dalla Costituzione e con le norme sull'autonomia scolastica.

La Storia non è trattata solo come disciplina, ma rappresenta la cornice ideologica dell'intero documento, è utilizzata per costruire/consolidare l'identità nazionale a partire dalle giovani generazioni, è nostalgica e anacronistica, si identifica con la biografia della Nazione, secondo un'idea ottocentesca dell'insegnamento della storia. I fatti narrati “non sono più oggetti di scienza, ma di politica: perché “politico” è l'obiettivo di costruire l'identità collettiva degli italiani”²⁶.

A. Brusa esplicita chiaramente il percorso di superamento di questa torsione politica dell'insegnamento della Storia: “... dopo la fine della Seconda guerra mondiale, quando, sotto l'incubo delle montagne di cadaveri prodotte dalle due guerre, ci si chiese se fosse il caso di insegnare ancora una disciplina che non aveva certo dato buona prova di sé, con la sua vocazione al patriottismo e alla difesa identitaria. Nel 1951, Peter Hill, al quale l'Unesco aveva dato il compito di studiare i programmi di storia in vigore nei vari paesi, proprio con lo scopo di rispondere a questa domanda, scrisse che la storia era una disciplina ambivalente. Poteva essere la matrice di “bigotti” (usa proprio questa parola) disposti a credere alla favola identitaria, o uno strumento efficace per capire lo sviluppo delle società nel tempo, e quindi indispensabile in una società democratica (Etude comparative des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique, Unesco, Paris). La storia dell'insegnamento disciplinare del secondo dopoguerra racconta appunto delle fatiche – fatte da insegnanti, ricercatori, ma anche da decisori politici – per liberarsi dal paradigma identitario e per sostituirlo con un altro, nel quale diventavano centrali i problemi che l'umanità aveva affrontato nel corso del tempo (programmi del '79), le capacità di ragionamento storico da acquisire (a partire dalla legge 517 del 1977, anche questa citata – e tradita – da Loredana Perla), gli sguardi allargati, all'Europa e al Mondo, che troviamo nelle Indicazioni del 2007 e 2012. È questo il processo che le nuove Indicazioni vorrebbero interrompere, per tornare indietro a quei tormentati anni del secondo dopoguerra, per negare le scelte scientifiche e didattiche che vennero prese allora e riprendere il tradizionale discorso identitario, sorvolando sul bagno di sangue che lo ha macchiato indelebilmente”²⁷.

L'insegnamento della Storia come viene connotato dalle IN 25, oltre a tradire la ricerca storiografica libera dalle pastoie della politica proposta proprio dalle “Annales”, perde la sua funzione didattica (infatti di didattica quasi non si parla o se ne parla per denigrarla) di sviluppo delle competenze disciplinari, trasversali e di formazione della persona intesa come identità libera nel pensiero, grazie alla capacità di ragionamento critico: invece che educazione al dialogo e al confronto democratico, diventa addestramento all'obbedienza acritica.

Si rivendica per l'Occidente (mai definito chiaramente, sia geograficamente sia storicamente) un privilegio storico e culturale verso tutto il resto del mondo, in contrapposizione con le altre culture pagane e a-storiche. L'iniziale forte richiamo all'Occidente è peraltro ridotto, in particolare nella scuola primaria, alla “dimensione nazionale italiana”, comprendendo all'interno di questo paradigma tempi storici in cui qualsiasi idea di Nazione italiana era completamente assente.

²⁶ A. Brusa (2025), *Nuove Indicazioni 2025, analisi critica a più mani*, Gessetti colorati, Ivrea

²⁷ Idem

Mentre la globalizzazione che caratterizza il tempo che stiamo vivendo e la presenza di alunni che portano con sé storie e culture diverse, richiederebbero apertura verso una Storia plurale, quella presentata è tesa alla negazione della diversità e della complessità; in questo modo, per gli alunni provenienti da contesti migratori esteri è previsto il modello dell'assimilazione invece che dell'integrazione, come se il concetto di “valorizzazione della persona” sul quale si fonda l'intero impianto delle Indicazioni non li riguardasse. Se la ricerca sociologica e antropologica ha già ampiamente dimostrato che questo tipo di approccio non serve a includere, anzi, al contrario, radicalizza le contrapposizioni, vogliamo nel contempo sottolineare come l'approccio delineato dal documento ministeriale priverebbe tutti gli alunni della possibilità di costruire insieme un'appartenenza e un'identità culturale nuova, nata dall'intreccio delle diverse identità di provenienza. Ben diverso è l'approccio che invece propongono le attuali Indicazioni: “Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni – mondiale, europea, italiana e locale – si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale” (IN 12 p. 42).

A partire dalle sue origini, “tra Atene, Roma e Gerusalemme”, si sostiene un'idea di Storia occidentale e cristiana che si identifica con il progresso che ci ha portato fino all'oggi, inteso come un processo ininterrotto e lineare teso verso la conquista della libertà individuale²⁸. Si dimenticano le fratture, gli arretramenti, i conflitti, la negazione delle verità scientifiche che hanno caratterizzato le vicende della Storia umana proprio nella nostra Nazione e nel nostro Occidente.

Una Storia così concepita è data una volta per tutte ed è privata del suo valore scientifico, contrariamente a quanto dichiarato nelle Indicazioni vigenti, dove, invece, viene opportunamente dichiarato: “Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti” (IN 12 pag. 41).

Approccio didattico trasmissivo

Si sostiene che è irrealistico l'apprendimento dei fatti storici attraverso l'uso delle fonti, e che per insegnare Storia sono necessari e sufficienti l'insegnante e il manuale, basando sulla narrazione tutto il processo di insegnamento/apprendimento, secondo una modalità puramente passiva e

²⁸ “Il processo così si conclude e giunge fino a noi. Nella cultura dell'Occidente cristiano e laico la storia diviene lo specchio dei progressi dello spirito umano...” (IN 25 pag. 69).

trasmissiva²⁹. Questa impostazione proviene dall'idea che la didattica, "la deriva pedagogistica", abbia sottratto credibilità all'insegnamento della Storia³⁰ e, a nostro avviso

