



CESP

Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto

Ente Formatore riconosciuto dal MIUR (D.M. 869/2006 e D.M. 170/2016)

Via Mons. Fortin, 44, Padova

tel: 3479901965

mail: cesp@cesp-cobas-veneto.eu

pec: cesp-pd@pec.it

sito: www.cesp-cobas-veneto.eu

CONVEGNO di FORMAZIONE

per tutto il personale dirigente, docente ed A.T.A. della scuola, l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai sensi dell'art. 36 comma 8 del CCNL 2019/21

Libertà di insegnamento: per una lettura critica delle Nuove Indicazioni Nazionali

VENERDÌ 7 NOVEMBRE 2025 - ORE 9.00 - 13.00

Casa di Quartiere ex Marchesi - viale arcella, 23 - Padova

Per motivi organizzativi, si richiede l'iscrizione preventiva al seguente indirizzo:
giornatastudioformazione@gmail.com

Ore 9.00 - 9.30: registrazione dei partecipanti

RELAZIONI

Gianluca Gabrielli Docente di scuola primaria - CESP Bologna

I curricoli della destra: le Indicazioni Nazionali 2025 tra Educazione Civica e Linee Guida

Carlo Salmaso Ex Docente - CESP Padova

Dall'Autonomia Scolastica alle Nuove Indicazioni: un cammino lungo 30 anni

Ore 11.00 - 11.15: Pausa caffè

Mario Cogo Docente di s. secondaria 1° grado - Quale scuola per il futuro? - Padova

Arianna Volpini Docente di s. secondaria 1° grado - Quale scuola per il futuro? - Padova

Giulia Finocchiaro Docente di s. primaria - Quale scuola per il futuro? - Padova

Sguardo dalle classi

A seguire: dibattito / confronto

Introduce e coordina il dibattito: **Francesco Pensabene** Docente - CESP Padova

Ore 13.00: Termine dei lavori e consegna attestato di partecipazione

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione del gruppo Quale scuola per il futuro? di Padova e provincia

Nuove Indicazioni Nazionali: quale futuro per la scuola?

Le **Nuove Indicazioni Nazionali (NIN) per il primo ciclo** sono state predisposte ufficialmente per aggiornare le Indicazioni del 2012, ma in realtà, per dichiarazione esplicita dello stesso Ministro e del Governo, per adeguarle ad un “nuovo scenario” che si basa su un diverso paradigma culturale e pedagogico a cui la maggioranza di governo aderisce e che definisce con orgoglio e senza mezzi termini “alternativo” a quello precedente

Per questo motivo **crediamo che i singoli provvedimenti del Ministro in questa legislatura, comprese le NIN, non vadano visti slegati l'uno dall'altro** come semplici interventi regolatori per il buon funzionamento, ma come tessere di un puzzle normativo che una volta composto dovrà creare nelle intenzioni del Governo l'immagine di quel sistema formativo “alternativo” di cui si sentono promotori.

Per inquadrare la questione delle Nuove Indicazioni Nazionali (NIN) possiamo partire dalle parole di uno dei suoi estensori:

"E così un po' di coraggio e di ambizione è stato costretto a mostrarlo il solo ministro Valditara, imbarcandosi nella perigliosa impresa di dar vita niente di meno che a nuove Indicazioni per la scuola italiana dell'obbligo [...] avventurandosi in un territorio che la sinistra di tutte le tinte ha sempre considerato un suo elettivo monopolio politico-culturale."

Così Galli della Loggia sul Corriere della Sera dell'11 luglio, in un articolo sul come si costruisce l'egemonia culturale.

In sintesi di questo si tratta.

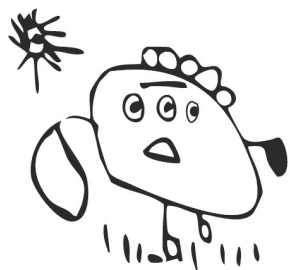
Avanti dunque con il modello scuola-azienda a basso costo (in continuità con quanto fatto negli ultimi 30 anni) ma con la pretesa aggiuntiva che essa diventi veicolo tra le nuove generazioni dei valori e della visione del mondo di chi oggi ci governa.

Quali siano questi valori e questa visione del mondo non è un segreto e sono motivi già più che sufficienti per opporsi alle NIN.

Francesco Pensabene

Ottobre 2025

per il CESP del Veneto



CESP

Centro Studi per
la Scuola Pubblica

NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI: QUALE DIREZIONE?

Pochi giorni fa è stata diffusa dal Ministero la prima bozza delle *Nuove Indicazioni nazionali*, dedicata alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Si tratta di un documento di oltre 150 pagine, ridondante, contraddittorio nelle diverse parti, che si pone in netta discontinuità con le precedenti Indicazioni del 2012.

I tratti più forti che attraversano tutto il documento sono:

- Un forte baricentro sulla **cultura nazionale** (la parola "occidente" o "occidentale" compare 26 volte) come fondamento dell'identità da trasmettere alle classi, senza alcuna apertura agli aspetti multiculturali della nostra società e all'idea di una costruzione interculturale e interattiva del sapere. Emblematica è la frase di apertura del curriculum di storia che perentoriamente asserisce: "Solo l'Occidente conosce la storia". Un testo che mira senza nascondere ad imporre una nazionalizzazione delle/degli studenti con background migratorio.
- Si richiama l'impegno alla **"personalizzazione"** (24 volte) come strategia educativa di accompagnamento nello sviluppo dei **"talenti"**. Tale ottica si pone nella prospettiva di 'fotografare' e sviluppare in ogni allievo e allieva le caratteristiche assunte dal contesto socioculturale di provenienza invece di impegnare la scuola a contrastare i limiti ereditati dal contesto sociale e a promuovere la realizzazione di ogni studente in relazione con le altre persone. La reintroduzione facoltativa del latino appare emblematica di questo uso dei presunti "talenti" come mascheramento di una precoce differenziazione dei percorsi.
- Il testo propone **lunghe liste di contenuti**, addirittura per alcune materie articolati anno per anno, come se si trattasse di Programmi in luogo di Indicazioni. La presenza dei contenuti invece dovrebbe rimanere limitata, con mero carattere esemplificativo. Evidentemente questa scelta tradisce la volontà di vincolare le/i docenti nella programmazione del curriculum, anche attraverso **i libri di testo** che presumibilmente assumeranno tali contenuti come il suggerimento di un indice. Questa forzatura diviene ancora più prepotente tenuto conto di numerosi passaggi in cui si suggeriscono addirittura le metodologie da mettere in pratica nell'insegnamento. L'esempio più evidente è la scansione dei temi e dei metodi da affrontare in storia.

- Il valore della **libertà** viene declinato da una parte come “valore più importante dell’Occidente”, dall’altra come dimensione che si realizza attraverso **il rispetto delle regole**. In realtà la storia dell’Occidente è piena di oppressioni e di violenze, e il rispetto delle regole costituisce solo una parte della pratica di una relazione sociale libera e responsabile. Questa ottica unilaterale non aiuta a comprendere né la complessità degli elementi che caratterizzano il passato, né la dialettica tra rispetto e messa in discussione delle regole che è indispensabile per crescere come comunità libera. L’unilateralità e l’assolutezza delle regole emerge come limite, ad esempio, nella presentazione della grammatica.
- Le Nuove Indicazioni vorrebbero contrastare la violenza di genere con un’educazione definita “del cuore”, in cui basterebbe “l’amore” per decostruire gli stereotipi, con un ritorno alla letteratura moraleggiante di De Amicis e alla pedagogia ottocentesca. Un’ottica ingenua e paternalistica che invece di promuovere le esperienze positive di **educazione sessuale e di genere** produce svolazzi retorici come “promuovere negli studenti il senso profondo della bona fides che anticamente costituiva il parametro per valutare la lealtà e l’onestà delle relazioni”.

In conclusione le Nuove Indicazioni nazionali sono un testo fortemente etnocentrico, che tende alla prescrittività dei contenuti, che non si preoccupa delle differenze sociali, culturali e di genere. Promuove invece un’idea di libertà come semplice accettazione delle regole, che dimentica la dimensione relazionale del sapere e dell’apprendimento, che rappresenta una chiusura a tutto ciò che si ispira al dialogo inter-culturale e al pensiero critico.

Il carattere globale della composizione delle nostre classi viene mortificato con un curriculum asfittico di apologhi risorgimentali e dell’antica Roma e di richiami alla superiorità dell’Occidente e dell’identità cristiana.

Una tale massa di contraddizioni e aspetti regressivi **non permette un atteggiamento emendativo**, poiché la correzione di qualche passaggio o paragrafo non potrebbe rendere accettabile il testo.

Inizialmente non era prevista alcuna consultazione della categoria ma negli ultimi giorni – probabilmente per effetto delle numerose critiche – il Ministero ha varato **un questionario** risibile che non ammette dissensi ma solo differenti approvazioni.

Rifiutiamo questa buffonata e invitiamo scuole, associazioni e sindacati a riunirsi e a esprimersi usando tutte le vie per manifestare il dissenso, individuale ma soprattutto collettivo, producendo testi e inviandoli a organi di stampa e al ministero.

Quanto al questionario, invitiamo ad aderire alla campagna **#iononrispondo** sui social oppure a **scrivere nell’unico spazio aperto questa frase:**

“Non abbiamo fornito risposte perché le opzioni non consentivano di esprimere il nostro punto di vista critico. Respingiamo il testo delle Nuove Indicazioni e contestiamo la totale assenza di un vero confronto nel processo che lo ha generato.”

Indicazioni Nazionali: un documento reazionario

Pubblicato il **Marzo 12, 2025** da redazione Gessetti Colorati

di Stefano Stefanel

Se non ci fosse l'articolo 117 della Costituzione, quello che ad un certo punto dice che va fatta “*salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche*” la scuola italiana tornerebbe ai programmi ministeriali, centralizzati, diretti dal ministero e solo programmati dalle scuole. Come nel caso delle *Linee guida sull'Educazione Civica* anche la bozza delle nuove *Indicazioni Nazionali* non parla alla scuola ma all'opinione pubblica, nel tentativo di farle scambiare il sovranismo reazionario per una posizione conservatrice. In realtà la scuola è da sempre conservatrice, tant'è che tutte le riforme si sono infrante sull'impianto gentiliano del sistema scolastico italiano e hanno prodotto risultati parziali, rispetto agli obiettivi riformatrici programmati (autonomia scolastica di Berlinguer, riordino dei cicli di De Mauro, Riforma Moratti, Riforma Gelmini, Buona Scuola di Renzi e via enumerando).

Queste nuove *Indicazioni Nazionali* non serviranno a molto come a molto (io dico: purtroppo) non sono servite quelle del 2012, perché la scuola italiana è avvolta nella conservazione dell'identico, scandito da libri di testo e classi di concorso che la fanno da padrone.

Così le parole d'ordine che tanto piacciono al Ministro Valditara e al suo consulente principale **Ernesto Galli della Loggia** (Latino, Bibbia, Corsivo, Corsivo, Narrazione storica e non confronto sui testi alle primarie, ecc.) non sono rivolte alla scuola, ma a all'opinione pubblica nel tentativo di farla diventare sovranista e reazionaria credendo di essere conservatrice.

La vera urgenza è quella della revisione delle *Linee guida* degli Istituti Tecnici e Professionali, travolti da innovazioni planetarie come l'Intelligenza Artificiale che quindici anni fa (data delle *Linee guida* in adozione) non esisteva proprio nella scuola italiana. E invece si va su quelle parole d'ordini facili da comprendere che fanno il paio con Patria, Persona umana, Identità nazionale che sono alla base delle *Linee guida dell'Educazione Civica*.

Non credo si possa dimenticare l'enfasi del Ministero sul 4+2 dei Tecnici e Professionali senza alcuna revisione negli indirizzi didattici (servono nuove *Linee guida* aggiornate ma si spinge sul 4+2).

Queste nuove *Indicazioni Nazionali* scateneranno un dibattito sullo stile “Guelfi e Ghibellini” e mostrano un Ministro più interessato alla comunicazione social e giornalista che al cuore del problema.

Con l'autonomia scolastica le *Indicazioni* e le *Linee guida* sono indirizzi, qualunque cosa il Ministero scriva sui documenti, ma le scuole non sanno agire per indirizzi e amano agire per ordini imposti dall'alto (per cui Bibbia & Latino passeranno). L'enfasi per un nuovo umanesimo che ci salvi dalla barbarie nei fatti è solo una bandierina piantata nel campo avverso, visto che i miliardi veri sono quelli del digitale che si sono riversati sulla scuola con il PNRR (e prima con i PON e con il Piano Nazionale Scuola Digitale), laddove il Ministero invita contemporaneamente a digitalizzare tutto e a proibire genericamente l'uso dei cellulari (come se le scuole non sapessero vietarne l'uso improprio da sole), invita ad occuparsi di intelligenza artificiale e a scrivere in corsivo (come se si insegnasse a scrivere in altro modo), a conservare il passato che mai è sparito dalle scuole con un'enfasi reazionaria che vuole solo attirare nuovo consenso per la scuola seria/allegria, selettiva/inclusiva, digitale/cartacea, conservatrice/innovatrice con vari testa coda che, per fortuna, gli insegnanti sapranno stoppare con la loro professionalità, comunque dentro una logica di conservazione e non di innovazione.

Il Ministro esterna il suo credo sovranista-reazionario con molta passione e vigore ed Ernesto Galli della Loggia chiede più spazio per i conservatori (in realtà lui è il capo culturale dei reazionari) nel mondo della cultura.

Ma la scuola in tutto questo cosa c'entra? Poco utilizzate le *Indicazioni Nazionali* del 2012, saranno poco utilizzate anche queste del 2025. Ma solo dopo che fuoco e fiamme avranno acceso i dibattiti culturali dei professori universitari e dei *Maître à penser* nostrani senza che della scuola reale si voglia sentire realmente il pensiero.

Libri di testo: chiave di volta per attuare le Indicazioni nazionali

di **Simonetta Fasoli** – 11 Aprile 2025

Si accende il dibattito e l'opposizione nei confronti delle Indicazioni nazionali 2025, con iniziative pubbliche, momenti organizzati di aggregazione “dal basso”, diffusione di documenti che sviluppano puntuali analisi critiche sul testo, sulla sua impostazione generale, sui singoli aspetti culturali e disciplinari.

