

Temi commentati da Scuola 7

APRILE 2025

31 marzo 2025

Come cambia la scuola: riflessioni e criticità

1. Nuove Indicazioni o "rivendicazioni" nazionali? Cosa cambia e cosa ci preoccupa (Gabriele BENASSI)
2. Solo l'Occidente conosce la Storia. Nuove Indicazioni Nazionali (Luciano Rondanini)
3. Per una comunicazione non ostile. Regole e buone pratiche per convivere in rete (Patrizia BRAMANTE)
4. Una consuetudine, quasi sconosciuta, per valorizzare le eccellenze. Gara Nazionale per gli studenti degli Istituti Tecnici e Professionali (Domenico CICCONE)

07 04 2025

La scuola come comunità di apprendimento

1. *Quale leadership per una scuola di comunità. La sfida di far crescere tutti (Mariella SPINOSI)*
2. *Costruire comunità professionali. Ostacoli, sfide e possibilità reali (Marco ORSI)*
3. *"Abitare comunità" per apprendere fin da piccoli. La comunità educante per lo zerosei (Rosa SECCIA)*
4. *Curricolo verticale del patrimonio e del territorio. Presidio culturale di cittadinanza e democrazia (Alessandra LANDINI)*

1. Nuove Indicazioni o "rivendicazioni" nazionali? Cosa cambia e cosa ci preoccupa



Gabriele BENASSI

31/03/2025

Come osserva Mauro Piras, in un recente contributo^[1] sulla rivista de "Il Mulino", "anni e anni di piccoli interventi circoscritti, piuttosto che grandi progetti di riforma, hanno reso la scuola un progetto privo di identità e di una visione di sistema". L'alternarsi dei governi ha provocato l'avvicinarsi di posizionamenti più o meno ideologici, di battaglie identitarie, di promesse, di riforme abortite e controriforme chirurgiche, di provvedimenti e contro-provvedimenti a spot. Non è un caso che la scuola finlandese funzioni: è frutto di una iniziale intesa "istituzionale" fra le forze di governo e le forze di opposizione, che hanno disegnato un'idea di scuola condivisa, fortemente autonoma e decentrata ma coesa e centralizzata nelle funzioni di controllo e valutazione in uscita degli studenti.

Una convergenza impossibile?

Una convergenza di questo tipo in Italia l'abbiamo conosciuta forse solo nel 2012, proprio con le Indicazioni Nazionali per il curriculum, dopo un decennio dominato da una pesantissima contrapposizione politico-pedagogica tra Governi di centrodestra e di centrosinistra. In estrema sintesi, nel 2001, con l'insediamento del Governo di centrodestra (Berlusconi II), la riforma Berlinguer (legge n. 30/2000) venne sospesa, essendo scaduti i termini per la conclusione dell'iter procedurale, e successivamente sostituita dalla riforma Moratti (legge n. 53/2003 e D.lgs. n. 59/2004), accompagnata dalle prime *Indicazioni Nazionali*. Durante il successivo Governo di centrosinistra, il ministro Fioroni, pur mantenendo l'impianto generale della riforma, annullò le Indicazioni Nazionali e introdusse le *Indicazioni per il curriculum* (2007). Con il ritorno del centrodestra, il ministro Gelmini ritenne opportuno intervenire sull'impianto organizzativo (orari, maestro unico, riduzione degli organici) con conseguenze indirette sulle scelte pedagogiche suggerite dalle Indicazioni. In questo clima di continua contrapposizione il 16 novembre 2012 l'allora Ministro dell'istruzione firmò il Regolamento con il quale vennero approvate le nuove "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo d'istruzione".

Il modello bipartisan delle Indicazioni 2012

Le Indicazioni 2012 sono state elaborate da una Commissione scientifica nazionale istituita da Francesco Profumo, ministro tecnico del Governo Monti. Fu espressamente voluta per superare le contrapposizioni che avevano segnato il decennio precedente e per trovare una sintesi condivisa. Per questa ragione furono coinvolti esperti di aree culturali diverse, provenienti sia da contesti vicini al centrodestra (alcuni già collaboratori nella stesura delle Indicazioni Moratti del 2004), sia da aree più prossime al centrosinistra (coinvolti nella redazione delle Indicazioni per il curriculum del 2007). Questa composizione bipartisan aveva lo scopo di garantire un equilibrio culturale e pedagogico tra due visioni diverse, cercando di costruire un testo condiviso, non divisivo, e capace di durare nel tempo. Non a caso il documento 2012, come era accaduto cinque anni prima, fu accolto molto bene dal popolo della scuola.