- nega una procedura costitutiva dello statuto epistemologico della storiografia, cioè la trasformazione delle tracce in fonti, da interrogare sulla base di domande e problemi che scaturiscono dal presente;
- misconosce una pratica ampiamente utilizzata nella didattica innovativa della Storia e non "irrealistica", come si definisce nel testo in modo capzioso, dimenticando volutamente che l'insegnante, con coscienza di causa, valuta e sceglie le fonti da utilizzare in considerazione del contesto di apprendimento, dell'età e delle competenze degli alunni;
- costituisce un chiaro attacco alle teorie sulla costruzione sociale della conoscenza (richiamata invece nella parte generale) e alle pratiche democratiche che caratterizzano un'idea di scuola come luogo in cui si pratica una didattica laboratoriale, si procede per problemi, si avanzano ipotesi, si argomenta e si condividono conoscenze, e che consentono di esercitare la competenza cognitiva di comprendere l'alterità, non solo guardando al passato ma anche al presente;
- suggerisce un uso passivo "dei documenti storici proposti dall'insegnante", dei quali si richiede di "conoscere il significato", non si comprende se in senso linguistico o a conferma dei riferimenti storici narrati; questo tipo di approccio non attivo, non indagatore sviluppa un atteggiamento fideistico nei confronti della fonte, non attiva il senso critico e favorisce le fake news.

La dichiarata impraticabilità dell'uso delle fonti, inoltre, è in palese contraddizione con altre parti del documento stesso:

- quanto viene esplicitato contestualmente: "Infine va ricordato che l'insegnamento della storia deve servire a comprendere come la realtà sociale e politica non sia mai descrivibile in bianco e nero. Essa è invece caratterizzata costantemente da contraddizioni e complessità" (IN 25 pag. 70), obiettivo questo che ci pare irraggiungibile solo attraverso una, per quanto "affascinante", narrazione;
- le premesse pedagogiche dichiarate della parte introduttiva del documento (costruttivismo, inclusività, *Universal Design for Learning* ...)
- gli obiettivi generali della Lingua italiana delle stesse IN, che al punto *Interpretare* recitano: "Saper ricavare informazioni da un testo per documentarsi su uno specifico argomento;

²⁹ "La storia e il suo insegnamento non sono un video o un film storico, né sono sostituibili da alcuna simulazione virtuale. Così come egualmente la storia non può prestarsi a nessuna manipolazione 'creativa' da parte degli studenti. Per quanto si voglia rendere interessante il racconto storico esso deve essere anzitutto conosciuto attraverso la spiegazione dell'insegnante o le pagine scritte di un libro" (IN 25 pag. 77).

³⁰ "Ma ci sono soprattutto novità nell'ispirazione generale, a cominciare dal fatto – ed è stupefacente che nessuno lo abbia notato – che l'impostazione dei programmi è stata sottratta ai pedagogisti e restituita a degli storici (così come è stato fatto per ogni altra disciplina). E' una novità decisiva perché implica ripristinare l'assoluto rilievo dei contenuti dell'insegnamento, il cosa si insegna rispetto al come si insegna, in controtendenza rispetto alla cosiddetta didattica delle competenze che l'ha fatta da padrona per anni nelle commissioni e nei corridoi del ministero dell'Istruzione. Chi ha seguito la deriva pedagogistica imposta all'insegnamento scolastico dagli "esperti" di didattica della storia conosce l'idea balzana, recepita in passato dalle indicazioni ministeriali, secondo la quale il docente dovrebbe insegnare a bambini e ragazzi a maneggiare la cassetta degli attrezzi dello storico e non già trasmettere nozioni (cosa che viene bollata come "didattica trasmissiva"). Giovanni Belardelli, *Il Foglio*, [22 gennaio 2025](#).

essere in grado di confrontare, su un medesimo argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative” (IN 25 pag. 38);

- quanto dichiarato nella parte relativa alla seconda lingua comunitaria (IN 25 pag. 60), e nell’istruzione integrata STEM: “La scuola ha il compito di adottare un metodo laboratoriale che parta da un’esperienza diretta e concreta, legata alla realtà quotidiana, per poi sviluppare riflessioni più astratte” (IN 25 pag. 87).

Diversamente da quanto enunciato dalle IN 25, siamo convinti che “la condivisione delle riflessioni intorno all’epistemologia disciplinare e delle metodologie della ricerca storica, [anche] con specifico riguardo per il genere, è una risorsa fruttuosa per la didattica, se opportunamente calata nei contesti in rapporto all’età dei/delle giovani studenti. L’avvicinamento graduale alle fonti, ai problemi che pongono, alle interpretazioni che ne sono state date, alle riletture continuamente operate dagli studi storici non solo sollecita il pensare criticamente ma invita anche alla considerazione dei saperi come sistemi di conoscenze che si arricchiscono e si trasformano, in un processo condiviso”³¹.

Segnaliamo anche che la sola narrazione e l’esclusione delle altre forme di comunicazione quali l’argomentazione e l’interpretazione, coinvolte in modo cruciale nel trasmettere messaggi complessi e nel dare significato a informazioni o eventi, non consenta la comprensione degli eventi storici. Inoltre, il procedere narrativo può determinare confusione/sovrapposizione tra i rapporti temporali dei fatti come vengono narrati (prima/dopo) e i rapporti di causa-effetto, gli unici considerati significativi dalle IN 25 per comprendere le relazioni tra gli eventi storici.

Sono assenti gli obiettivi cognitivi propri della disciplina, mancano completamente le indicazioni per costruire le competenze necessarie per orientarsi nel tempo e ragionare in senso storico. Non si trovano riferimenti ai “saperi” della storia: non solo l’uso delle fonti, ma anche i concetti di quadro di civiltà, tematizzazione, persistenze, processi e trasformazioni; mancano la conoscenza cronologica, la misura del tempo e le periodizzazioni, come pure l’approccio per temi e problemi. Si lascia spazio solo alla memorizzazione di date, fatti, personaggi ritenuti rappresentativi “in primo luogo nella vicenda storica italiana”³²

Si segnali “l’importanza che in alcuni snodi essenziali ha avuto la singola personalità umana” (IN 25 p. 76), da portate ad esempio e a monito³³, e si propone un’idea di storia moraleggiante³⁴, ma la Storia è operazione di conoscenza non strumentale, serve a comprendere il passato non a giudicarlo. Si nega l’importanza degli aspetti economici e strutturali quali motori delle permanenze o dei mutamenti storici, mentre si ritengono di particolare rilievo storico solo “i valori e gli aspetti in senso lato culturali (tra cui principale è quello religioso)...” (IN 25 p. 76).