A fronte di questo significativo panorama, che trova un punto di convergenza nella netta richiesta del ritiro del testo, ritenuto inemendabile, il ministro Valditara sembra “tirare dritto”, preannunciando che le nuove Indicazioni saranno operative dall'a.s. 2026/27, compiuto l'iter formale previsto per i provvedimenti di questa natura. A riprova della determinazione con cui si persegue l'obiettivo, sottolinea di aver dato input alle case editrici affinché adeguino con la tempistica opportuna i libri di testo destinati alle scuole del Primo ciclo.

I testi scolastici già da tempo si sono posti come interpreti autentici e in definitiva “estensori finali” delle indicazioni programmatiche: ma qui siamo oltre, perchè sono in questa fase gli avamposti dell'operazione politico-culturale che si delinea nelle Indicazioni 2025; veri e propri “missi dominici” del ministro pro-tempore, agenti efficaci della scuola-modello Valditara.

Converrà dunque che le scuole comincino ad attrezzarsi, con gli strumenti che il quadro istituzionale e le norme offrono, per contrastare la strategia messa in campo anche sotto questo profilo.

Il tempo delle procedure di adozione dei libri di testo, nel calendario e nelle routines collegiali, coincide con le prossime settimane e si conclude attorno alla metà di maggio.

Credo che possa essere opportuno lavorare a prese di posizione collegiali, da tradurre in appositi orientamenti e relative delibere, da inserire nel P.O.F. triennale: si tratta di predisporre ad adottare testi che non siano la pedissequa esecuzione delle indicazioni, nè sul piano dei contenuti nè su quello dell'apparato metodologico-didattico. Si tratta, in altri termini, di esercitare un'attenta vigilanza professionale per scartare quei libri di testo che, ad un'accurata disamina, si mostrassero “più realisti del re”, di dispiegare così una strategia di contrasto anche verso questa operazione preannunciata, che ha un ruolo tutt'altro che secondario nella riuscita dell'operazione politico-culturale sottesa a queste Indicazioni.

L'obiettivo politico del movimento che, in varie modalità e forme, si oppone alle Indicazioni rimane il loro ritiro. Tuttavia una visione realistica delle cose (realistica

non vuol dire “rinunciataria” ma attenta al piano di fattibilità e alla riuscita non puramente testimoniale delle singole azioni) impone, a mio avviso, di intraprendere ogni via utile e praticabile affinché le Indicazioni non entrino nelle sabbie mobili delle routines scolastiche, ma siano fermate PRIMA che diventino prassi quotidiana. Personalmente, temo questa eventualità almeno quanto temo la legiferazione sulle Indicazioni 2025 e la loro assunzione nel quadro normativo.

Per questo, mi sembra necessario sollecitare, e nel caso sostenere, le scuole ad una azione efficacemente contrastiva in sede di adozione dei libri di testo, GIA’ DA QUESTO ANNO SCOLASTICO.

Restano centrali, a termini di legge, l’autonomia scolastica e la libertà di insegnamento, che si sostanzia anche nella fase fondamentale della scelta dei testi in adozione.

Riporto qui di seguito i riferimenti normativi puntuali che i Collegi hanno a disposizione per deliberare nelle direzioni volute ed efficaci. E’ mio il carattere cubitale nel dispositivo: tutto il comma 5 qui riportato va a supporto delle opzioni di cui il Collegio, e solo il Collegio, è e resta titolare.

D.P.R. 275/99 (regolamento dell’autonomia)

articolo 4

5. La scelta, l’adozione e l’utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, **IVI COMPRESI I LIBRI DI TESTO**, sono coerenti con il Piano dell’offerta formativa di cui all’articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività.

I COBAS: dalla libertà dichiarata alla conformità imposta dalle Indicazioni Nazionali 2025

Bruna Sferra Esecutivo COBAS Scuola di Roma e Provincia

Come la prima, anche la seconda bozza delle Indicazioni Nazionali 2025 – pubblicata lo scorso 11 giugno – affida alla scuola il compito di sviluppare “l’autonomia dell’essere e la competenza del fare e dell’agire”. Un obiettivo che si traduce nel mandato educativo-didattico assegnato all’insegnante, tema centrale della riflessione pedagogica. La Commissione incaricata di redigere il documento ha beneficiato del contributo di pedagogisti/e che, impegnati nella ricerca, integrano l’interpretazione del proprio tempo e del suo sviluppo storico nella loro azione pedagogica. Ma, dalle *Premesse culturali* emerge una visione del mondo orientata, con finalità politiche che semplificano la complessità del presente e propongono un modello educativo fondato su valori normativi anacronistici. D’altro canto, la sezione sull’insegnamento della storia, veicolo della visione egemonica occidentale, conferma l’impianto ideologico del documento.

Nei due paragrafi *Libertà, cura di sé ed etica del rispetto* e *Scuola che educa alle relazioni, all’empatia e al rispetto della persona*, sembra affiorare, più che un riferimento alla pedagogia attiva – solo accennata attraverso il principio dell’autogoverno – una ripresa di tratti della pedagogia romantica, integrata con l’etica del rispetto, in linea con le prospettive di autori come De Amicis, Pestalozzi, Fröbel. Si sottolinea l’importanza di un’etica del rispetto come base per un autentico scambio educativo e propone un lavoro preventivo a scuola, fondato su un’“educazione del cuore” che favorisca l’esperienza di sentimenti come la fiducia, l’empatia, la tenerezza, l’incanto, la gentilezza.

Per chi conosce la storia della scuola, emerge il parallelismo con l’idea atemporale del “fanciullo tutto intuizione, fantasia, sentimento” contenuta nei Programmi del 1955, superata, a partire dai Programmi del 1985, da quella del bambino della ragione, orientato al futuro e, al contempo, profondamente coinvolto nell’esperienza concreta del proprio presente, capace di diventare cittadino libero, attivo e consapevole. Anche qui, la parte dedicata all’insegnamento della storia ci aiuta a delineare la rappresentazione dell’alunno/a del primo ciclocome soggetto ricettivo alla sola dimensione narrativa, senza capacità di analisi critica delle fonti. In modo coerente, l’impianto del testo, nonostante un richiamo all’educazione attiva, è dominato da un approccio normativo, in cui l’alunno/a è considerata/o parte di una comunità inclusiva solo a condizione che rispetti regole e limiti, e venga educato alla libertà attraverso la comprensione del principio di autorità. La conformità a un sistema predefinito di norme e doveri costituisce il principio guida della libertà, che, sebbene proclamata come

valore centrale, viene di fatto regolata e delimitata da tale impianto normativo. È del tutto assente lo spazio educativo in cui il dissenso sia accolto come occasione di crescita e le regole possano essere discusse e rielaborate in modo dialogico. È una prospettiva tesa alla formazione di **individui conformi**, più inclini ad adattarsi che a trasformare.

Anche il rispetto, evocato anche come “l’obiettivo di un’educazione finalizzata al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze di ciascuno”, viene utilizzato in modo non problematizzato: in questa seconda bozza, la specifica sulle “differenze di genere” presente nella prima versione viene sostituita da un generico richiamo alle Linee guida per l’Educazione civica sul rispetto verso la donna e sulle relazioni corrette. Si tratta di una formulazione normativa che, focalizzandosi sul comportamento corretto nelle relazioni, ignora le cause strutturali della disparità di genere e promuove una visione tradizionale e ‘naturale’ dei ruoli familiari e di genere.

Affrontare il tema delle differenze di genere implicherebbe una critica alle costruzioni culturali, sociali e storiche che attribuiscono ruoli, aspettative e poteri differenti a uomini, donne e identità non binarie, nonché ai meccanismi di potere che generano disuguaglianze. Tale approccio trasformativo è in netto contrasto con l’impianto valoriale del documento, che privilegia la conformità al cambiamento.

Per educare alle differenze, il rispetto da solo non basta, perché può tradursi in una tolleranza passiva priva di reale comprensione. La stessa “educazione del cuore”, premessa di “occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l’empatia, la tenerezza, l’incanto, la gentilezza”, appare inadeguata ad affrontare la complessità dell’educazione alle differenze: sentimenti ed emozioni non sono né universali né affidabili come guida etica perché sono profondamente influenzati da contesti culturali, sociali e individuali. La cosiddetta “educazione del cuore” rischia di ridursi a racconti toccanti che fanno sentire la diversità, senza una reale decostruzione critica. Così, l’altro viene umanizzato solo attraverso la sofferenza, rafforzando una visione pietistica e caritatevole che tollera, ma non riconosce davvero, la sua soggettività e autonomia, perpetuando asimmetrie di potere. Educare alle differenze richiede processi cognitivi complessi, come l’analisi critica delle dinamiche di esclusione e la decostruzione di stereotipi, per sviluppare categorie più inclusive di identità e cittadinanza. Senza questa base razionale, rispetto ed empatia restano fragili e manipolabili. Ma un simile approccio risulta incompatibile con l’impianto del testo analizzato.

Nuove Indicazioni 2025. Sull'inclusione, indietro tutta di almeno 40 anni

di Marisa Faloppa - Comitato per l'integrazione scolastica - 8 giugno 2025

Le recenti Indicazioni Nazionali del Ministero dell'Istruzione e del Merito contengono un breve capitolo sulla Scuola che sa essere inclusiva.

Sorvoliamo sul linguaggio che contrasta con le avvertenze del recente decreto legislativo sulla terminologia da usare quando si parla di disabilità (ricompare infatti il termine portatori di una qualche forma di disabilità) e ci soffermiamo invece sugli scarni riferimenti al sistema inclusivo ed alla pedagogia e alla didattica per l'integrazione.

Il testo del documento indica sinteticamente le traiettorie del lavoro teorico-pratico per l'inclusione: la personalizzazione, come cornice in cui si inseriscono le scelte educative e didattiche; l'uso delle nuove tecnologie per adattare i materiali alle esigenze degli studenti; il ricorso a strumenti come la realtà aumentata e la realtà virtuale che consentono esperienze di apprendimento immersive e interattive; l'utilizzo di tecnologie assistive basate sull'Intelligenza Artificiale che permettono agli studenti con disabilità o con DSA di meglio partecipare alle attività educative e didattiche, garantendo pari opportunità di apprendimento.

Lasciamo da parte anche le riserve sostanziali sull'intero documento, espresse in più sedi in modo puntuale da docenti universitari, insegnanti ed esperti del settore e torniamo sui concreti riferimenti che troviamo nel breve capitolo dedicato alla scuola che sa essere inclusiva. Dispiace che sia sfuggita ai più la scarna elencazione degli "indirizzi normativi illuminati" che, come dichiarano le Indicazioni del MIM, hanno posto le premesse per rendere gli ambienti scolastici più inclusivi: Legge 118 del 30 marzo 1971; Legge 517 del 4 agosto 1977; Legge Quadro 104 del 5 febbraio 1992 e... Sentenza della sesta Corte di Cassazione n. 478/81. Nulla sui più recenti decreti in tema di inclusione, collegati alla legge sulla buona scuola del 2015, e questo non stupisce perché tanti esperti e numerose associazioni ne hanno criticato i contenuti che rischiano di comprimere il diritto alla piena integrazione degli allievi con disabilità. Nulla sulla Sentenza della Corte Costituzionale 215/87, un punto di svolta nella storia dell'integrazione scolastica in Italia che ha stabilito il diritto incondizionato e pieno alla frequenza scolastica, indipendentemente dal tipo e dal grado di disabilità e ha dato un impulso fondamentale all'adozione di leggi e provvedimenti per garantire il diritto all'istruzione degli alunni con disabilità. E' pertanto lecito chiedersi perché il Ministero dell'Istruzione e del Merito, nel fare una carrellata sugli indirizzi normativi per una scuola inclusiva, citi tre leggi dello Stato ed una Sentenza della Corte di Cassazione. Premesso che le sentenze pronunciate dalla Cassazione sono vincolate solo al caso concreto a cui si riferiscono e non hanno quindi alcuna forza di precedente, vale la pena entrare in merito ai contenuti di quella sentenza del 1981.

Si è trattato di un atto che affermava l'assenza del diritto degli allievi con disabilità grave alla frequenza nella scuola comune, argomentando che l'art. 34 della Costituzione, che sancisce il diritto all'istruzione, non precisa che debba essere soddisfatto nella stessa struttura scolastica, anche perché un inserimento indiscriminato potrebbe nuocere al buon andamento dei pubblici uffici ai sensi dell'art. 97 della Costituzione stessa. (Si rimanda al commento di Elvio Fassone in Prospettive Assistenziali, n. 56 di ottobre – dicembre 1981 "La Corte di Cassazione emargina gli handicappati") Non stupisce, ma indigna profondamente che il MIM richiami quella sentenza di quarant'anni fa e che la definisca un indirizzo normativo illuminato. Indigna e preoccupa perché in una scuola senza storia, senza pedagogia e senz'anima il rischio di tornare indietro è grande e concreto. E' un rischio per tutte le nuove generazioni che meritano la nostra cura, le nostre attenzioni e le nostre proteste vibrare per superare un silenzio che ci rende complici.

Nuove Indicazioni 2025: una riforma per migliorare o un ritorno al passato?

di Monica Piolanti – 9 giugno 2025

Alla voce “riforma”, il dizionario registra quanto segue: “modifica, trasformazione di uno stato di cose, di un’istituzione, di un ordinamento, allo scopo di migliorarli”. Ma siamo proprio sicuri che tutte le modifiche portino a risultati migliori? Perché il Ministro potrebbe anche avere buone intenzioni, ma i “mezzi” che ha scelto per migliorare la scuola attuale lasciano perplessi gli uomini di scuola, gli esperti e gli stessi cittadini italiani.

Gli scopi reconditi vanno, a mio giudizio, ricercati nel tentativo di questo governo di azzerare la storia, ritornando a prima del 1968, anno cruciale che starebbe all’origine di tutti i mali, di cui soffrirebbe oggi il nostro Paese.

Se infatti andiamo a considerare, relativamente alla sola Scuola del I Ciclo d’Istruzione, le scelte riformatrici del Ministro, troveremo che il comune denominatore di ogni provvedimento è un atto d’imperio, che punta al conseguimento di questo obiettivo: “La ricreazione è finita”.