In questi anni di dialettica politica (da Berlinguer alla Moratti, da Fioroni alla Gelmini fino a ministro Profumo), moltissime associazioni di scuola e università hanno lavorato incessantemente, sperimentando, documentando, condividendo e contribuendo al lavoro di ricerca e di stesura dei testi. Chi ha avuto il privilegio di vivere quegli anni si ricorderà il fermento,

la voglia di contribuire a rafforzare l'autonomia, la parità scolastica, i cicli, le competenze e la valutazione. Pur nella contrapposizione politica e nella complessità della realtà scolastica, chi aveva a cuore la scuola trovava sempre una sintesi concreta e la voglia di confrontarsi. Fu proprio questa base costruita da tanti appassionati addetti ai lavori che costituì la base culturale del documento del 2012, con l'instancabile lavoro di mediatori illuminati come Giancarlo Cerini a cui in questi giorni, a quattro anni dalla sua scomparsa, va il nostro pensiero spontaneo e ancora più riconoscente.

Perché allora le nuove Indicazioni Nazionali?

L'uscita delle recenti Indicazioni Nazionali frantuma la preziosità di quel terreno condiviso, facendoci ritornare alle passate dicotomie. Certo, dopo 13 anni dall'ultima versione, un aggiornamento era d'obbligo. Sarebbe forse bastato integrare le competenze digitali e di cittadinanza che nel 2012 non erano ancora così ben delineate dai framework europei (Digcomp 2.2). Era già stato previsto nella Legge del 29 dicembre 2021, n. 233 (che converte, corregge ed amplia il decreto-legge 6 novembre 2021, n. 152, Disposizioni urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza) all'articolo 24bis[2]; Forse sarebbe stato utile seguire gli ottimi suggerimenti veicolati dal documento sui Nuovi scenari del 2018[3] e le indicazioni dalla legge sull'educazione civica ivi comprese le relative Linee guida.

Sarebbe stato importante coinvolgere la scuola, capire insieme e condividere cosa migliorare, ma anche come tradurre le migliori esperienze in indicazioni per tutti. Invece si è scelta la via della "damnatio memoriae" e del "punto a capo" già *leit motiv* della riforma morattiana.

Vanno ricordate, inoltre, le spese importanti, relative agli investimenti del PNRR, già effettuate per iniziative nella direzione delle Indicazioni 2012, per esempio:

- allestire ambienti di apprendimento;
- aggiornare i docenti sulle nuove metodologie innovative e sulla transizione digitale;
- completare la costruzione dei curricula digitali e armonizzarli con il resto dei curricula disciplinari;
- dare alle comunità di pratiche l'onore e l'onere di accompagnare questi cambiamenti.

Che senso ha, proprio ora, dopo tanto lavoro di tessitura, stravolgere completamente il documento che sta alla base della progettazione pedagogica del primo ciclo d'istruzione?

Cosa emerge da una prima lettura?

Dalla lettura del documento sono in tanti a rilevare un retrogusto un po' paternalistico verso gli insegnanti, che sembra riflettere una mancanza di fiducia nella loro professionalità e nell'autonomia delle scuole, rischiando in tal modo di limitare l'afflato all'innovazione e alla sperimentazione. Il linguaggio usato è assertivo e prescrittivo, a volte forbiti di citazioni latine; lo schema di fondo sottende sempre un pericolo e un nemico, considerato in una dimensione collettiva e universale come minaccia ineludibile; ci sono tante raccomandazioni e istruzioni che vanno a volte a contrastare con gli obiettivi declinati nello sviluppo successivo delle discipline. Nemici sono gli schermi, nemico è il digitale, nemiche sono le famiglie che non collaborano e non sono presenti, nemica può essere l'IA, nemici sono addirittura gli alunni in preda alla tracotanza[4] che devono interiorizzare il senso del limite anche attraverso la coercizione. Tutto il documento è sulla difensiva, parte dalle paure e cerca di dare soluzioni che però appaiono datate, fuori dal tempo, senza prospettiva e respiro. È un approccio restaurativo, con l'enfasi sul ritorno alla manualità che, tra l'altro, nella scuola, non è stata mai abbandonata. Si sovrappongono confusamente le abilità grafo-motorie alle competenze di scrittura più ampie che includono la capacità di esprimersi in modo chiaro e coerente, indipendentemente dal mezzo utilizzato.