³¹ [Comunicato SIS](#) relativo alle Nuove Indicazioni 2025.

³² “Per favorire la capacità di orientarsi nella ‘linea del tempo’ e di comprendere almeno alcune semplici periodizzazioni... appare necessario promuovere la conoscenza e la memorizzazione di date, fatti, personaggi, anche tramite esercizi da svolgere collettivamente” (IN 25 pag. 76).

³³ “Non abbia timore l’insegnante di ricorrere nella sua esposizione al coinvolgimento anche emotivo e sentimentale dei giovani allievi, facendo uso di episodi particolari anche aneddotici, che fanno ancora parte della cultura del nostro paese (per la storia romana, ad esempio, il sacrificio di Muzio Scevola o l’apologo di Menenio Agrippa)” (IN 25 p. 76).

³⁴ “La storia... si è sempre accompagnata anche a un giudizio morale su quanto era oggetto del suo racconto” (IN 25 p. 69).

Abbandonato l'approccio alla disciplina attraverso la ricerca storica, si riproduce il processo lineare: narrazione (lezione frontale) -> studio-> esposizione orale (interrogazione).

Un altro modo di fare STORIA in classe

Negli ultimi 50 anni la ricerca didattica internazionale in ambito storico ha strutturato percorsi didattici epistemologicamente fondati sulla *metodologia euristica*, sull'idea di scuola come centro di ricerca, sull'attivismo pedagogico e sul socio-costruttivismo. A partire da esperienze a loro vicine (la storia personale... dei nonni... del territorio in cui si vive), per poi allargarsi progressivamente a periodi e civiltà più lontane nel tempo e nello spazio, gli alunni, attraverso un processo mentale logico che procede per intuizioni, ipotesi e dialogo tra pari, ricercano informazioni da tutte le fonti messe a loro disposizione dall'insegnante (carte geografiche o tematiche, documenti scritti, reperti e siti archeologici visitati realmente o in modo virtuale, ecc.) e imparano a stabilire correlazioni logiche e cronologiche tra gli eventi e i periodi.

Il metodo didattico della ricerca prevede momenti di lavoro di gruppo e momenti collettivi; è strutturato in modo preciso e segue generalmente diverse fasi di lavoro: problematizzazione, verifica delle preconoscenze, formulazione di domande e ipotesi, analisi dei documenti e ricerca delle informazioni, rielaborazione delle informazioni raccolte utilizzando la tematizzazione (territorio, risorse, attività economiche, organizzazione sociale, organizzazione politica, tecnologia, religione, cultura...), esposizione e condivisione delle conoscenze. Gli alunni strutturano via via un testo che viene poi confrontato con il manuale o con altri testi disciplinari per eventuali integrazioni o riformulazioni.

Non viene dunque a mancare il contenuto della storia, ma anzi viene compreso come la storiografia sia frutto di un lavoro collettivo di ricerca, analisi, interpretazione.

Il ruolo dell'insegnante è centrale, non è un narratore/commentatore delle conoscenze contenute nel manuale, ma esso stesso agisce come ricercatore: costruisce una progettazione puntuale ma aperta all'interno della comunità di pratica (team dei docenti), ha contezza delle competenze e delle conoscenze degli alunni, predispone le fonti in modo graduale e finalizzato, ciascuna corredata da domande guida strutturate in modo che gli alunni siano guidati a osservare, leggere, ricavare informazioni esplicite e provino a stabilire correlazioni per dedurre le informazioni implicite, gestisce il processo di condivisione delle conoscenze, guida la sintesi delle conoscenze tramite parole-chiave, tabelle, linee del tempo o altri strumenti didattici.

Le decennali pratiche didattiche hanno dimostrato che al termine delle unità di apprendimento gli alunni, anche di scuola primaria, non solo acquisiscono in modo diretto le conoscenze richieste e sanno rielaborarle, ma anche apprendono ad apprendere.

Competenze attese, obiettivi specifici di apprendimento, conoscenze

Si confondono competenze e conoscenze: le competenze sono ridotte ad aspetti conoscitivi e nozionistici, manca il riferimento a competenze complesse, che prevedano la rielaborazione di quanto appreso e che dovrebbero invece costituire i traguardi a cui deve tendere l'azione didattica.

Si parla espressamente di programma (IN 25 p. 70 e 72) e si fa un elenco densissimo di conoscenze declinate in rigorosa successione per le diverse annualità, contravvenendo l'autonomia scolastica e l'idea di docente come curriculum maker (come invece dichiarato).

Biennio primaria - Sebbene si specifichi che le “indicazioni per la scuola primaria prevedono che l’insegnamento della storia vera e propria inizi il III anno” e che “nei primi due anni invece l’insegnante cercherà di familiarizzare il giovanissimo allievo con la dimensione per lui nuova del passato nella sua profondità temporale nonché con i luoghi, più o meno vicini alla sua esperienza di vita...” (IN 25 pag. 70), di fatto, i compilatori dimostrano di non conoscere le fasi di sviluppo delle capacità cognitive di comprensione ed elaborazione concettuale dei bambini, tanto è che tra le conoscenze del primo biennio sono proposte le seguenti conoscenze:

- “grandi narrazioni” mitiche e religiose (Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide) dove sarebbero da ritrovare le radici della cultura occidentale;
- l’epopea risorgimentale con esempi di patriottismo scelti in funzione ideologica di costruzione dell’identità nazionale (“gli incarcerati nello Spielberg, le cinque giornate di Milano, i martiri di Belfiore, “La piccola vedetta lombarda”...) (IN 25 p. 70);
- i concetti di Monarchia e Repubblica;
- “l’Italia come sistema ecologico ed ecostorico complesso e frutto della storia (IN 25 p. 72)”; ci domandiamo se questa sia una conoscenza e come sia possibile “narrarla” a bambine e bambini di sette anni.

Rileviamo, inoltre, che la mitologia inserita come conoscenza in ambito storico, si percepisce come propedeutica anticipazione della Storia, confondendo fatti con narrazione fantastica.