Lo slogan si richiama a un noto best-seller degli anni ’80, dovuto all’insigne pedagogista Norberto Bottani, e rende perfettamente lo spirito del Piano di Riforma Valditara che si sta delineando all’orizzonte.

Più che una Riforma andrebbe definita col termine di “Restaurazione”. Perché della Restaurazione “storica” ha tutti i caratteri: è un atto d’imperio, calato dall’alto ignorando i più elementari principi di una democrazia, a meno che non si tratti di una “democrazia populistica” e plebiscitaria!

Ma vediamo quali sono gli **ingredienti di questa “operazione nostalgia”** che vengono spacciati per “riforma”.

Un sommario elenco, pensando in particolare alla Scuola del I Ciclo, sottolinea:

- un’**idea di cultura trasmissiva**, selettiva, gentiliana, tradizionalista, eurocentrica, ottocentesca e nazionalista;
- una visione delle **materie a compartimenti stagni** in cui non si evidenzia in maniera chiara la verticalità e la continuità dei “campi di esperienza” e delle “discipline”;
- un tentativo subdolo di **indottrinamento con la storia** a partire dalla più tenera età;
- **reintroduzione del voto di condotta** e dell’educazione civica;
- ritorno dello **studio delle poesie a memoria** e della **scrittura a mano** (calligrafia);

–**reintroduzione del latino** (strumento fondamentale per sviluppare il ragionamento e la logica) disciplina facoltativa a partire dalla seconda classe delle medie;

–**valorizzazione dei talenti e del merito;**

–**l’azzeramento di tutte le innovazioni** avvenute negli ultimi 50 anni grazie alla ricerca e alle sperimentazioni effettuate nelle scuole e ai contributi di grandi psicologi e pedagogisti italiani ed esteri;

–l’idea che la **storia** debba essere **insegnata sotto forma di narrazione di aneddoti** e non più basandosi sulle fonti mediante attività laboratoriali (da sapere scientifico a sapere ideologico);

–l’introduzione dello studio nella scuola pubblica di **testi classici** come la Bibbia, l’Eneide e l’Odissea;

–la cultura dell’ordine, della regola, della gerarchia verticale (come nei confronti dell’**insegnante come “magis”**) e del principio di autorità;

–**ripristino dei voti numerici** (scuola secondaria) e ritorno ai giudizi sintetici da “ottimo” a “non sufficiente” (scuola primaria);

–drastica riduzione del numero degli insegnanti e del personale ATA;

–tagli sul numero delle classi e innalzamento del numero degli alunni per classe, con relativa diminuzione del “diritto all’apprendimento” e al “successo formativo” per tutti, stranieri e disabili compresi.

E si potrebbe continuare all’infinito... Ripensando alla stringata rassegna sopra descritta, si impongono alcune riflessioni. Globalmente considerato, il piano di Riforma Valditara, così come si sta configurando, peraltro non ancora ultimato perché sono in dirittura d’arrivo le Indicazioni Nazionali per la Scuola Superiore, appare più come un ammasso di **provvedimenti tampone, mancanti di una visione d’insieme**, di un progetto autonomo, funzionale alle esigenze della società italiana attuale, che è società “inedita” rispetto al passato, e che pertanto non può essere governata dalle vecchie regole. O noi ammettiamo che la democrazia partecipativa è stata un fallimento e che, pertanto, occorre sostituirla con una democrazia decisionista, rappresentativa del consenso ottenuto con il voto, oppure diviene inaccettabile l’imposizione di riforme che calano dall’alto e che sono espressione di un “pensiero unico”.

Non si può, a mio avviso, governare tacitamente un’istituzione come la Scuola! Non si può e non si deve, se si crede al diritto di tutti, dirigenti, insegnanti, genitori, alunni, di esprimere una diversità di opinione e di critica costruttiva. Quello che, nella Riforma Valditara, è maggiormente inaccettabile è la mancanza di “stile democratico”. E come dice Dante è “il modo che offende” la dignità della condizione docente e discente.

Oggi più che in passato, pur essendo in presenza di tanti “abusi”, non ci si può scrollare di dosso il dovere del rispetto, perché in caso contrario, si sfocia nell’arroganza del potere, esercitato d’autorità, ma non condiviso!

E quando una Riforma non è condivisa da quanti si trovano a doverla attuare, non può che cogliere frutti amari. Che la scuola italiana, e specialmente la secondaria, sia da riformare è cosa risaputa e da tempo auspicata. Che si dovesse ritornare a Gentile per migliorarla è cosa, forse, più discutibile.

Perché di questo si tratta. I toni e i modi della Riforma Valditara rimandano a quel modello, che ritenevamo ormai desueto. E invece... Ma con ciò che viene spacciato come un mezzo per ridare serietà alla scuola, soltanto perché si fa la voce “grossa”, si ritorna allo autoritarismo, disprezzando il diritto costituzionale, che sottolinea invece la dignità delle persone, che non possono essere ignorate sui problemi più gravi. Se, invece, si vuole approdare alla “qualità”, bisogna percorrere ben più sofisticati binari. L’Europa da tempo li viene indicando! Non è obbedendo alle regole dell’economia, che si può migliorare la politica! E quello della riforma della scuola è un problema “politico”, una questione che deve fare i conti con una società, ben più complessa di quella che il Ministro Valditara ha considerato.

La storia ci insegna che le “restaurazioni” portano a lungo andare alle “rivoluzioni”. Chissà se il Ministro ha considerato tutto questo! Se si vuole veramente “riformare”, nel senso di “migliorare”, c’è un’altra strada: quella della “formazione a largo spettro”. Una formazione che deve investire parimenti i docenti e le famiglie, i dirigenti e il personale della scuola in genere. Perché in una democrazia matura i problemi non si risolvono “con la scure” e “le forbici”, simboli di una massoneria di vecchio stampo, ma con le armi del dialogo, del confronto, in un clima di reciproco rispetto, che alluda alla dignità e responsabilità di quanti sono chiamati al miglioramento delle istituzioni. Abbiamo ancora tanto da imparare dal nostro GRANDE “Riformatore mite”, **Giancarlo CERINI, ideatore della interessante metafora della “Ballata Popolare”.**

Il “pedagogista errante” aveva ben compreso che per riformare la “Scuola della Repubblica”, occorreva dare un programma politico, capace di essere “ascensore sociale” garantendo le uguaglianze delle opportunità; credeva fermamente che la vera Riforma della Scuola non poteva essere opera di pochi pensatori calata dall’alto, ma doveva DAL BASSO ESSERE OPERA DI TUTTI!

Le nuove Indicazioni Nazionali tra pedagogia e ideologia: una prima lettura critica dei COBAS

Bruna Sferra Esecutivo COBAS Scuola di Roma e Provincia

La bozza revisionata delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, pubblicata l'11 giugno 2025 dal MIM e inviata al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nonostante il tentativo di ammorbidire diversi degli elementi più contestati presenti nella prima versione, ha mantenuto lo stesso impianto ideologico. Per la Storia, a nulla sono servite le autorevoli analisi degli esperti del settore, che ne avevano denunciato l'impianto italo-centrico e occidentalista, con forti criticità nelle procedure costitutive dello statuto epistemico della storiografia e nei principi di una didattica storica innovativa.

In *Perché si studia la storia* viene riaffermato il primato dell'Occidente, rappresentato come l'unica cultura che concepisce la storia come espressione dello spirito umano evolutivo, attribuendo alla Storia un ruolo dominante e una valenza politica nella formazione di una coscienza collettiva nazionale. Si ribadisce che ciò che nasce in Occidente si afferma solo poi nel resto del mondo. La cultura occidentale viene presentata come “*intellettualmente padrona del mondo*”, una superiorità che legittima asimmetrie di potere (colonialismo, razzismo culturale, imperialismo epistemico) e svaluta altre forme di sapere storico. Viene così sovvertito il senso che la scuola ha finora attribuito all'insegnamento della storia: lo spazio privilegiato per indagare passato e presente, avvicinare alunne/i a una visione plurale dell'umanità, fornire strumenti per confrontare e interpretare diverse realtà nel tempo e nello spazio, farne emergere somiglianze e differenze e sviluppare una riflessione critica sulla propria visione del mondo, utile anche a prevenire forme di razzismo e di pregiudizi etnici.

Le competenze attese, al termine della Quinta di scuola primaria, sono sostanzialmente “*conoscere e saper sintetizzare ed esporre*” ma, sulla base della definizione data dall'EQF 2006, tali obiettivi non possono essere considerati tali (sigh!). Scompaiono l'organizzazione delle informazioni, l'individuazione di contemporaneità e delle relazioni tra gruppi umani, l'apertura alla storia contemporanea previste dalle Indicazioni del 2012. Gli obiettivi specifici di apprendimento, mal formulati, si conformano all'insegnamento fondato sulla triade “spiegazione dell'insegnante – studio individuale a casa – interrogazione di verifica”. Pagina dopo pagina, si studieranno le vicende storiche ridotte a una semplice e rassicurante storiella. Per esempio, l'obiettivo “Illustrare il valore dei documenti storici proposti dall'insegnante” assegna all'alunna/o un ruolo passivo, limitato alla spiegazione di materiali scelti dall'insegnante, escludendo autonomia, pensiero critico o costruzione attiva della

conoscenza. La fonte storica è oggetto di contemplazione, non di indagine, è l'insegnante che seleziona i documenti e ne attribuisce un significato. Difatti, la Commissione sostiene che l'analisi critica delle fonti è un obiettivo irrealistico per ragazzi e bambini i quali possono approcciarsi alla storia solo nella dimensione narrativa. Chi ha lavorato sull'uso attivo di fonti diverse, facendole ricercare e utilizzare per ricostruire fenomeni storici, ha constatato sia la passione sviluppata verso la storia, sia l'acquisizione di una conoscenza realmente integrata in modo consapevole. Ma bambine/i e ragazze/i tornano a essere concepiti come contenitori vuoti che l'insegnante dovrà riempire per plasmarli fin da subito a sviluppare una rappresentazione del passato basata su valori nazionalistici. Basta leggere l'elenco delle conoscenze per le classi prima e seconda della Primaria: il racconto della nascita dell'Italia, Mameli e l'inno nazionale, poesie, canti e racconti del Risorgimento (Piccola vedetta lombarda, i martiri del Belfiore, le 5 Giornate di Milano, Anita Garibaldi, Salvo d'Acquisto, altri protagonisti di eroismo e di virtù civili nella Resistenza). Tali conoscenze, oltre a mirare alla costruzione di identità culturali nazionali con una presunta funzione integrativa (o di assimilazione?) per gli alunni con background migratorio, risultano inadeguate rispetto all'età degli alunni. Si tratta di contenuti che implicano concetti astratti, inadeguati alla comprensione nella fascia d'età cui sono destinati. D'altro canto, la Commissione che si è occupata della storia è composta esclusivamente da professori ordinari, da un ricercatore di Storia Contemporanea e da una docente di Istituto di Istruzione Superiore: esperti autorevoli, ma che sembrano non avere alcuna conoscenza della fase cognitiva in cui si trovano bambine/i di 6-7 anni.

La scelta di figure eroiche, la narrazione semplificata e la mitizzazione mirano a soffocare il pensiero critico e forse la Commissione ha deciso di iniziare a farlo il prima possibile. E visto il ripristino della calligrafia, dobbiamo forse aspettarci anche il ritorno degli abbecedari d'altri tempi tra i libri di testo? Magari con l'immagine della bandiera italiana alla lettera "B" e la scritta "bacio e difendo la mia bandiera", proprio come accadeva durante il fascismo.

I COBAS sostengono che nel prossimo anno scolastico i Collegi dei Docenti dovranno definire un Curricolo di Istituto che tuteli i principi della pedagogia attiva, centrata sul discente e orientata allo sviluppo di una didattica democratica e che sarà fondamentale optare per l'adozione alternativa ai libri di testo che con ogni probabilità si uniformeranno alle nuove Indicazioni.

Nuove Indicazioni 2025: cambia il paradigma

di Giovanni Fioravanti – 20 giugno 2025

da Gessetti Colorati

Presentando la bozza delle “Indicazioni Nazionali per il curriculum – Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione”, trasmessa al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione per il prescritto parere, il sito del MIM riporta la dichiarazione del ministro Valditara: *“Una riforma pensata per i nostri giovani, per abituarli ad esprimersi correttamente, ad essere chiari, a saper ragionare, a sviluppare creatività e sensibilità. Per imparare meglio la matematica. Per conoscere la nostra storia e, dunque, avere un’identità. Per conoscere la geografia e il mondo in cui vivono”*.

Dunque le nuove Indicazioni nazionali per il curriculum costituiscono una riforma, cioè danno alla scuola “una forma nuova”, una forma che prima non aveva. Non una forma qualunque, ma una forma pensata appositamente per “i nostri giovani”. Non giovani astratti ma “i nostri giovani”. Una riforma che prende le mosse da come i suoi ispiratori pensano che siano i nostri giovani, una sorta di giovane standard.

Evidentemente l’idea contenuta nelle Indicazioni del 2012 era erronea, costituiva una fallacia, un imperdonabile abbaglio: *“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale...”*

No! Abbiamo bisogno di ordine, di sicurezza, di normalità, abbiamo bisogno di un “idealtipo” di giovane.

Del resto, introducendo la lingua Italiana, le nuove indicazioni si avventurano ad usare il termine “paradigma”, si dichiara che: *“Il cambio di paradigma delle Indicazioni attraversa soprattutto la disciplina Italiano, riportando al centro [...] esistenza e gerarchia delle ‘regole’...”*

Basta allo spontaneismo, ci sono gerarchie da rispettare, c’è l’autorità delle regole che non possono essere violate. Del resto alla base del nuovo paradigma sta il *principio di autorità come condizione di libertà*. L’autorità del *Magis*, del *Magister* e il latino, quello di Giovenale, non si spreca *“maxima debetur puero reverentia/ maxima debetur magistro reverentia*.

Il maestro modello di sapienza a cui spetta il compito, secondo il più rigoroso idealismo gentiliano, di trasformare la potenza dell’alunno in atto, poiché egli possiede tutta la scienza a cui deve avviare l’alunno nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona.

Ma attenzione a non esagerare ricordano le nuove indicazioni: *non multa, sed multum in primis*.

Allora sorge il dubbio che “i nostri giovani” pensati dal ministro e dagli estensori delle nuove indicazioni presentino un profilo in negativo che, accedendo alla scuola, deve essere corretto, raddrizzato, educato al rispetto dell’autorità, delle regole, condotto per mano dal magister affinché ne esca plasmato, vale a dire formato secondo il paradigma, il modello che sottende a queste Indicazioni.

Insomma i nostri giovani usciti finora dalle nostre scuole non sanno esprimersi correttamente e chiaramente, non sanno ragionare, non hanno sviluppato creatività e sensibilità, non hanno imparato bene la matematica, non conoscono la nostra storia e dunque sono privi di identità, non conoscono la geografia e il mondo in cui vivono.

Ammesso che sia così e non si tratti di una generalizzazione un tanto al braccio, sarebbe, come minimo, prima di tutto necessario andarne a ricercare le cause ad esempio nel perdurare di una didattica trasmissiva ex cathedra, di una organizzazione scolastica che risale all' Ottocento, nella formazione del personale scolastico e potremmo continuare nell'elenco rispetto agli appuntamenti mancati nella storia del nostro sistema formativo.

Invece no, è il paradigma che va sostituito con uno educativo, plasmatore di personalità e identità, pensato da chi ora detiene la guida del ministero di viale Trastevere, che è un apparato dello Stato.

Si preferisce smentire quanto affermato in apertura delle Indicazioni nel paragrafo PERSONA, SCUOLA, FAMIGLIA: *“La Costituzione mette al centro la persona e concepisce lo Stato per l'uomo e non l'uomo per lo Stato come opportunamente sottolineava il costituente Giorgio La Pira.”*

Affermazione che a conti fatti, leggendo queste “Indicazioni-Riforma” appare per lo meno azzardata se non addirittura incongruente. Qui è la persona del giovane ad essere concepita per lo Stato e non viceversa, è difficile sostenere il contrario quando si scrivono Indicazioni per modellare la gioventù ad uso e consumo del proprio paradigma educativo, e l'autorità liberatrice, di memoria lambruschiniana, in realtà diventa coercizione mascherata da un'effluvio di parole che restano prive di senso, quando il nuovo paradigma della scuola italiana del terzo millennio ha come punti di riferimento Giorgio la Pira, Luigi Sturzo e Gentile, annullando il tempo della pedagogia scientifica e della complessità come disturbi della storia e della scuola.

Eppure lo scriveva oltre due secoli fa Immanuel Kant: *““L'arte dell'educazione, o pedagogia, deve diventare ragionata, se deve sviluppare la natura umana in modo che essa attui il suo destino [...] Il meccanismo dell'arte educativa deve trasformarsi in scienza, altrimenti una generazione potrà distruggere quello che l'altra ha già conosciuto. [...] In generale si crede che l'esperimento non sia necessario in educazione e che già la ragione possa giudicare se qualcosa è per essa buona o cattiva. Ma si sbaglia molto e l'esperienza insegna che ai nostri tentativi seguono spesso risultati del tutto contrari a quello che ci aspettavamo. Si vede pure che, perché l'esperimento è necessario, nessuna generazione può formulare un piano completo di educazione”.*

“Altrimenti una generazione potrà distruggere quello che l'altra ha già conosciuto”. È esattamente quello a cui stiamo per assistere!

Le Nuove Indicazioni Nazionali e l'Istruzione degli Adulti

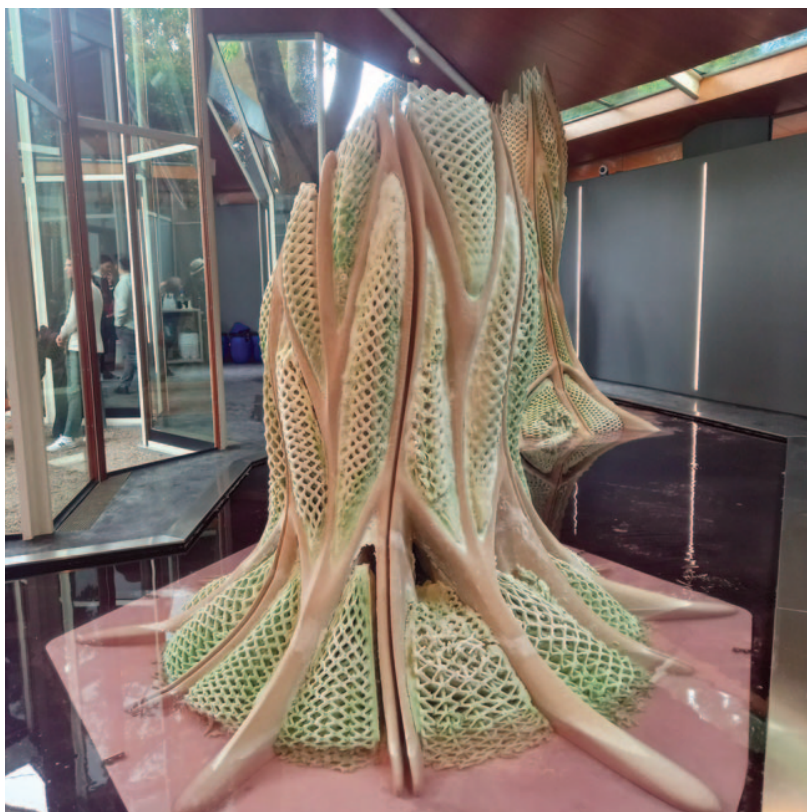
di Anna Grazia Stammati

Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) nelle Nuove Indicazioni Nazionali. Nelle Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione, si fa riferimento in due occasioni ai CPIA. Una prima volta, a pag.11, nella sezione "Scuola che sa essere inclusiva", si afferma che in Italia, a quasi cinquant'anni dalla L. 517/1977 (che ha permesso di accogliere nelle nostre aule gli allievi con disabilità), la scuola è entrata in una nuova stagione, "esito di un processo di evoluzione culturale sul tema dell'approccio educativo ai Bisogni speciali", grazie ai quali l'idea di inclusione scolastica si baserebbe sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di *tutti* i soggetti, non solo delle persone con disabilità, "fino ad abbracciare il diritto allo studio degli alunni adottati" (per una visione critica dei BES si rimanda all'articolo presente in questo numero: *La deriva medicalizzante della scuola: progettualità e relazione educativa*). Il nostro Paese, si scrive nel testo, si colloca, infatti, all'avanguardia nel mondo per la promozione dell'educazione interculturale, l'assegnazione alle scuole del primo ciclo di docenti aggiuntivi della classe di concorso 23/A (insegnamento della lingua italiana per i discenti di lingua straniera) per l'insegnamento dell'italiano nelle sezioni con un numero di studenti stranieri, che si iscrivono per la prima volta al sistema nazionale di istruzione, superiore al 20 per cento degli alunni della classe, in precedenza assegnati solo ai CPIA. Si nominano, poi, una seconda volta i CPIA, a pag.

13 "Finalità della scuola dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo di istruzione", quando si afferma che l'impegno a far conseguire le competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (1. competenza alfabetica funzionale; 2. competenza multi linguistica; 3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4. competenza digitale; 5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6. competenza in materia di cittadinanza; 7. competenza imprenditoriale; 8. competenza in materia di consapevolezza

za ed espressione culturali), non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, anche attraverso il ruolo strategico dei CPIA, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita. Peccato che nella premessa si cerchi di dare, dell'istruzione adulti e dell'impegno che i vari dicasteri succedutisi dal 2015 ad oggi, hanno assunto nei confronti di un segmento così importante dell'istruzione nel nostro Paese, un'immagine che non risponde alla realtà, dimenticando di dire che: a) il "suggestivo" incremento (930 docenti), per l'insegnamento della Lingua Italiana agli stranieri (classe di concorso A23), è il frutto di un taglio di 5.660 posti in organico di diritto per l'anno scolastico 2025-2026 (oltre al fatto che gli studenti stranieri saranno inseriti in una classe apposita "per approfondire l'Italiano") e che l'organico della classe di concorso A23, come da anni sottolineano i docenti impegnati nei CPIA e nell'istruzione adulti del secondo livello, sia del tutto insufficiente a garantire una reale inclusione dei ragazzi e degli adulti con background migratorio; b) che i Centri di istruzione provinciale per gli Adulti (CPIA), per i limiti dei finanziamenti che ne impediscono l'estensione, e a causa di un limitato organico docente dedicato alle attività di istruzione, non riescano per nulla ad assumere una prospettiva di educazione permanente. I CPIA, infatti, riescono a rivolgersi quasi esclusivamente agli adulti stranieri, escludendo, per i finanziamenti non adeguati e una programmazione

che non prevede una sua più ampia diffusione, quegli adulti italiani che avrebbero, invece, estremamente bisogno di esservi inseriti, visto che il 40% della popolazione, tra i 14 e i 64 anni, risulta in possesso della sola Licenza di scuola media. Occorrerebbe, invece, per dar seguito alla richiamata educazione permanente, un intervento uniforme, per potenziare l'organico, al fine di sostenere gli adulti privi di titoli di studio o di conoscenze adeguate, in modo da rafforzare queste ultime e far acquisire loro le necessarie abilità di base. L'investimento avrebbe, peraltro, un importante ritorno economico per la crescita oc-



Picoplanktonics, Padiglione Canada, Venezia, Biennale 2025



Studio Gang, *The Living Orders of Venice*, Venezia, Biennale 2025

cupazionale e i costi di una povertà, economica ed educativa, fortemente diffusa nel nostro paese (si veda al proposito, Orazio Giancola e Luca Salmieri, in *La povertà educativa in Italia*, Carrocci, 2023).

“Solo l’Occidente conosce la Storia”. Ma non sono solo questi riferimenti che preoccupano i docenti che sono impegnati a vario titolo nell’Istruzione degli Adulti, i quali, non a caso, stanno dimostrando un vivo interesse per il prossimo Convegno sulle Nuove Indicazioni Nazionali, organizzato dal CESP, che si terrà il 10 ottobre e vi si stanno iscrivendo numerosi. Pur tralasciando di entrare nel merito di altri aspetti delle Nuove Indicazioni nazionali (punti che sono ampiamente trattati negli altri articoli pubblicati in questo numero della Rivista Cobas), non si può, però, tacere su quanto scritto relativamente all’Organizzazione del curriculum per l’insegnamento della Storia che pone, proprio per chi insegna agli adulti (quasi sempre stranieri), seri problemi di interpretazione, a partire dal senso dell’emblematica affermazione posta proprio all’inizio della parte orientativa della Storia, nella quale si afferma, in tono perentorio “Solo l’Occidente conosce la Storia”. L’affermazione, sin dalle prime versioni del testo, ha destato numerosi interrogativi e prese di posizione, che hanno determinato altrettante repliche da parte degli stessi estensori del documento, come quella di Ernesto Galli della Loggia (Coordinatore del gruppo che ha scritto la parte relativa alla Storia nelle Indicazioni nazionali), pubblicata il 24 marzo scorso sul Corriere della Sera, il quale ha polemicamente affermato “*almeno per chi ha una qualche confidenza con la lingua italiana, l’espressione «solo l’Occidente conosce la Storia» («conosce», non «ha») lungi dal significare «solo l’Occidente ha avuto una storia e tutti gli altri no», significa che [...] solo in quell’area geo-storica che si chiama Occidente la conoscenza dei fatti storici e la riflessione su di essi – alimentata dal pensiero greco-romano e dal messaggio cristiano – ha dato vita a una dimensione culturale particolarissima nella quale il realismo analitico più*

crudo si è mischiato al profetismo sociale più estremo.” Ma, in verità, la risposta di Galli Della Loggia, gira solo intorno al problema posto dall’incipit, in quanto si ricorre all’autorità di uno storico dello spessore di Marc Bloch, citato strumentalmente nelle Indicazioni, il quale, nel famoso testo “Apologia della storia” scriveva, si “*anche altre civiltà, altre culture, hanno assistito a un inizio di scrittura che possedeva le caratteristiche della scrittura storica. Ma quell’inizio è ben presto rimasto tale, ripiegando su se stesso e non dando vita ad alcuno sviluppo; quindi, non segnando in alcun modo la propria cultura così come invece la dimensione della Storia ha segnato la nostra*”, non per sostenere che gli altri popoli sono senza storia, ma che l’Occidente ha elaborato nel corso del tempo un modo specifico di relazionarsi, di interpretare, trasmettere, studiare e raccontare i fatti accaduti, ovvero il passato, cioè la storia. Inserire tale frase in un testo come quello delle Indicazioni Nazionali, che non forniscono semplici “suggerimenti” per la costruzione del curriculum della Storia, ma costituiscono un preciso “orientamento”, significa, invece, surrettiziamente, affermare che bisogna insegnare la storia occidentale perché questa è l’unica depositaria di una visione analitica e critica della Storia.

Istruzione degli Adulti, dialogo interculturale e inclusione.

Ovviamente per i docenti impegnati nell’istruzione degli adulti, formata da classi in cui gli immigrati costituiscono percentuali importanti (quando non esclusive), questa impostazione mette in discussione ed annulla i presupposti su cui si fondano i principi dell’inclusione, richiamata in funzione puramente demagogica nella premessa delle Indicazioni, come apparente fiore all’occhiello dell’Italia che, si scrive, “promuove la piena partecipazione alla vita scolastica da parte di *tutti* i soggetti”. Si chiedono, infatti, i docenti dei CPIA e del secondo livello di istruzione, in carcere e fuori, come si possa, di fronte ad una platea comprendente appartenenze culturali, religiose ed etniche, varie e multiformi, presentare una visione tanto unilaterale della Storia, alla quale manca qualunque riferimento multiculturale, quando occorrerebbe, invece, in una prospettiva realmente “inclusiva”, proporre curricula laici e aperti alle diverse realtà presenti nelle nostre scuole. Ma nel documento non ci si ferma qui, si prosegue ulteriormente, rilevando la preminenza del pensiero italiano e riproponendo, proprio nell’attuale periodo storico, contrassegnato da un crescente fenomeno immigratorio, la centralità della storia nazionale, quale elemento fortemente identitario “*Nella scuola primaria sembra poi necessario che l’insegnamento abbia al centro le origini della civiltà occidentale, su cui si fonda anche la nostra storia nazionale e la nostra identità, sia al fine di far maturare nell’alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino, sia – vista la sempre maggiore presenza di giovani provenienti da altre culture – al fine di favorire l’integrazione di questi ultimi, integrazione che dipende anche, in modo determinante, dalla conoscenza dell’identità storico-culturale del paese in cui ci si trova a vivere.*” Nulla di più lontano da parte di chi, prendendo atto della trasformazione multi-etnica e multiculturale della nostra società, pur facendo riferimento alla dimensione italiana ed europea, proprio attraverso l’insegnamento della Storia forniscono agli studenti gli strumenti per riconoscere le diversità delle varie culture, permettendo la convivenza e promuovendo, attraverso il dialogo interculturale, l’inclusione, la tolleranza e il rispetto delle diversità.