Senza chiarire le indubie e indispensabili correlazioni geostoriche, nell’elenco delle conoscenze di prima primaria si ritrovano contenuti esclusivamente geografici riferiti al territorio e alla sua rappresentazione con le carte geografiche (IN 25 pag. 72), bypassando il complesso processo di costruzione delle competenze necessarie per leggere e sapersi orientare su una cartina geografica, competenze invece ben conosciute dalla commissione che si è occupata della Geografia e che ha posto l’Obiettivo specifico di apprendimento “Iniziare la lettura di carte geografiche con legenda alla scala locale e italiana” (IN 25 pag. 81) al termine della classe terza.

Terza primaria - Si esordisce con la conoscenza “Comparsa dell’uomo sulla terra”, che riecheggia contesti mitici o religiosi, in luogo di un più corretto “processo di ominazione”, senza che si faccia alcun cenno al concetto di evoluzione che manca completamente nella parte dedicata alle scienze (dove correttamente dovrebbe essere affrontata questa conoscenza) riferita allo stesso periodo scolastico. Sono pure assenti i riferimenti ai grandi processi di trasformazione come il popolamento della Terra a partire dall’Africa, la rivoluzione neolitica e quella urbana e (dati i presupposti eurocentrici) alle civiltà lontane dal bacino del Mediterraneo.

Quarta e quinta primaria - Ci pare eccessivo dedicare due anni allo studio della civiltà romana, ma riferendosi a questa civiltà ritenuta così significativa, manca qualsiasi riferimento ai rapporti con i Celti, con Cartagine e con le altre popolazioni antiche in un mondo già ampiamente globalizzato dal punto di vista commerciale (si pensi al commercio marittimo con l’India tramite i Regni dell’Africa orientale, alla via della seta che metteva in contatto Roma con la Cina). Tra le conoscenze si trovano “La religione del mondo greco e romano” e poi “La famiglia romana”: perché non quella greca o quella di altre popolazioni? Riguardo agli spostamenti migratori si citano solo le migrazioni dei popoli germanici.

Secondaria di 1° grado - La premessa all’elenco di conoscenze richiama la necessità di riferirsi solo alla storia europea e degli Stati Uniti, in quanto le competenze attese “possono essere raggiunte solo

rinunciando preliminarmente all'ambizione enciclopedica di parlare della storia universale, che vorrebbe dire necessariamente occuparsi un poco, o pochissimo di ogni cosa" (IN 25 pag. 73). Anche in questo caso si tratta di un'argomentazione capziosa perché confonde un approccio enciclopedico e nozionistico con un approccio sistemico ai fatti storici, che non può non avere una dimensione mondiale e inclusiva. In questo si avverte in particolare la profonda differenza con l'impostazione generale data dalla Geografia, dove si legge: "In tutti i gradi di scuola l'insegnamento della geografia deve contribuire in maniera sostanziale a una conoscenza più approfondita dell'Italia e dei suoi cambiamenti. L'Italia non come sistema chiuso ma in relazione ai diversi contesti fisici, culturali, economici, sociali e geopolitici del pianeta: la scala europea, quella mediterranea, i rapporti con l'Asia, l'Africa e l'America, in particolare con i "grandi" stati-chiave per la competizione internazionale (USA, Cina, India). Con l'obiettivo di affrontare in maniera più ampia e sistematica lo studio di paesi sino al recente passato trascurati nella tradizione scolastica italiana (in primis, Cina e India), oggi invece centrali nelle dinamiche mondiali. Per questo è necessario già negli ultimi due anni della scuola primaria sviluppare l'orientamento spaziale alla scala europea e mondiale" (IN 25 pag. 79).

Riguardo l'elenco dettagliato di conoscenze, ci chiediamo come si possa ricondurre ai Longobardi il "primo processo di una unità politica italiana" e come invece la stessa motivazione storica non sia riconosciuta a Napoleone; anzi, l'età napoleonica non è neppure citata, come pure la tratta degli schiavi, le migrazioni transoceaniche, la rivoluzione russa, la crisi economica mondiale del 1929, la questione israeliano-palestinese, i movimenti internazionali del '68, le guerre nella ex-Jugoslavia, nel Vicino e Medio Oriente e in Africa, il fondamentalismo con l'11 settembre 2001, la pandemia COVID-19, la questione ambientale, ecc.

Esempio di moduli interdisciplinari di apprendimento

L'esempio non è assolutamente originale, al contrario è possibile ritrovarlo da tempo in moltissimi libri di testo adottati dalle scuole. Il contesto rappresentato dal territorio si presta a reali approcci interdisciplinari o transdisciplinari nell'ottica della *outdoor education* e permette un rapporto diretto e concreto con il mondo reale attraverso attività proponibili in qualsiasi classe della primaria o della secondaria, anche in modo ricorsivo, ma il percorso è esposto in modo generico e superficiale: manca una precisa definizione degli obiettivi; si rimarca il valore del patrimonio culturale rappresentato "dai monumenti e luoghi storici", ma ci si limita a una percezione estetica dei cambiamenti degli edifici/spazi urbani, mentre non è prevista la ricerca delle cause che hanno determinato i mutamenti, infatti tra le fonti suggerite si citano solo "vecchie fotografie, cartoline o dipinti del passato", mancano mappe storiche o altre fonti reperibili negli archivi. La profondità storica è affidata solo alla memoria o alla letteratura ("Ascolto o lettura di storie, leggende o testimonianze legate ai luoghi del territorio").

Confronto con la Geografia

La lettura delle pagine dedicate alla GEOGRAFIA lascia un'impressione di grande spaesamento nel contesto dell'intero documento, ma è sufficiente l'incipit per capire quanto le indicazioni di questa parte disciplinare si collochino proprio in modo opposto (quasi ironico) all'approccio identitario e retorico proposto dalla STORIA: "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” (IN 25 p. 77). Ci sono anni luce di distanza tra le concezioni espresse dalle due commissioni che hanno compilato le parti disciplinari, sia culturali sia metodologiche, che lasciano perplessi sulla visione unitaria della riforma. Come fa notare A. Brusa “nel programma di geografia, ogni volta che si nomina l’Italia si aggiunge “e le sue relazioni con il mondo”. Ogni volta che nel programma di storia si parla di “mondo”, si dice che è troppo difficile e che non si può studiare”³⁵.

ITALIANO

Aspetti generali

L’idea di lingua che emerge è quella di una lingua semplificata, riduzionistica, impoverita nelle sue potenzialità comunicative e conoscitive. Per questo non ci sembra di rilevare aspetti positivi.