“L’incontro dell’Occidente”.

Nelle pieghe delle Nuove Indicazioni nazionali

di Gianluca Gabrielli

Nella prima bozza di *Nuove indicazioni nazionali*, quella uscita a marzo, nei contenuti suggeriti per la seconda classe della scuola secondaria di primo grado, compariva la voce “Il colonialismo e l’imperialismo europei”. Ricordo che quando è uscito il testo sono andato con un po’ di angoscia a cercare tra i contenuti visto il tono patriottico che domina nella sezione dedicata alla storia, e quando ho trovato questa frase ho quasi tirato un sospiro di sollievo. Certo, non potevo sperare in una voce anticolonialista; che so? “L’imperialismo occidentale e la sottomissione dell’Asia e dell’Africa”, oppure “Razzismo e colonialismo europeo: la spartizione del resto del mondo”. Ovviamente avrei auspicato qualcosa di simile, per trasmettere consapevolezza critica di quel processo storico, ma visto il tono generale del testo avevo capito che ciò era impossibile. “Almeno – ho pensato – non ci hanno messo un’apologia esplicita del colonialismo”, perché vista l’aria che tirava fin dalla prima riga (“Solo l’Occidente conosce la storia”) non c’era tanto da essere ottimisti.

Ora però che è uscita la versione corretta del testo ho capito che quel sospiro di sollievo era un po’ prematuro. I sagaci storici estensori delle Indicazioni, accortisi che probabilmente la voce così generica poteva dare luogo a fraintendimenti, hanno pensato di aggiungere una frase chiarificatrice, così che ora il testo recita:

Il colonialismo e l’imperialismo europei; l’incontro dell’Occidente con altre civiltà.

Ora è tutto più chiaro. Nessuno potrà essere indotto in errore e i futuri estensori dei libri di testo – che potranno mutuare il titolo del relativo capitolo citando direttamente la voce delle *Indicazioni* - ci spiegheranno che quel grande processo storico definito colonialismo e imperialismo è stato caratterizzato da un approccio pacifico dell’Occidente che ad un certo punto della sua storia si è rivolto al resto del mondo per “incontrarlo”, oppure che si è imbattuto in esso e nelle altre civiltà con le quali – viene da pensare- saranno nati scambi, conoscenze, interessanti relazioni. Questo almeno suggerisce la parola “incontro” accostata ai processi storici dell’imperialismo e del colonialismo. E d’altronde le “altre civiltà” citate, evidentemente, sono quelle non occidentali, quelle che – ci hanno spiegato fin dalle prime righe gli autori delle *Nuove indicazioni* - “hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia [...] hanno assistito a un inizio di scrittura che possedeva le caratteristiche della scrittura storica. Ma quell’inizio è ben presto rimasto tale, ripiegando su se stesso e non dando vita ad alcuno sviluppo”, risultando quindi civiltà del tutto inferiori.

Il mio sussidiario del 1974

La battaglia di Adua del 1896 vide confrontarsi truppe italiane ed etiopi e si risolse con una vittoria degli africani. Questo evento del passato può essere ricordato in due modi. La storiografia colonialista italiana ha sempre rievocato l’episodio come una triste disfatta che interrompe un processo di appropriazione e civilizzazione del Corno d’Africa di cui andava orgogliosa, portato avanti dalle truppe italiane a suon di schioppettate contro la barbarie. Da parte africana però lo stesso episodio è stato visto e celebrato come la prima vittoria di una nazione africana contro il tentativo di

sottomissione armata portato avanti dall'imperialismo europeo per i propri interessi; vittoria quindi memorabile, capace di dare coraggio e speranze a tutti i popoli sottomessi.

Negli anni della decolonizzazione ovviamente il primo paradigma – non senza significative resistenze - ha perso di forza ed è divenuto difficile da sostenere anche da parte dei più retrivi storici nostalgici. I lavori di scavo di Del Boca e Rochat tra gli anni Sessanta e Settanta, e poi il volume *In marcia verso Adua* di Nicola Labanca (1993) hanno - pensavamo - chiuso definitivamente con ogni retorica sul colonialismo italiano gentile e civilizzatore. Certo, nella scuola il processo è stato più lento, le acquisizioni della storia (decolonizzazione) e della storiografia (decolonizzazione degli studi) sono arrivate successivamente e anche qui non senza resistenze. Per fare un esempio anche io che ho frequentato la quinta elementare nel 1974 mi sono ritrovato a studiare su un libro di Alberto Manzi (*Il ponte d'oro*) che di Adua raccontava che “il governo italiano sperava ancora di ottenere pacificamente alcuni territori africani”, ma che poi fu praticamente costretto a mettere mano ai fucili poiché “Menelik però non era uomo da mantenere i patti”. Insomma: anche io che sarò in classe ancora sei anni prima di passare il testimone per la pensione mi sono formato in una scuola che presentava il colonialismo italiano come atto di generosità, per nulla razzista, dedito a donare strade e cultura e restio all'uso alle armi tollerato solo in casi eccezionali, quando proprio la provocazione di questi “popoli incivili” le rendevano necessarie.

Ora mi chiedo: non è che queste retoriche razziste torneranno ad avere cittadinanza nei nostri libri di testo?

Cosa compare e cosa scomparire

Come è stato detto, il passaggio dalla prima alla seconda versione delle *Nuove indicazioni* non ha solamente aggiunto o precisato, ha anche tolto. In particolare è sparito un paragrafo che, pur nell'ambiguità, poteva forse suscitare dei dubbi sull'interpretazione del colonialismo come atto dell'Occidente che si rivolge alle altre civiltà per incontrarle. Eccolo:

nella coscienza europea ed occidentale del XIX secolo la storia, la propria storia, - che proprio allora assiste alla vasta diffusione dei diritti dell'uomo e dei principi costituzionali, alla straordinaria crescita economica e del benessere, a risultati strabilianti nell'ambito della scienza e della tecnologia - assurge altresì a motivo decisivo per la formulazione di una presunta superiorità nei confronti di ogni altra popolazione e cultura della terra. Di quelle popolazioni e culture che nulla sanno di quanto sopra perché la loro storia ha seguito un tracciato assolutamente diverso non rivestendo perciò ad occhi occidentali alcun significato, potendo essere quindi tranquillamente ignorata. Come ogni sapere umano pure la storia, insomma, offre il destro di essere piegata al pregiudizio e alla discriminazione.

Ho segnalato in corsivo quel tratto eurocentrico di disprezzo per le identità culturali altre che affiora un po' dappertutto in queste *Indicazioni*, ma nonostante questo passaggio bisogna ammettere che il paragrafo chiariva almeno che accanto alle “strabilianti” e “straordinarie” magnifiche sorti progressive, l'Occidente aveva anche “ignorato [...] popolazioni e culture” diverse che non rivestivano “ad occhi occidentali alcun significato”, e che tutto quello “straordinario” e “strabilante” produsse “presunta superiorità” (che potremmo anche tradurre con razzismo, se il termine è ancora lecito. Insomma, finché c'era questo paragrafo uno poteva anche pensare che quell' “incontro dell'Occidente con altre culture” si risolvesse nell'ignorarle e stroncarle bellamente in nome della propria presunta superiorità... E quindi per evitare fraintendimenti i nostri estensori hanno pensato di cassare il passaggio.

Filologi cercasi

L'analisi filologica completa di queste *Nuove indicazioni* nelle due versioni sarebbe davvero utile e sicuramente appassionante, ma io mi fermo qui. Per chi vorrà lavorarci suggerisco però un ultimo passaggio davvero curioso: la comparsa – nell'ultima versione - di una citazione di Lèvi Strauss funzionale a spiegare la superiorità della cultura dell'Occidente sulla base della conoscenza storica che ha sviluppato. È l'antropologo che parla:

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

La frase compare nelle *Indicazioni* senza riferimenti, ma è tratta da un'intervista rilasciata a Didier Eribon e pubblicata nel 1988 (*Da vicino e da lontano*). In quel contesto originale però l'attestazione dell'importanza attribuita alla storia faceva riferimento non tanto all'Occidente ma alla differenza tra “società fredde” (senza scrittura) e “calde” e conteneva un riferimento polemico alla concezione della storia marxista-esistenzialista di Sartre (nella parentesi quadra con i tre puntini si leggeva infatti “come dimostra chiaramente l'esempio di Sartre”). Uno si chiede: gli autori delle *Indicazioni* non sapevano spiegare con parole loro quello che intendevano dire e hanno dovuto citare - decontestualizzandolo - un antropologo non proprio intimo della dimensione storica della conoscenza in un passo che alludeva polemicamente a Sartre come esponente di una filosofia della storia come mito?

Insomma...

Mi pare chiaro che, mentre nelle nostre classi entrano sempre più numerosi i nipotini e le nipotine dei colonizzati, per gli storici che hanno firmato le *Nuove indicazioni* noi dovremmo raccontargli che i loro bisnonni sono stati fortunati ad “incontrare” i nonni di italiani, inglesi, francesi ... che portavano loro, insieme alla “civiltà”, quel dominio che li ha tenuti soggiogati per uno o due secoli. E che ancora di più loro stessi devono essere contenti di imparare gli episodi eroici del Risorgimento italiano, magari cantando l'inno nazionale e sventolando il tricolore nell'attesa infinita di poter richiedere la cittadinanza.

Invece di cogliere questa occasione storica di sprovvincializzarci e di cominciare a guardare oltre i nostri confini a partire dalla ricchezza delle nostre classi e abbandonando l'ottica del dominio, noi insegnanti dovremmo tornare a insegnare quante strade furono costruite nel corno d'Africa e quanto gloriosa fu la storia di Roma antica (da insegnare per un anno e mezzo, da metà della quarta alla fine della quinta classe). Ma davvero pensano che le lancette della scuola italiana si possano spostare così facilmente all'indietro?

SCUOLA DEI CITTADINI O SCUOLA DI TUTTI?

Il Consiglio di Stato sulle Indicazioni di Valditara

di Redazione “Quando Suona la Campanella” - 15 settembre 2025



Il Consiglio di Stato “sospende l’espressione del parere”.

Così si chiudono le 16 pagine di commento della Sezione dell’organo dello Stato sulle nuove *Indicazioni* di Valditara e sui documenti di accompagnamento, rese pubbliche il 17 settembre 2025. Non era certo scontato, anzi, i più pensavano ad una rapida ratifica burocratica; invece i rilievi sono talmente numerosi da rispedire al mittente l’incartamento in attesa di una presentazione più consona. I punti critici che hanno prodotto la sospensione del processo di approvazione del testo sono numerosi; vediamoli in sintesi.

Il CdS richiede prima di tutto “una specifica integrazione sotto il profilo della valutazione in concreto della coerenza del nuovo testo con [gli] atti dell’Unione europea”, poiché allo stato delle cose ritiene di poter fornire solo una “incompleta e inadeguata” analisi del testo.^[1] Inoltre segnala che la relazione tecnica e la valutazione di neutralità finanziaria “non risulta validata” e “talune delle indicazioni formulate sollevano il dubbio circa l’effettiva disponibilità di mezzi e risorse per il conseguimento degli obiettivi delineati”.^[2]

Rispetto alle “necessità di sostituzione delle Indicazioni nazionali” illustrata negli Obiettivi dell’intervento e analisi di impatto della regolamentazione (AIR) “la Sezione osserva – di là da taluni più puntuali rilievi formulati di seguito – che, in generale, l’analisi di impatto della regolamentazione appare, per molti rispetti, inadeguata allo scopo”^[3] cioè ad “assolvere adeguatamente alla sua funzione analitica – senza risolversi in mera riformulazione parafrastica del testo della proposta normativa o, nel migliore dei casi, in inutile duplicazione del tratto illustrativo affidato alla distinta relazione di accompagnamento”^[4]: in pratica il Ministero ha affermato la necessità di sostituire le *Indicazioni* attualmente vigenti senza spiegarne le ragioni!

Il CdS prosegue specificando le “lacune”: “Non sono, in particolare, evidenziati, e dimensionati in modo da evidenziarne la significatività, (di là dalla non decisiva, ancorché pertinente, sintesi statistica sui numeri dell’organizzazione scolastica), i cambiamenti di rilievo e le concrete dinamiche evolutive riscontrate nel sistema formativo nell’arco temporale della vigenza delle *Indicazioni* approvate nell’anno 2012; non sono, a tal fine, analizzati, con tratto non sgranato ed anche alla luce dei lavori della commissione all’uopo istituita, i concreti e decisivi fattori economici, sociali, storici e culturali che hanno indotto ad una valutazione di (parziale) inadeguatezza dell’attuale assetto regolatorio; non emergono – nel contesto di una complessiva, rinnovata ed indistinta illustrazione del contenuto delle Istruzioni elaborate – le indicazioni inerenti le ragioni delle singole, diffuse e specifiche modifiche introdotte, in base ad una circostanziata e misurata valutazione di inadeguatezza, sotto in singoli profili considerati, dello status quo”. Insomma: non emergono dai documenti valide ragioni per mettere mano alle *Indicazioni* 2012, se non la tautologica volontà di cambiarle!

Tra le finalità dell'intervento è citata "la rigenerazione del paradigma formativo", formulazione che il CdS ritiene di fatto "per un verso alquanto ambiziosa" che "non trova di fatto riscontro, per altro vaga ed indefinita". Allo stesso tempo "l'insistito riferimento alla 'dispersione digitale' appare, di per sé, poco chiaro".[5]

Il CdS è invece molto chiaro: "In definitiva, i rilievi che precedono sollecitano – nella prospettiva della erogazione del parere richiesto a questo Consiglio – una rinnovazione complessiva dell'analisi preventiva di impatto, senza pregiudizio di una coerente ed eventuale riscrittura (nelle parti per le quali ciò possa prospetticamente ritenersi necessario od opportuno) del testo delle *Indicazioni*, i cui esiti andranno trasfusi nella relazione illustrativa".[6] In pratica si chiede di riscrivere le motivazioni e anche di rimettere mano al testo delle stesse nuove *Indicazioni*.

Ma le critiche non si fermano qui. Più avanti leggiamo anche che "non sono riportati dati per la scuola dell'infanzia"; che "si constata una disomogeneità temporale dei dati espressi nelle tabelle"; che "si nota inoltre che il settore dell'editoria non è menzionato nella platea dei destinatari".[7] Vi sono "concetti che non trovano un puntuale riscontro nelle *Indicazioni* proposte, quali ad esempio quelli di dimensione 'glocale' e di cittadinanza 'storica'". Non sono poi "indicati gli strumenti con i quali si intende raggiungere la valorizzazione della "intera comunità educante [...] nonché gli indicatori della stessa valorizzazione".[8] Traduciamo: un lavoro abborracciato quello della Commissione Perla che si è ostinata a non tenere conto delle tante critiche circostanziate e ha partorito un testo pieno di incoerenze e concetti fumosi.

Il CdS segnala anche che la richiesta di modifica dell'impostazione della disciplina "storia" avanzata dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) è andata a vuoto e il diniego del Ministero è stato giustificato con la "facoltà che rientra nelle prerogative dell'Amministrazione definire struttura e impostazione delle discipline", senza spiegare – al di là della constatazione – le ragioni della scelta. Nessuna considerazione nemmeno "in merito alle perplessità esposte dal CSPI circa l'insegnamento del latino per l'educazione linguistica (LEL)".[9] In pratica il Ministero ha risposto al Cspi: noi facciamo quello che ci pare e non dobbiamo spiegazioni!

Il Consiglio di Stato nota anche il caos relativo ai criteri con cui l'applicazione delle nuove *Indicazioni* dovrebbero entrare in vigore, con l'assurdità riferita alla disciplina storia per la quale è previsto un calendario diverso da tutte le altre discipline, poiché nell'anno scolastico 2027/2028 le classi terze di scuola primaria ne anticiperebbero l'adozione.[10]

A queste critiche di sostanza se ne aggiungono numerose altre relative alla correttezza amministrativa e linguistica (dimenticanze, refusi, ecc. - incredibile!)[11] tra le quali svetta per inconscia sincerità il riferimento ai soli "cittadini" a pagina 12 delle *Indicazioni*, da modificare con il lemma "tutti" per renderla coerente "con l'art. 34, primo comma, della Costituzione": "La scuola è aperta a tutti" e non ai soli cittadini.[12] L'ostilità profonda per le numerose e i numerosi piccoli italiani senza cittadinanza trasuda da tutto il testo di queste *Indicazioni* assimilazioniste e arriva a contraddire persino il dettato costituzionale!

Scuola contro Valditara: 30 presidi in tutta Italia

- Michele Gambirasi, 19.10.2025 *Il manifesto*

LA SCUOLA DELLA DESTRA La mobilitazione contro le Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia e primarie

È andata in scena ieri la protesta del Tavolo nazionale per la scuola democratica, per contrastare l'adozione delle nuove Indicazioni nazionali per la scuola primaria e dell'infanzia licenziate dal ministro dell'Istruzione (e Merito) Valditara a marzo e prossime ad essere adottate.

Si sono tenuti presidi in oltre trenta città italiane, riunendo tra loro sindacati, associazioni ed enti del Terzo settore della scuola e del mondo educativo. Una rete che ha iniziato a costituirsi già da marzo, quando il documento è stato diffuso, composta da oltre venti soggetti e che ieri a Roma ha portato la protesta davanti al dicastero di viale Trastevere. Le linee guida, contestate per la loro impostazione ritenuta conservatrice e nazionalista, hanno ricevuto rilievi di recente anche da parte del Consiglio di Stato, che ne ha segnalato «lacune strutturali» e «criticità», e le associazioni del Tavolo ne hanno sottolineato una visione di scuola «identitaria e autoritaria, di un insegnamento trasmissivo e nozionistico, che esalta il principio individualistico, elitario e selettivo, del talento della persona».

«Le indicazioni nazionali non sono un testo tecnico e autoreferenziale per la scuola, ma costituiscono un manifesto che ci dice esattamente quale sia la visione dell'educazione di Valditara, vittima di un'ossessione occidentale, identitaria e autoritaria» ha ricordato ieri davanti alla sede del Mim Bruna Sferra di Cobas Scuola. Da un lato sono in preparazione le bozze per le indicazioni che verranno, ovvero quelle per le scuole secondarie, dall'altro il condensato di idee sull'educazione contenuto nel testo preparato dalla commissione Perla è già all'opera in altre iniziative legislative opera dell'esecutivo.

L'educazione sessuale nelle linee guida è sostituita dall'«Educazione del cuore», e solo pochi giorni fa al ddl Valditara sul consenso informato, che restringerebbe la possibilità di discutere nelle aule temi riguardanti la sessualità senza il consenso dei genitori, è stato aggiunto un nuovo emendamento preparato dalla Lega. Nella nuova versione del disegno di legge le attività legate alla sessualità sarebbero così vietate, a prescindere dal consenso dei genitori, anche in tutte le scuole medie.

«Questo è solo l'inizio, non smetteremo di chiedere il ritiro delle linee guida» ha rilanciato la segretaria generale della Flc Cgil Gianna Fracassi, intervenendo poco dopo il segretario della Cgil Maurizio Landini comparso a sorpresa davanti al Mim. Quello che associazioni e sindacati promettono di fare è «opporre a una pedagogia dell'800 una pedagogia della resistenza e Costituzione, perché le indicazioni non raccolgono nessun lavoro di ricerca pedagogica e ignorano e contrastano ragazzi e bambini» ha detto ancora Fracassi. «Ci vogliono accondiscendenti e obbedienti, quando vorremmo invece una scuola che sia all'altezza del nostro tempo, che parli di consenso, pace, antimafia e antifascismo, che metta al centro gli studenti» ha detto Angela Verdecchia, coordinatrice della Rete degli studenti medi, rilanciando il prossimo sciopero studentesco in programma per il 14 novembre.

Il culto della sanzione del ministro Valditara

[Franco Lorenzoni](#), insegnante

8.11.2024

L'ultima sanzione che ha fortemente voluto, il ministro leghista dell'istruzione Giuseppe Valditara è riuscito a farla prendere a grigi funzionari dell'ufficio scolastico provinciale di Roma, che hanno risposto con incredibile solerzia a indubbie sollecitazioni, arrivando a [sospendere per tre mesi](#) l'insegnante e scrittore Christian Raimo, con il dimezzamento dello stipendio. L'accusa a Raimo è quella di avere paragonato, in una pubblica manifestazione, la politica del ministro alla Morte nera, l'arma di distruzione di massa del film *Guerre stellari*.

La sanzione è stata giustificata in base a un articolo del [codice di comportamento dei dipendenti pubblici](#) sull'utilizzo "dei mezzi di informazione e dei social media". L'ultima formulazione, sancita con decreto del 14 luglio 2023 recita così: "1. Nell'utilizzo dei propri account di social media, il dipendente utilizza ogni cautela affinché le proprie opinioni o i propri giudizi su eventi, cose o persone, non siano in alcun modo attribuibili direttamente alla pubblica amministrazione di appartenenza. 2. In ogni caso il dipendente è tenuto ad astenersi da qualsiasi intervento o commento che possa nuocere al prestigio, al decoro o all'immagine dell'amministrazione di appartenenza o della pubblica amministrazione in generale".

In un appello sottoscritto da numerose e numerosi intellettuali ed artisti si rileva come quel regolamento sia in palese contrasto con l'articolo 21 della costituzione italiana, in cui è scritto che "tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione. La stampa non può essere soggetta ad autorizzazioni o censure".

L'umiliazione come valore

Credo sia utile ricordare che all'inizio del suo mandato il ministro Valditara è entrato nel dibattito educativo con la disinvoltura di un elefante. In una delle sue prime dichiarazioni [ha proposto](#) infatti, con enfasi, il valore dell'umiliazione come strada maestra per sanzionare trasgressioni e punire comportamenti ritenuti offensivi. Ignorando allegramente la differenza tra etimologie e assonanze, il ministro riteneva che, attraverso l'umiliazione, si potesse promuovere l'umiltà.

Chi lavora in campo educativo sa bene, al contrario, che un'umiliazione subita in famiglia, a scuola, sui social network, nel quartiere o in carcere produce frustrazione, moltiplica i risentimenti, genera avvillimento o risposte violente, attivando un circuito che si autoalimenta e che può divenire infernale.

Poiché le sparate dei ministri raramente non hanno effetti, a quasi due anni di distanza da quell'improvvisa uscita, ecco il compito che una maestra di una piccola città del nord ha affidato recentemente alle bambine e ai bambini della sua seconda primaria: "Scrivi tre regole IMPORTANTI per stare bene in classe. Poi scrivi tre SANZIONI per chi non rispetta TUTTE le regole. Fai il compito insieme ai tuoi genitori".

Umiltà e sanzioni

La difficoltà della maestra a gestire la classe è evidente. Ma questo compito paradossale, in cui l'insegnante chiede aiuto ai genitori, che dovrebbero inventare insieme alle loro figlie e figli sanzioni adatte ad affrontare una situazione difficile, rivela qualcosa che serpeggia con sempre più insistenza nell'aria delle nostre scuole e non solo: il culto della sanzione.

Al ministero guidato da Valditara si è cominciato con l'aggiungere la parola "merito" accanto a "istruzione", a cui era stato già sottratto, al tempo della ministra Moratti nel governo Berlusconi, l'indispensabile aggettivo di "pubblica". Il ministro ha poi aggiunto di suo la balzana idea che l'umiltà potesse essere raggiunta attraverso la coercizione.

Ma l'umiltà è ben altra cosa. È una virtù rara e preziosa la cui acquisizione richiede tempo, costanza e contesti accoglienti, capaci di farci riconoscere i nostri limiti e imparare a viverli come possibilità di maggiore apertura al mondo e agli altri. L'umiltà permette un ascolto sincero a chi l'assuma come postura, perché attenua il nostro continuo giudicare. È in qualche modo seme di democrazia, che mai come oggi ci accorgiamo essere una forma di convivenza necessaria, eppure fragile, che vive solo se si riconoscono e accolgono dei limiti, nel piccolo e nel grande, da concordare e condividere.

La democrazia si dispiega compiutamente quando si fonda su fonti di autorità diverse che si compensano e controllano tra loro: in primo luogo mezzi d'informazione liberi da censure e tribunali con giudici indipendenti. C'è poi la funzione della scuola, che dovrebbe compensare le disuguaglianze e fornire il maggior numero possibile di linguaggi e strumenti di consapevolezza e libertà a tutte e tutti.

Piero Calamandrei sosteneva che se lo stato fosse un corpo la scuola dovrebbe essere l'organo ematopoietico, cioè il luogo in cui si forma il sangue che arriva e alimenta tutte le cellule, nessuna esclusa. Ma nel tempo di [Donald Trump](#) e di [Viktor Orbán](#), dei populismi rampanti e di Giorgia Meloni, che si autorappresenta come emanazione diretta del popolo, vengono mal sopportati i necessari meccanismi di autocorrezione che regolano ogni democrazia. In questo tempo e contesto, quale idea di scuola propone la destra al governo?

Criminalizzazioni

Trasformare le nostre classi in comunità fondate sul rispetto reciproco non è compito facile e comincia fin dalla scuola dell'infanzia, perché la democrazia si apprende solo sperimentando nel quotidiano forme concrete di democrazia, come sosteneva il filosofo e pedagogista John Dewey. E allora affidare questo compito complesso a un maggior peso da dare al voto di condotta non solo è inefficace, ma va nella direzione contraria rispetto ai valori di un'educazione democratica.

Infatti sono proprio le pratiche di scuola attiva che il ministero cerca di smontare a una a una. Poiché la destra, minoritaria tra i giovani, ambisce a trasformare la cultura e l'immaginario collettivo, pensa di potere addomesticare le nuove generazioni legiferando in modo repressivo e attaccando le diverse forme di organizzazione e manifestazioni collettive.

Fin dai primi mesi del governo Meloni si è passati dalla criminalizzazione dei rave alla messa al bando della cannabis light, da un aumento delle pene tese a contrastare atti simbolici di protesta al considerare la resistenza passiva un reato, con [una legge](#) che è stata giustamente ribattezzata anti-Gandhi.

In generale si tende ad affrontare ogni disagio aumentando le pene di chi non ci sta, ne soffre e si ribella. Questo legiferare educativo, teso a rimodellare i comportamenti sociali, attaccando ogni forma di opposizione, nella scuola si concretizza in provvedimenti evidentemente punitivi contro ogni trasgressione, come il trasformare in reato proteste e occupazioni, e il maggiore peso dato al voto di condotta, che d'ora in avanti inciderà assai di più sulla valutazione complessiva.

C'è poi una costellazione di piccoli interventi chirurgici mirati, che ben delineano i tratti dell'egemonia culturale che si vorrebbe imporre alla scuola. Alcuni dettagli sono rivelatori. La riforma del sistema di orientamento prevede trenta ore obbligatorie affidate a un tutor e a una

piattaforma digitale, che dovrebbe riconoscere talenti, attitudini e meriti. Lavorare nella scuola, specie con i più fragili, all'individuazione e alla costruzione di un progetto di vita è compito serio e rilevante. Inoltre, come spesso accade, ciò che è utile e necessario per chi ha più difficoltà può attivare e liberare potenzialità di tutte e tutti.

Ma “per essere realmente al servizio del progetto di vita di ognuno, l'orientamento non può che essere un orientamento didattico, coinvolgere tutti gli insegnanti e, soprattutto, deve investire tutto il percorso scolastico. Altrimenti, così concepito e istituzionalizzato, risponde al solo scopo di allineare la scuola alla domanda del mercato del lavoro”, denuncia Anna D'Auria del Movimento di cooperazione educativa. Inoltre, ridurre la filiera formativa tecnologico-professionale a quattro anni vuol dire allargare ulteriormente il fossato già profondo tra scuole destinate a riprodurre disuguaglianze e disponibilità allo sfruttamento e scuole frequentate da figli di famiglie più ricche.