Tra le carenze rileviamo:

- la mancanza di un’idea di lingua come diritto di tutti e non solo come insieme di prescrizioni (si parla di presentare e trasmettere);
- la non valorizzazione della relazione educativa come dialogo, ascolto e costruzione del sapere in gruppo (si parla di rapporto individuale tra docente allievo/allieva, non di gruppo di apprendimento);
- un’idea di allievo/a considerati come soggetti attivi portatori di un bagaglio linguistico e di un pensiero, e non “ripetitori”;
- una costruzione del gruppo classe come comunità linguistica e sociale attraverso la cura nell’organizzazione di spazi, tempi, produzioni collettive;
- una scrittura con le dimensioni di espressione, di comunicazione, di simbolizzazione dei vissuti, strumento di pensiero critico e non solo di esecuzione meccanica;
- una lingua indagata anche come strumento di conoscenza dei diversi codici culturali;
- la considerazione che ogni gruppo classe è una comunità plurilingue e multiculturale in cui tutte le lingue hanno pari dignità;
- conoscenza di tutte le potenzialità delle lingue in uso e dei diversi usi linguistici;
- l’idea di un uso consapevole della lingua/delle lingue per considerare e conoscere punti di vista diversi, per destrutturare stereotipi, per negoziare significati diversi, allenandosi a farne strumenti per costruire comprensione, conoscenza, accoglienza, relazioni e pace;
- l’attenzione alle diverse modalità e stili personali di apprendimento;
- l’*errore* come spia di modalità di pensiero e finestra aperta sulla conoscenza;
- la cura del parlato e del passaggio allo scritto (dialettica oralità-scrittura);
- l’attenzione alla comprensione del testo attraverso una varietà di strategie;
- il metodo comparativo per riflettere sulle strutture morfosintattiche di più lingue.

Tra le incongruenze:

- scarsa chiarezza su competenze attese, obiettivi specifici e conoscenze. Ad es. per la Scuola dell’Infanzia tra le competenze attese: una prima consapevolezza dell’esistenza di lingue e culture differenti (IN 25 p. 30); tra gli obiettivi specifici: scoprire l’esistenza e la diversità

³⁵ [Tecnica della scuola](#), intervista di R. Palermo a A. Brusa.

di altre lingue rispetto all'italiano (IN 25 p. 31). Quando si forniscono indicazioni contenutistiche non sono presenti riferimenti al plurilinguismo degli allievi e al multilinguismo che connota le classi odierne;

- incoerenza fra premessa e indicazioni di obiettivi e finalità; mancano i requisiti per l'educazione alla cittadinanza: discussione, argomentazione, condivisione di progetti, partecipazione, senso del bene comune;
- l'"alfabetizzazione funzionale" non è inserita in un contesto di "alfabetizzazione culturale";
- un'assimilazione linguistica e culturale concepita come soluzione invece di una co-costruzione di cultura e di un interscambio³⁶;
- la letteratura presentata come unico modo per conoscersi e imparare a stare nel mondo ("l'individuo civile");
- si privilegia la modalità riproduttiva (poesie a memoria...);
- proposte di tipologie testuali datate;
- riassunto proposto senza considerare il complesso lavoro necessario per individuare i nodi concettuali di un testo, le reti di significato, le capacità interpretative;
- "autocontrollo" personale raggiunto con l'interiorizzazione di regole, anche di grammatica;
- l'enfasi eccessiva sulla mera correttezza, si dà scarsa importanza all'efficacia comunicativa;
- didattica trasmissiva invece di una promozione di processi di socializzazione e costruzione collettiva di contesti di democrazia e partecipazione;
- non considerazione delle diverse modalità di conoscenza che contribuiscono allo sviluppo dei processi logici, sulla cui base evolve il linguaggio: "Scopo primario della scuola è insegnare a leggere, a comprendere, e a scrivere in modo corretto. Nel primo ciclo di istruzione devono necessariamente essere acquisiti gli strumenti di quella che abbiamo definito "alfabetizzazione funzionale". È importante che l'ortografia sia acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola, senza cedere a eccessi di spontaneismo per giustificare errori e usi impropri, poi difficili da eliminare. La chiarezza deve essere presentata anche come un modo di avere rispetto degli altri: dunque anche come un dovere sociale, oltre che un vantaggio per chi comunica in maniera appropriata" (IN 25 p. 38).

Queste affermazioni limitano l'apprendimento linguistico alla manipolazione di simboli astratti in conformità a regole sintattiche formali. Si pone l'accento sulla trasmissività di contenuti e formule, a partire da parametri fissati funzionali a proporre lezioni/relazioni/schemi rigidi e libri di testo che inducono a svolgere attività ripetitive e di conferma. L'allievo non esplora i contenuti, le forme e le strutture delle comunicazioni linguistiche in quanto oggetti culturali, non ricerca soluzioni ai problemi che questi possono porre, ma studia ciò che gli viene assegnato: nozioni, informazioni e saperi compiuti. Si rinuncia a valorizzare lo spirito della ricerca, la curiosità, il dinamismo e la plasticità cognitiva. Solo un'attitudine all'osservazione delle diverse forme della comunicazione consente a chi apprende di dare senso agli strumenti (lessicali e formali) da applicare in campo linguistico, storico, matematico, scientifico, ecc.

³⁶ "Il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti può essere valorizzato come punto di partenza, anche se in certi casi andrà poi corretto o modificato. Ne deriverà un crescente arricchimento del lessico. Gli alunni di origine straniera devono comunque acquisire la conoscenza della lingua italiana: è assolutamente evidente che l'integrazione passa in primo luogo dal poter parlare italiano, e dal piacere di farlo." (IN 25 p. 38).

Particolarmente carente la parte relativa all'apprendimento della lettura e scrittura: come hanno dimostrato le ricerche sulle prime scritture spontanee (a partire dalle ricerche di E. Ferreiro e A. Teberosky³⁷) sono da incoraggiare i percorsi di ricerca che fanno i bambini/e nell'esplorare e sperimentare in prima persona, da subito il "sistema" della lingua scritta. Il successivo confronto tra la propria scrittura spontanea e la scrittura convenzionale pone poi le condizioni per l'evoluzione della elaborazione concettuale necessaria all'apprendimento secondo un approccio esplorativo e costruttivo. Le Indicazioni ci propongono invece un salto nel passato verso una scuola che dà fin da subito rigide regole su come si deve scrivere ignorando la dimensione del piacere di esprimersi e di scoprire come farlo insieme ai compagni/e e all'insegnante; si enfatizza invece l'ortografia, che si vuole "acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola, senza cedere a eccessi di spontaneismo per giustificare errori e usi impropri, poi difficili da eliminare" (IN 25 p. 37). Ciò mentre molte ricerche hanno dimostrato che il passaggio per molti bambini dal mondo dell'oralità in cui sono stati immersi prima della scolarizzazione è un vero e proprio salto antropologico che richiede una alfabetizzazione interculturale.

La chiarezza nella comunicazione, che nelle IN 25 viene intesa come un dovere sociale, non può essere un costrutto artificioso, esito dell'osservanza di un protocollo di regole e dell'addestramento. Essa è un movente che spinge a tenere attiva l'attenzione, la curiosità e la sensibilità verso l'altro, verso i "discorsi" dell'altro, verso messaggi e codici nuovi di cui nella vita in generale, e non solo a scuola, si fa esperienza.

Le neuroscienze contemporanee hanno rimesso oramai da tempo in discussione l'idea che l'apprendimento avvenga per trasmissione da un fuori a un dentro in modo unilaterale attraverso un flusso di nozioni astratte che giungono alla mente che poi le archivia. Hanno scoperto l'importanza del corpo/mente nel processo di conoscenza: molti neuroni del sistema motorio rispondono a stimoli visivi. Si verifica una comprensione istantanea all'interno di una relazione senza bisogno di mettere in gioco processi cognitivi superiori (Se vedo una persona che afferra una bottiglia, colgo subito il suo gesto perché è già neurologicamente programmata in me la maniera in cui afferrarla). La stessa cosa capita per le emozioni. Se si osserva qualcuno percepire disgusto, paura, tenerezza, si attivano contestualmente le medesime aree del cervello in chi guarda. Questa connessione naturale e profonda tra gli esseri umani consente di uscire da un concetto di mente fredda e astratta. Il corpo come entità biologica e sociale è una componente attiva nell'apprendimento. Da non dimenticare anche le ricerche condotte dallo scienziato statunitense Jaak Panksepp (*Emotional system*)³⁸ sul piacere avvertito - dagli animali come dagli esseri umani - nel comportamento esplorativo. L'investigazione, la curiosità, l'interesse e l'aspettativa di raggiungere una meta si autorinforzano e si prolungano poiché sono accompagnati dal piacere. È assolutamente auspicabile valorizzare una sinergia tra neuroscienze, pedagogia e progettazione didattica, proprio per dare efficacia a una formazione in grado di rendere generativo di passione il rapporto tra vita e scuola.

Le conclusioni teoriche a cui sono giunti gli studiosi a seguito di ricerche condotte nel settore delle neuroscienze cognitive avvalorano quindi l'idea di una scuola nella quale i docenti favoriscono la

³⁷ E. Ferreiro, A. Teberosky (1994), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze.

³⁸ Panksepp J., Davis K. (2018), *The emotional foundations of personality*, N. York, Norton Company.

ricerca, l'espressione dei diversi modi di pensare e la possibilità di leggere le connessioni tra le esperienze, le percezioni personali e gli stimoli che arrivano dagli altri. I docenti di una tale scuola tengono in gran conto che in ogni momento dell'attività didattica è coinvolta la persona intera, il corpo, le emozioni oltre che la mente, e che per apprendere e capire si mettono in moto meccanismi complessi e non unilaterali. Le lingue e i linguaggi in generale hanno una grande importanza nell'aiutare a individuare codici presenti nelle espressioni verbali, nelle sfumature della voce, dei gesti, degli sguardi. È assolutamente impossibile pensarli entro modelli che prescrivono atti meramente esecutivi.

Confronto con le IN 12

Le IN 12 presentano un paragrafo, *L'alfabetizzazione culturale di base*, che chiarisce i reciproci rapporti fra questa e l'alfabetizzazione funzionale (primo apprendimento del codice scritto linguistico e numerico) subordinando il secondo al primo. “Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel «leggere, scrivere e far di conto», e la potenzia attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline. All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale” (IN 12 p. 39).

È chiaro che il compito di un'alfabetizzazione culturale attraverso la lingua è trasversale e coinvolge tutti gli insegnanti. Nelle IN 25 non è altrettanto chiaro. Nelle IN 12 si afferma inoltre: “La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale” (IN 12 p. 39). Si tratta quindi di un'identità non chiusa in se stessa e compiuta, ma in evoluzione, aperta al dialogo e al confronto con l'altro.

L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica. (IN 12 p. 39)

La disciplina ITALIANO (sarebbe preferibile EDUCAZIONE LINGUISTICA ma il termine dopo i programmi del 1985 non è stato ripreso) definisce chiaramente senza le confusioni che si rilevano nelle IN 25 gli ambiti:

- Ascolto e parlato
- Lettura
- Scrittura
- Lessico ricettivo e produttivo
- Grammatica e riflessione

Per ciascun ambito si evidenziano le caratteristiche e le proposte metodologiche ma senza indicazioni di contenuti cosa che invece abbonda nelle nuove Indicazioni.

Così per la lettura viene indicata l'importanza della socializzazione e della discussione ma anche del processo di ricerca necessario a stimolare l'approccio ai testi. Si raccomanda di puntare all'acquisizione di strategie e tecniche attraverso pratiche di lettura condivise.

Alle raccomandazioni per la comprensione (assenti nelle IN 25) si accompagnano quelle per la cura del gusto. Lo sfondo interculturale e non etnocentrico emerge dall'invito a incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo: senza prescrizioni legate a singole annualità e senza privilegiare una

storia una narrazione una civiltà arrivando a prescrivere quali letture proporre della tradizione culturale italiana.

La scrittura indica di partire dall'esperienza e di legare l'espressione a bisogni comunicativi e contesti motivanti. Scrivere un testo, si dice, è operazione complessa che prevede ideazione, pianificazione, che va accompagnata con progressione graduale mentre nelle IN 25 si insiste sulla correttezza ortografica e sugli aspetti tecnici. Si indicano tecniche comunicative quali il giornalino scolastico e la corrispondenza interscolastica, particolarmente care al MCE e alla pedagogia attiva. Particolarmente irricevibile invece, nelle IN 25, è la svalorizzazione dell'approccio naturale alla scrittura definito un cedere a eccessi di spontaneismo.