Ambiente dimenticato

Altre operazioni chirurgiche, che delineano i tratti dell'involuzione culturale che si vorrebbe imporre alla scuola si trovano nelle nuove linee guida per l'educazione civica. L'agenda 2030, promossa dalle Nazioni Unite, era uno degli assi portanti della legge sull'educazione civica votata nel 2019. Quel testo recepiva in qualche modo le preoccupazioni e le istanze ecologiche delle mobilitazioni che avevano portato la generazione di Greta Thunberg a riempire le piazze italiane e di tutto il mondo prima della pandemia. Quell'agenda ora è relegata a una piccola nota a piè di pagina, delineando un'idea di sostenibilità totalmente subalterna allo sviluppo economico, alla imprenditorialità e al “made in Italy”, a cui è dato grande spazio.

L'enfasi sullo sviluppo economico come unico fattore di miglioramento della vita ha il preciso scopo di eclissare ogni lettura critica delle disuguaglianze sociali, della loro moltiplicazione e dei danni ambientali prodotti da un modello economico i cui limiti sono davanti ai nostri occhi. Nel punto dedicato a “individuare e illustrare i diritti fondamentali delle donne” si parla di “promuovere la parità fra uomo e donna e di far conoscere l'importanza della conciliazione vita-lavoro, dell'occupabilità e dell'imprenditorialità femminile”.

L'ex ispettrice del ministero dell'istruzione Franca Da Re, esperta di didattica delle competenze, pone a questo proposito alcune domande ineludibili: “La conciliazione vita-lavoro è importante solo per le donne? Solo le donne hanno un'altra vita in cui assolvere altri compiti? I diritti fondamentali delle donne sono diversi da quelli delle persone in generale?”. Da Re, ragionando sulle linee guida in un [articolo](#) pubblicato su Tuttoscuola, rileva come la lettura della costituzione che è proposta sottolinei una concezione personalistica, da cui deriva che la persona non debba essere subordinata alla società. Tutto ciò mette in ombra i doveri dei singoli verso la comunità espressi nell'articolo 2 della nostra legge fondamentale in cui, oltre a riconoscere e garantire i diritti inviolabili dell'uomo, si “richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”.

Queste linee guida sono state bocciate dal consiglio superiore della pubblica istruzione. La risposta del ministro, in linea con i comportamenti del governo Meloni, è stata quella di proporre il raddoppio dei componenti di nomina ministeriale in quell'organo di consultazione democratica.

Ritorno alle classi differenziali?

Rispetto all'inclusione da tempo si è aperto un dibattito di grande interesse sul ruolo che debbano avere le insegnanti e gli insegnanti di sostegno. Si tratta di progettare e attuare un sostegno non alla singola ragazza o ragazzo, ma all'intera classe, per costruire giorno dopo giorno, con l'apporto di tutti, un contesto inclusivo, chiamando a una responsabilità attiva docenti e studenti. Per realizzare

questo radicale cambiamento di ottica in alcune scuole primarie [si stanno sperimentando](#) delle cattedre miste, che permettono un intreccio di ruoli. Non più insegnanti solo di sostegno, ma insegnanti che in alcune ore svolgono attività di sostegno e in altre attività curricolari.

Di fronte a questioni complesse di questa natura, che richiedono ricerche e sperimentazioni serie, come risponde il ministero? Con la demagogia, e prospettando soluzioni improponibili. È stato ventilato, infatti, un provvedimento che va nella direzione opposta. Per venire incontro alle lamentele dei genitori si vorrebbe offrire loro la possibilità di chiedere il mantenimento dello stesso insegnante di sostegno sul posto per più anni, per scelta delle famiglie. L'esigenza di continuità naturalmente è una cosa seria, anche se va valutata caso per caso, ma l'idea che siano le famiglie ad avere voce in capitolo riguardo alla distribuzione dei posti di lavoro è ingestibile e profondamente sbagliata.

Nella corsa a chi le spara più grosse ha voluto dire la sua anche il generale Vannacci, che [ha proposto](#) di tornare alle classi differenziali. La cosa deve farci riflettere – sostiene Roberta Passoni, insegnante esperta e militante dell'inclusione – perché se c'è qualcuno che propone questo ritorno a un passato di esclusioni e discriminazioni, probabilmente in tanti pensano a soluzioni simili. E infatti, nelle scuole, sempre più si fanno avanti coloro che si sono sempre opposti a sperimentazioni innovative capaci di dare sostanza e continuità a reali processi di inclusione.

Oltre il sorvegliare e punire

Non accennano a diminuire i livelli di sofferenza di ragazze e ragazzi, costretti a crescere all'ombra di una pandemia che li ha segnati, accerchiati da guerre vicine e da mutamenti climatici dalle evidenti conseguenze, che le generazioni adulte non sembrano voler affrontare, dentro un orizzonte di crescente povertà, reso ancora più angusto per troppe e troppi da prospettive di lavoro sottopagato e precario.

Questo panorama provoca spesso comportamenti di chiusura, autolesionismo o forme d'insofferenza e aggressività difficili da gestire, che richiederebbero una seria e continuativa formazione di insegnanti e operatori e operatrici sociali, adeguatamente finanziata e diffusa in tutto il territorio nazionale, capace di integrare la didattica con una cura delle relazioni sempre più urgente e necessaria.

Ma attivare tutto ciò richiede uno sforzo di elaborazione culturale e la promozione di sperimentazioni educative, dentro e fuori dalle scuole, a cui la politica da tempo sembra sorda, se non con progetti saltuari o con provvedimenti risibili, come il [ddl 845](#), votato a grande maggioranza al senato, che prevede l'introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive trasversali.

La dizione “competenze non cognitive” è assai discutibile, perché sono decenni che le sperimentazioni di scuola attiva e democratica si fondano sull'intreccio tra saperi e comportamenti, razionalità ed emozioni, costruzione di conoscenze e sviluppo di comunità di ricerca fondate sull'ascolto reciproco e il dialogo. Ancora più irritante è il fatto che la legge proposta dall'onorevole Lupi non preveda alcun finanziamento e incremento di personale e di orario. Come a dire: solleviamo la questione, ma solo per scherzo.

Tornando alla maestra che ha chiesto aiuto a genitori e bambini di sette anni per inventare nuove sanzioni più efficaci, credo che la sua fragilità debba farci riflettere. Mette infatti in evidenza quanto un'ottica fondata solo sul sorvegliare e punire avvili i singoli, le nostre classi e la società intera, minando alle fondamenta qualsiasi aspirazione alla costruzione di forme di convivenza fondate sulla fiducia e sull'apertura, difficili da realizzare ma necessarie oggi come non mai, per contrastare una politica reazionaria e oscurantista che le “competenze non cognitive” le vuole costruire sulla paura.

L'ideologia del merito fa male alla scuola

Christian Raimo, giornalista e scrittore – da Internazionale

18.10.2025

Negli ultimi anni l'appello al merito e alla meritocrazia è tornato centrale nel dibattito pubblico, soprattutto a partire dalla crisi economica del 2008. Proprio quell'anno, tra l'altro, uscì [Meritocrazia](#) di Roger Abravanel (Garzanti). Successivamente però si sono moltiplicate le voci che ne hanno messo in discussione un uso a volte acritico, altre ideologico, se non un vero e proprio abuso. Un testo centrale, in questo senso, è stato [La tirannia del merito](#) di Michael Sandel (Feltrinelli 2021). Si è creato così un dibattito vivo e divisivo, che riguarda anche le istituzioni.

In Italia chi difende i valori del merito e della meritocrazia si rifà in genere alla seconda parte dell'[articolo 34](#) della costituzione: "I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso".

Il merito dunque deve avere diritto di cittadinanza in una democrazia come quella italiana che nella sua costituzione ([articolo 3](#)) sancisce come suo principio fondativo un'uguaglianza sostanziale? In che modo merito e uguaglianza possono stare insieme?

Chi lo difende da una prospettiva liberale di destra – il sociologo [Luca Ricolfi](#), per esempio – se la prende soprattutto con i fantasmi di un presunto ugualitarismo nato nel sessantotto, colpevole di aver tradito il progetto dei padri costituenti, creando una "scuola facilitata".

Chi segue [una prospettiva socialdemocratica](#) insiste sull'uguaglianza delle opportunità e sulla possibilità di costruire una scuola che si rifaccia a questo valore. Sono citati filosofi come Martha Nussbaum, Amartya Sen, John Rawls; si mette in discussione un concetto di uguaglianza più radicale, liquidato come un socialismo uniformante e utopico.

Chi lo critica a sinistra da una prospettiva socialista ritiene che quest'equilibrio tra uguaglianza e merito sia impossibile, e che produca anzi torsioni ideologiche che andrebbero invece smascherate.

Il libro che ha segnato un prima e un dopo in questa disputa è un romanzo-pamphlet del 1958. L'ha scritto il sociologo laburista inglese Michael Young, si intitola [L'avvento della meritocrazia](#) ed è estremamente profetico. Nel testo Young immaginava che nel 2033 un'utopia si sarebbe trasformata in una distopia, in cui la meritocrazia distruggeva le democrazie liberali. In questo mondo, volendo migliorare i criteri di giustizia sociale si finiva con il provocare risultati terribili e ridicoli.

Young mostra i limiti di un concetto che necessariamente vive in un campo di forze dinamico: quanto cambia il merito al cambiare di ciò che è riconosciuto come meritevole? E, soprattutto, chi decide il merito?

Pregiudizi strutturali

Proprio perché è un dibattito sui valori di riferimento, in Italia quello sul merito si è concentrato soprattutto sulle istituzioni scolastiche e sull'educazione in generale. È successo in particolare da quando il governo Meloni ha deciso di ribattezzare il ministero dell'istruzione in ministero dell'istruzione e del merito. Lo stesso ministro Giuseppe Valditara non perde occasione per ricordare la centralità di questo concetto.

L'ha fatto nel suo [intervento](#) al raduno della Lega a Pontida il 23 settembre: “Sette, otto ragazzi l'anno scorso hanno deciso di contestare il merito alla maturità. Noi siamo per il merito, e riteniamo che la scuola debba eliminare gli ostacoli, aiutare i ragazzi a risolvere i problemi, non a aggirarli, non a negarli”. L'ha fatto il 30 luglio, quando [è stato dato il via libera](#) del consiglio dei ministri alla riforma del voto in condotta, che lo rende più determinante nei percorsi scolastici: “Costruiamo una scuola autorevole. Fondamentali, merito, rispetto e centralità della persona”.

Il merito sembra un concetto neutro e positivo. Perché allora essere scettici sul suo utilizzo in ambito pedagogico, per esempio? Una buona risposta la si può trovare nel capitolo che gli dedica il docimologo, studioso di valutazione, Cristiano Corsini nel libro [La fabbrica dei voti](#) (Laterza 2025).

Spesso, mostra Corsini, i nostri giudizi su ciò che valutiamo positivamente e sul merito sono influenzati da una serie di pregiudizi strutturali che proprio le valutazioni a scuola alimentano: “Le disuguaglianze del sistema in tal modo non vengono solo riprodotte dal voto, ma anche legittimate: il vantaggio diventa merito, il privilegio diritto, lo svantaggio colpa”.

Corsini, come altri studiosi della valutazione e del merito, prova a indicare quali sono le lenti distorsive che applichiamo ai processi per riconoscere il merito.

C'è per esempio l'effetto san Matteo (ispirato al passo biblico “a chi ha sarà dato e sarà nell'abbondanza, ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha”) per cui spesso chi ha un vantaggio iniziale nell'apprendimento acquisisce maggiori competenze nel tempo. C'è l'effetto Pigmalione (ispirato alla figura mitologica del re di Cipro, che scolpì una meravigliosa statua di Afrodite e poi pregò gli dei di darle vita per sposarla), per cui “se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato, o più dotato degli altri, lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dal resto del gruppo; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato”.

Ma c'è soprattutto un'impossibile pretesa di oggettività quando assegniamo note di merito e di demerito a qualcuno.

L'ascensore sociale

Già nel 1979 escono due testi che ridefiniscono il dibattito sul merito e il valore sociale dato dall'educazione. Pierre Bourdieu pubblica [La distinzione](#), in cui sostiene che i sistemi educativi riproducono e si reggono su un classismo di tipo culturale. Nello stesso anno Randall Collins pubblica *The credential society. An historical sociology of education and stratification* (purtroppo mai tradotto in italiano) che dà vita a un lungo filone di riflessione sul “mercato” dei crediti, dei meriti e delle valutazioni. Da questi testi in poi è chiaro che il concetto di merito può essere molto soggettivo, e intrinsecamente relativo – si è meritevoli se qualcun altro lo è meno di noi – e serve a creare e perpetuare classificazioni sociali.

Del resto la tesi che “i capaci e i meritevoli” finiscano per appartenere sempre un po' alla stessa classe sociale e culturale l'aveva già sostenuta sempre Bourdieu (insieme a Jean Luc Passeron) in *Les héritiers* (1964) e in *La riproduzione* (1970). E in maniera ancora più esemplare don Lorenzo Milani con i suoi ragazzi di Barbiana in *Lettera a una professoressa* (1967): “Ancora sostenete che dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri”.

In genere chi non rinuncia a minimizzare il problema della presenza e del peggioramento delle disuguaglianze è di orientamento liberale, e fa proprie le riflessioni di figure di liberali italiani anche autorevoli come Gaetano Salvemini o Pietro Calamandrei. Entrambi, dall'inizio del novecento agli

anni del fascismo, a quelli dell'assemblea costituente e oltre, tornarono spesso sulla funzione della scuola come ascensore sociale: l'importanza di dare a tutti l'opportunità di diventare classe dirigente.

Ma nella metafora dell'ascensore sociale c'è un rischio: quello di non distinguere due aspetti significativi di una prospettiva politica che si vuole democratica. Il primo è sottintendere di vivere in una società che deve rimanere gerarchica e verticale. Il secondo è che è difficile ammettere l'equità di un ascensore sociale che per alcuni si muove anche verso il basso. Semplicemente, forse faticiamo a riconoscere i privilegi. Li consideriamo spesso naturali o inamovibili, o perfino giusti, e altrettanto spesso li confondiamo con i meriti.