Nel testo del 2012 si raccomandano tempi distesi e interdisciplinarietà; lettura, scrittura, riflessione vengono proposte non come abilità separate ma in quanto interrelate e reciprocamente dipendenti e potenziatesi a vicenda: "L'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere è da considerarsi infatti attività linguistica e metalinguistica al tempo stesso" (IN 12 p. 46); e ancora "La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative" (IN 12 p. 44).

Particolarmente importante la sezione del lessico alla luce delle forme di deprivazione linguistica e povertà educativa e della pluralità di lingue e culture con propri patrimoni e repertori che possono costituire ricchezza di sfumature e varietà a disposizione facendo emergere le mappe enciclopediche personali e socializzandole.

La grammatica esplicita o meglio riflessione linguistica parte dal presupposto, totalmente sottovalutato nelle IN 25, del background culturale che costituisce una fonte da cui partire di pre-conoscenze e acquisizioni dei soggetti che consente di mettere in luce le competenze implicite.

Nelle IN 12 si indica opportunamente per la scuola primaria che la riflessione privilegia il livello lessicale-semantico in accordo con la naturale curiosità e riflessione dei bambini per i fenomeni linguistici legati ai significati. La riflessione si fa sui testi: "La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni" (IN 12 p. 46).

Il confronto con le altre lingue presenti in classe inoltre è un'occasione di riflessione linguistica nella prospettiva plurilingue e interculturale.

Si sottolinea l'aspetto metacognitivo: lo sviluppo di operazioni di categorizzazione connessione deduzione (un metodo scientifico di costruzione in accordo con le ricerche di Vygotskij e Bruner).

In sintesi, nei due testi riscontriamo due modi opposti di intendere la lingua.

Confronto con le pratiche dell'educazione attiva

Scrittura collettiva frutto di un lungo lavoro di riflessione sulle ricerche e sulla pratica del Movimento di Cooperazione Educativa, il *Manifesto* del MCE [*Educare alla parola*](#) delinea un'idea di educazione linguistica necessaria per i bambini e le bambine di oggi, già cittadini e cittadine a pieno titolo, nonché un'idea di contesto scolastico in cui quella educazione può trovare spazio.

Sostiene la necessità di mettere l'educazione linguistica al centro della scuola, come diritto di tutti e tutte, come obiettivo trasversale a tutti i percorsi di apprendimento e a tutte le discipline e come impegno di ogni docente, qualunque sia il suo ruolo e la disciplina specifica di cui è titolare.

Sottolinea inoltre il valore formativo dell'educazione linguistica: per la possibilità, data dall'arricchimento della competenza nell'uso delle parole, di tessere scambi significativi in cui crescano conoscenza reciproca e condivisione di pensieri, emozioni, progetti e prodotti dell'immaginazione; per la possibilità di facilitare la costruzione di contesti di convivenza civile improntati al rispetto, alla solidarietà, all'apertura nei confronti di tutti/e; per la possibilità, infine, di coltivare il pensiero critico che solo può manifestarsi se si possiedono parole adeguate per conoscere e rappresentare la realtà a partire da analisi non deformate da stereotipi e pregiudizi.

Il *Manifesto* delinea poi quale scuola è necessario attivare per promuovere un'educazione linguistica orientata alla competenza d'uso della lingua nei diversi contesti di vita invece che all'apprendimento meccanico di una lingua monolitica e immutabile.

Sottolinea innanzitutto l'importanza di costruire un gruppo classe in cui lo scambio verbale sia alla base di ogni percorso: in cui l'ascolto e il dialogo, il confronto, la cooperazione permettano la conoscenza reciproca e promuovano l'articolarsi del pensiero e lo sviluppo dell'immaginazione.

Una scuola dell'ascolto e del dialogo presuppone il rispetto per tutte le lingue presenti e per le diverse competenze e la responsabilità, da parte della scuola, di garantire a tutti e tutte, comunque, il diritto a esprimersi e a partecipare. Il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche, siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma, farà sì che nessuna lingua diventi un ghetto, una gabbia che separa, un ostacolo alla parità. È questo il punto di partenza per la costruzione progressiva di una lingua comune.

La scuola che educa alla parola è una scuola della comunicazione in cui le parole dette e le parole scritte hanno un destinatario preciso, si articolano in testi che costituiscono messaggi diretti a qualcuno/a, presuppongono il rispetto per il destinatario e di conseguenza l'impegno a raggiungere, spesso con un lungo lavoro di revisione, la chiarezza e l'efficacia.

La scuola che educa alla parola è anche una scuola della narrazione. Poter raccontarsi e raccontare, in qualsiasi forma, dà potere alle persone, le rende protagoniste e nello stesso tempo le avvicina agli altri: ascoltare racconti crea relazioni e apre ad altri mondi e ad altre esperienze. È importante che ogni narrazione (prodotta nel gruppo come attinta dalle tradizioni, dalla letteratura, dal mito ...) abbia cittadinanza nella scuola. Coltivare il bisogno e il piacere di raccontare e di incontrare racconti oltre che uno dei fini è uno dei mezzi per l'educazione linguistica -e non solo- a scuola.

La riflessione sulla lingua parte dall'idea che ciascuna lingua è un corpo vivo e un possibile oggetto di ricerca, in cui, a partire ciascuno/a dalla propria competenza di parlante, si possono scoprire ricorrenze, regole, strutture. Soprattutto esplorando le produzioni linguistiche - orali e scritte - costruite in classe e i significati che le parole vanno a delineare.

Educare alla parola, infine, non può prescindere da due dimensioni essenziali. Da una parte l'uso della scrittura vissuta come risposta al bisogno e al piacere di esprimersi e comunicare (non disgiunti dall'impegno a imparare a farlo in modo sempre più adeguato), dall'altra la pratica della lettura personale come risposta al bisogno e al desiderio di arricchimento personale e di allargamento del proprio orizzonte culturale. Si tratta di una pratica che deve iniziare nella scuola, a partire dalla possibilità di scegliere tra materiali messi a disposizione da biblioteche ricche e stimolanti.

Che cosa rifiutare nella costruzione del curriculum

Si respingono:

- L'attenzione unilaterale agli aspetti formali della lingua: la correttezza ortografica, il corsivo, "l'ansia da foglio bianco" (IN 25 p. 13 e p. 25) e tutti gli aspetti riguardanti forme e regole fini a se stessi senza evidenziare la funzione fondamentale della scrittura come strumento di comunicazione espressiva con le sue variabili testuali, dei destinatari e degli usi e funzioni della lingua.
- L'idea che negli apprendimenti debba prevalere l'aspetto esercitativo a scapito della dimensione creativa del sapere, dove intervengono anche "attesi imprevisti"³⁹ che guardano ai diversi stili comunicativi e di pensiero e compongono la ricchezza della proposta educativa. È veramente limitativa l'idea che l'Educazione Linguistica si basi solo su questi aspetti, che del resto non abbiamo mai negato o sottovalutato.
- La riproposizione di stereotipi riguardanti la scuola innovativa degli anni '70 (Ciari, Don Milani, Lodi, Rodari, De Mauro,...), con un'operazione di analisi non corretta in quanto non basata su dati scientifici accertati che avrebbe trascurato gli aspetti formali in favore degli aspetti ludici e di contenuto. In realtà come confermano le più recenti ricerche delle neuroscienze, riguardanti la relazione dialettica tra pensiero analogico e pensiero logico, si è data attenzione agli aspetti formali ma in funzione del senso e del significato che assumono nel contesto di riferimento.
- L'idea di creatività come capacità innata legata al talento di pochi⁴⁰ e non come esercizio di pensiero da coltivare e stimolare in ogni persona con esperienze significative da fare a scuola, riguardanti la circolarità tra dimensione umanistica, estetica, scientifica.
- Situazioni di apprendimento non caratterizzate da processi collettivi di co-costruzione di conoscenze e saperi che si realizzano quindi solo attraverso la "lezione frontale": riemerge dal passato l'idea di fondo che le teste dei bambini/ragazzi siano "vasi vuoti da riempire"⁴¹ con la trasmissione di nozioni, piuttosto che favorire la capacità critica di operare correlazioni, interconnessioni, disgiunzioni, opposizioni, diversificazioni: operazioni cognitive complesse per accedere a conoscenze e saperi autentici e competenze certe e consolidate in tutte i campi disciplinari.
- La definizione di "comunità colta" (IN 25 p. 36-37) che di volta in volta "assimila e colloca" i soggetti in categorie e schemi di subalternità culturale e sociale, riservando attenzione solo "all'alfabetizzazione funzionale": è una impostazione superficiale e semplificatoria che rivela una mancanza di riconoscimento dei processi che caratterizzano la scuola contemporanea. In essa vivono identità culturali e sociali diversificate che costituiscono una risorsa umana e conoscitiva del mondo che entra nel tessuto e nella storia del gruppo/classe e opera scambi linguistici e culturali considerevoli tra i bambini/ragazzi e le lingue madri di appartenenza.

³⁹ P. Peticari (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.

⁴⁰ L. Vygotskij (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Ed. Riuniti, Roma.

⁴¹ E. Morin (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.

- Il modello descrittivo rigido di grammatica a scapito di un modello funzionale/generativo, che si caratterizza come “grammatica dell’accumulo”⁴²: insieme di regole a cui attenersi senza riferirsi ai contesti del discorso, all’analisi linguistica di varietà, significati, funzioni della lingua. È anche graduale scoperta dei fenomeni linguistici di regolarità, dissonanza, legami tra le parole, osservazioni che si connettono con le esperienze linguistiche di cui i bambini sono portatori e che costituiscono la loro “grammatica implicita” come punto di partenza. (IN 25 p. 37)
- La mancata rappresentazione della lingua come sistema complesso di linguaggi verbali e non verbali da indagare ed esplorare in tutte le sue forme, per arricchire di valore e opportunità l’esperienza educativa con nessi riguardanti l’arte, la scienza, il pensiero storico/filosofico e conseguente elaborazione, come suggerisce la migliore ricerca linguistica degli ultimi anni.
- L’idea di errore come qualcosa da sanzionare: sbaglio, devianza da correggere e non racconto/finestra aperta, di processi di conoscenza, e in questo senso risorsa preziosa per la riflessione metacognitiva personale.
- La mancanza di definizione di metodologie induttive che caratterizzano pratiche cooperative di ricerca e metodologia didattica basate su atteggiamenti euristici: far emergere curiosità, domande, cogliere legami, relazioni, esplorare la realtà, attraverso una dimensione dialogica che permette al gruppo/classe di discutere e argomentare temi, problematiche, riflessioni di varia natura discutendo per costruire saperi e conoscenze⁴³ producendo contributi personali e originali in forma di libri, monografie, ricerche e altro che la multimedialità offre oggi come strumenti digitali.
- Respingiamo inoltre:
 - l’idea di letteratura come costrutto-dispensatore di “civiltà e idee intelligenti”, rifacendosi alla “pedagogia del modello” (IN 25 p. 36) di contenuto realistico o fantastico la letteratura rappresenta uno stimolo alla conoscenza e all’arricchimento della personalità: richiamando l’attitudine a conoscere mondi reali e immaginari, stimolando il pensiero critico, educando alla pluralità dei codici comunicativi ed espressivi, al decentramento del punto di vita, all’empatia e alla capacità interpretativa; tutto questo risulta assente per valorizzare il riferimento alle tradizioni culturali nazionali di tipo retorico/patriottico (IN 25 p. 37);
 - la definizione programmatica di contenuti locali e nazionali, espressione di provincialismo culturale in un mondo sempre più interconnesso e aperto (IN 25 p. 40).

Quale didattica si delinea in queste IN 25?

In pratica persiste il cortocircuito tra teoria e pratica per un modello di didattica prevalentemente chiuso e trasmissivo, dove mancano metodologie cooperative ed attive: situazioni problematiche da affrontare in contesti laboratoriali ed educativi capaci di suscitare nei bambini/ragazzi il piacere di apprendere per scoperta ed elaborazione riflessiva. Un modello di scuola aperto agli apporti di una

⁴² A. Sobrero (1997), *Il peso della grammatica*, Quaderni del Giscel.

⁴³ C. Pontecorvo, A.M. Ajello. C. Zucchermaglio (1991), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.

pedagogia moderna per affrontare i dilemmi della società contemporanea e rinnovare in modo sostanziale la scuola.

Versione 1.0. 8 maggio 2025