Anche per questa difficoltà, nella società e nella scuola italiana le disuguaglianze sono tali che parlare di merito senza pensare a come affrontarle è ipocrita. Quella più decisiva riguarda la cittadinanza. Dal rapporto di settembre di Save the children "[Chiamami col mio nome](#)" e dalle [rilevazioni Istat](#) risulta che nelle classi ci sono circa 860mila studenti non italiani, due terzi dei quali sono nati in Italia. Hanno le stesse opportunità degli altri loro compagni? Ci sarebbe più uguaglianza attraverso il sostegno ai "capaci e meritevoli"? Se ci fossero più borse di studio, come [stabilito dalla costituzione](#) e che drammaticamente mancano, le cose potrebbero andare meglio?

I dati sono significativi: la dispersione scolastica è del 30,1 per cento tra le ragazze e i ragazzi non italiani, mentre è del 9,8 per cento tra quelli italiani. Nel 2023 il 26,4 per cento degli studenti senza cittadinanza italiana era in ritardo scolastico (cioè ripetente), a fronte del 7,9 per cento di studenti senza background migratorio.

Tra i minori con origine straniera di prima generazione il 3,1 per cento ha ripetuto la scuola uno o più anni, il 17,8 una volta, il 79 per cento mai. Tra gli alunni senza background migratorio invece lo 0,6 per cento ha ripetuto più volte l'anno scolastico, il 4,6 una volta, il 94,8 mai.

Se definire cos'è il merito può essere difficile, lo è molto meno nel caso della cittadinanza. E non solo possiamo ammettere quanto questa barriera sia discriminatoria – un buon testo per conoscere lo stato dell'arte è [Tra i bianchi di scuola](#) (Einaudi 2024) di Espérance Hakuzwimana – ma sappiamo da [diversi studi](#) che la cittadinanza contribuisce a diminuire l'abbandono scolastico, ad aumentare la frequenza delle scuole superiori e a migliorare il rendimento anche in materie chiave come la matematica.

Nozioni vaghe

Di fronte a queste disuguaglianze così evidenti, parlare di riconoscere e premiare il merito a scuola e in altri contesti educativi e sociali, sembra davvero una pratica astratta, a rischio di diventare perfino controproducente dal punto di vista dell'uguaglianza e della giustizia. Eppure in Italia il discorso pubblico sull'istruzione spesso si paralizza proprio solo su questo confronto sulla valutazione di studenti, docenti e istituti (come testimonia il rituale delle classifiche di Eduscopio di fine novembre).

Quello che emerge dalla lettura dell'infinita bibliografia critica sul merito è che per cercare di definire e valorizzare un concetto che ci sembra così vago, si usano nozioni che rischiano di essere ancora più vaghe, come quelli di "talento" o di "differenza delle intelligenze".

Una delle più interessanti sfide pedagogiche degli ultimi anni sarà invece quella che riguarda la ricerca sull'uguaglianza delle intelligenze. Le ideologie di destra, neoliberiste, conservatrici, tradizionaliste, autoritarie, postfasciste, hanno tutte un punto in comune: cercano di trovare degli elementi che giustifichino le disuguaglianze. Quest'attacco della destra arriva spesso a mettere in discussione le conquiste democratiche del secondo novecento, le costituzioni, i diritti per le minoranze. Ed è un'aggressione tanto intensa da richiamare in scena perfino un fantasma di cui

pensavamo di esserci per fortuna sbarazzati per sempre: quello del razzismo scientifico, il cui [ritorno nel dibattito pubblico](#) è molto più diffuso di quello che immaginiamo.

Contro questa tendenza non basta difendere il diritto all'uguaglianza delle opportunità, ma occorrerebbe forse rivendicare quella che potremmo definire l'uguaglianza delle intelligenze. È una linea molto produttiva del dibattito pedagogico attuale, che vede nella riscoperta del lavoro del pedagogista francese Joseph Jacotot (1770-1840) un punto centrale.

A partire dalla biografia politica che ne ha scritto il filosofo francese Jacques Rancière nel 1987, [Il maestro ignorante](#) (Mimesis 2008), la riflessione di Jacotot è diventata imprescindibile nella critica alle derive neoliberiste e selettive, giustificate dall'ideologia del merito.

Jacotot sostiene che tutte le intelligenze siano uguali in potenza. Non significa che tutti sappiano le stesse cose, ma che tutti abbiano la capacità di capire e imparare. In *Insegnamento universale, lingua materna* (Eutimia 2019) Jacotot racconta un suo esperimento a Lovanio, in Belgio, con degli studenti fiamminghi che dovevano imparare il francese. Loro non conoscevano la sua lingua e lui non conosceva la loro.

Jacotot mise a disposizione di ragazze e ragazzi ventenni un'edizione in francese e fiammingo delle *Avventure di Telemaco*, un romanzo popolare di Fénelon, e li invitò a ragionare sul libro per imparare in modo autonomo. Con sua grande sorpresa, confrontandosi tra loro gli studenti riuscivano a capire il testo e a mano a mano impararono a scrivere in francese, senza spiegazioni dirette.

Nella concezione dominante della pedagogia, l'insegnante è colui che sa e spiega, mentre l'allievo è colui che ignora e deve ricevere passivamente il sapere. Secondo Jacotot, questo modello non educa, ma stordisce l'intelligenza dell'allievo, mantenendolo in una condizione di dipendenza e subordinazione.

Dall'esperienza di Lovanio, Jacotot trasse la convinzione, trasformata in metodo, che il vero compito dell'insegnante è emancipare, cioè aiutare l'allievo a scoprire la propria capacità di pensare. L'uguaglianza delle intelligenze diventa così non solo un'idea pedagogica, ma anche etica e politica.

I più importanti pedagogisti europei, da Gert Biest a Philippe Meirieu, oggi riconoscono a Jacotot (grazie a Rancière) di aver inaugurato una riflessione sull'uguaglianza più interessante e radicale anche di altri pensatori illuministi più conosciuti, da Condorcet a Helvetius, da Condillac a La Mettrie, citati da chi insiste sulla possibilità di tenere insieme merito e uguaglianza.

Jacotot, Rancière, Biesta, Meirieu, come Paulo Freire o bell hooks e molti altri pedagogisti contemporanei preferiscono dare centralità, piuttosto che al concetto di merito, a quello di emancipazione. Visto che viviamo in un tempo infelice per i diritti all'uguaglianza, non sembra per niente una brutta idea.

COSA FARE A SCUOLA CON LE IN 2025?



Il MIM ha anticipato che durante l'anno scolastico 2025-2026 dovremo aggiornare i curricoli di istituto sulla base delle Indicazioni Nazionali 2025, probabilmente effettive dal prossimo anno scolastico.

Presidiamo le commissioni per il curricolo!

CHE FARE?

Commissioni e gruppi di lavoro

Inseriamoci nei gruppi di lavoro e nelle commissioni e **aggiorniamo il curricolo di istituto in modo attivo, ragionato e critico.**

Autonomia

Il DPR 275/99 stabilisce che il Ministero definisce solo gli obiettivi generali e specifici di apprendimento, non i contenuti e le metodologie. Le IN25 stesse affermano che i contenuti riportati sono solo suggerimenti: **non copiamoli ma scegliamo quello che serve al contesto in cui insegniamo.**

"L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento"
art. 33 della Costituzione

Competenze

Dove sono finite? C'è confusione terminologica e metodologica: nelle IN25 molte competenze nominate non sono in realtà tali, vengono confuse con conoscenze e abilità. **Costruendo i curricoli manteniamo l'attenzione sulle competenze.**

Contraddizioni

Sfruttiamo le contraddizioni delle IN25. Elencano contenuti ma chiariscono che sono solo suggerimenti, ridicolizzano la didattica delle fonti e poi le consigliano. **Usiamo queste contraddizioni per tutelare la scuola che vogliamo.**



Facciamo rete! Ci trovi qui

qualescuolaperilfuturo.padova@gmail.com

cercaci anche su facebook e instagram



Via Monsignor Fortin 44 – Padova

mail: cesp@cesp-cobas-veneto.eu

pec: cesp-pd@pec.it

sito: www.cesp-cobas-veneto.eu

CESP Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto

In questi anni, oltre a promuovere dibattiti, presentazioni di libri, rassegne cinematografiche e spettacoli teatrali, ha sviluppato decine di convegni sul territorio.

15 ottobre 2025: Piccole storie nella grande Storia – presentazione del graphic novel *“Tita Cuc dentro i movimenti sociali”*

8 aprile 2025: Intelligenza Artificiale e scuola – Uno sguardo critico

23 aprile 2025: a confronto con gli ottanta anni dalla liberazione del nazifascismo – Riflessioni sulla Resistenza Partigiana

28 febbraio 2025: Giornata di Studio sulla Formazione Docenti

3 dicembre 2024: Lettura e scrittura democratica: il laboratorio del writing and reading workshop

21 novembre 2024: Laboratorio per una didattica ed un'educazione antirazzista

5 marzo 2024: VALUTARE e ORIENTARE

23 febbraio 2024: MIGRANTI e SCUOLA – Buone pratiche di accoglienza

27 novembre 2023: RIPENSARE L'INSEGNAMENTO

24 ottobre 2023: DIDATTICA & Open Source nella Scuola Pubblica

6 ottobre 2023: presentazione volume *Come le strophe*

13 maggio 2023: Lettori e lettrici per la vita

14 aprile 2023: SCUOLA E UNIVERSITA' 0.0 - Secondo incontro

3 aprile 2023: SCUOLA E UNIVERSITA' 0.0

1° marzo 2023: AMBIENTE, perché ci facciamo del male?!

Mercoledì 9 novembre 2022: *Sapere critico - per una lettura delle novità in materia scolastica introdotte nell'ultimo anno*

lunedì 11 aprile 2022: *Educare alle differenze di genere nella scuola pubblica*

venerdì 25 febbraio 2022: *Sport vs razzismo - percorsi didattici ed esperienziali di inclusione sociale*

Venerdì 29 ottobre 2021: *Stare bene a scuola: libertà di insegnamento, benessere e sicurezza*

Giovedì 5 novembre 2020: *La libertà di insegnamento al tempo del Covid*

Mercoledì 22 gennaio 2020: *presentazione del libro Contro l'ideologia del merito di Mauro Boarelli*

Giovedì 5 dicembre 2019: *Diritti & Doveri del Personale della Scuola*

Venerdì 25 ottobre 2019: FILOSOFIA PER BAMBINI E RAGAZZI: UNA VERA ALTERNATIVA ALL'I.R.C.

27 febbraio 2019: Crisi ambientale, cambiamenti climatici

10 dicembre 2018: A scuola di Costituzione

6 Ottobre 2018: La scuola va alla guerra

26 aprile 2018: L'ora alternativa: come e perché attivarla

9 febbraio 2018: Per ripartire dalla scuola: discussione attorno a sette temi

21 novembre 2017: Alternanza scuola lavoro: spunti analitici e riflessioni pratiche.

12 ottobre 2017: Progetto translanguaging: le competenze dei migranti entrano a scuola

15 marzo 2017: Genere, omofobia, identità virtuali, bullismo e cyberbullismo. Quando la scuola riflette (su) i cambiamenti sociali

28 ottobre 2016: Contrattazione nazionale e contrattazione d'istituto

29 aprile 2016: Chi valuta chi e cosa? La qualità totale applicata alla scuola

4 novembre 2015: Legge 107: analisi e prospettive

19 marzo 2015: *Riforma della scuola. Effetti e appunti. Vogliamo un'altra scuola!*

6 dicembre 2014: *Abbiamo bisogno di una buona scuola: è quella di Renzi?*

18 ottobre 2014: *La Buona scuola di Renzi: spunti analitici e criticità*

11 aprile 2014: *Facciamo il punto sulla contrattazione*

13 marzo 2014: *Qualità e ossessione della misurazione: meritocrazia, competizione, invasi*

26 febbraio 2014: *Discutere di editoria scolastica e didattica nel tempo di Internet 2.0*

12 dicembre 2013: *I BES: opportunità o tentativo di ridurre il sostegno?*

28 ottobre 2013: *La scuola in carcere, il carcere nella scuola*

12 aprile 2013: *Imposizione e misurazione: la didattica negata del sistema nazionale di valutazione*

22 ottobre 2012: *Eventi sismici e sicurezza a scuola*

27 aprile 2012: *La scuola: sostantivo femminile*

1 dicembre 2011: *Non siamo mica polli! Sicurezza a scuola*

24 aprile 2011: *Qualità e ossessione della misurazione*

7 aprile 2011: *Il D. L. Brunetta: gli effetti nella scuola*

24 febbraio 2011: *Il virus della misurazione*

24 febbraio 2010: *Precariato e vite precarie*

10 dicembre 2009: *La scuola è in croce: l'ora di religione nella scuola pubblica*

16 ottobre 2009: *Riforma della scuola superiore*

22 aprile 2009: *La cultura della valutazione*

3 aprile 2009: *Prospettive per gli istituti Tecnici e Professionali*

5 marzo 2009: *Classi più affollate: aspetti didattico/pedagogici e sicurezza/agibilità delle aule*

11 dicembre 2008: *Quale futuro per l'istruzione artistica?*

2 ottobre 2008: *Didattica e maestro unico*

17 aprile 2008: *Uno, due, tre salto il muro e faccio bleh! Una serata per informarsi e dibattere sulla storia del muro “fantasma” della scuola*
Diego Valeri

14 febbraio 2008: *L'O.M. 92 e i suoi effetti nei percorsi della scuola secondaria superiore*

12 dicembre 2007: *Bulli & pupe: riflessioni su bullismo e dintorni*

26 ottobre 2007: *Dopo la legge 53/03: dove va la nostra scuola*

24 gennaio 2007: *Sicurezza e benessere a scuola*

14 dicembre 2006: *Conflitto, contrattazione e rappresentanza sindacale*

27 ottobre 2006: *Immigrazione: confronto fra esperienze di accoglienza*

30 marzo 2006: *Immigrazione e integrazione*

10 febbraio 2006: *La legge di iniziativa popolare per una buona scuola per la Repubblica*

25 gennaio 2006: *Sicurezza e benessere a scuola*

24 novembre 2005: *Tra “portfolio” e “tutor”: la riforma del ciclo primario*

24 ottobre 2005: *Formazione e mercato del lavoro*

16 maggio 2005: *Pensioni e TFR*

16 e 22 marzo 2005: *Riforma “Moratti” e dintorni*

6 dicembre 2004: *Sicurezza e benessere a scuola*