Emergono anche alcune ambiguità tra i termini "competenze" e "abilità". Per esempio, nella parte relativa all'italiano si parla di "competenze di lettura" e "competenze di scrittura", ma poi

si elencano abilità specifiche come “conoscere le regole grammaticali” o “saper fare un riassunto”. Questa mancanza di distinzione chiara rende difficile capire se l’obiettivo è sviluppare competenze più ampie o semplicemente far acquisire abilità specifiche. L’ambizione di fornire esempi e modelli rischia di confondere ulteriormente il lettore.

Storia occidentale e letteratura nazionale

Si dà una grande enfasi alla narrazione storica (che, è vero, negli ultimi tempi non ha avuto lo spazio che merita e neanche un interesse a livello editoriale), ma con un taglio relativo alla storia dell’occidente, dimenticando l’importanza della molteplicità e varietà di fonti, sottovalutando la stessa realtà degli studenti abituati, grazie anche ai progetti Erasmus, a vivere in un mondo globale, interetnico e interconnesso, in contesti sempre più diversificati.

Questa restaurazione la vediamo anche nel ritorno della letteratura dove si raccomanda che “una parte cospicua delle letture degli studenti dovrà avere per oggetto opere della tradizione culturale italiana”.

Il documento presenta una prospettiva ideologicamente orientata, con una maggiore attenzione all’eredità occidentale e allo sviluppo dei “talenti” da individuare in una logica tendente alla competizione anziché alla collaborazione e alla cooperazione.

Non multa sed multum

In molti passaggi del documento si avverte anche una forte distanza fra le affermazioni generali astratte, prescrittive e critiche e le parti relative agli sviluppi e alle declinazioni dei traguardi. L’adagio di Quintiliano “*Non multa, sed multum*”, che ogni docente dovrebbe scolpirsi nella memoria e nel cuore, viene nel documento fortemente auspicato ponendo tale principio come punto di attenzione prioritaria in ogni progettazione didattica. Tuttavia, le conoscenze essenziali che vengono poste in termini prescrittivi come un indice di un libro, sono talmente ampie e variegate tanto da invalidare il principio stesso. Il rischio è quello di perdere il focus dell’insegnamento e di cadere in uno sterile enciclopedismo. Probabilmente Quintiliano conosceva la didattica per competenze molto meglio di come la conosciamo noi. *Non multa sed multum* significa esattamente lavorare su pochi e giusti contenuti, sviluppando e potenziando abilità e competenze. È un ritorno latente al “programma”? Ci porta esattamente nella direzione opposta?

Per diluire questa prescrittività sui copiosi contenuti, sono stati pensati alcuni suggerimenti operativi che tentano di dare dinamicità alla staticità del documento. Ma, proprio per la tipologia del testo, appaiono come un corpo estraneo, tenuti assieme al resto in modo disorganico e a volte incoerente, con citazioni anche di contenuti e opere discutibili: basterebbe ricordare la citazione della serie TV ‘Il trono di spade’, fiction, tra l’altro, vietata ai minori di 14 anni.

La vera domanda è: davvero un insegnante oggi non è in grado di scegliere e proporre contenuti e testi ed ha bisogno di indicazioni operative stringenti che confondono i livelli del curriculum con quello della progettazione di una singola attività didattica?

Indicazioni, IA e “Giano bifronte”

Le Indicazioni del 2025 si occupano naturalmente di tecnologie e digitale e propongono in più parti di integrare l’IA come strumento supplementare all’insegnamento tradizionale, sviluppando competenze critiche nell’uso della tecnologia in relazione alle discipline. Suggestiscono di utilizzare l’IA per la correzione degli errori, l’analisi e la creazione di contenuti, e di guidare gli studenti nella lettura e riscrittura di testi generati dall’IA, riconoscendone i punti di forza e di debolezza e integrandoli con intuizioni personali.

Ma l’enfasi sulla tradizione che serpeggia in tutto il documento e le indicazioni per l’IA, fanno apparire le Indicazioni 2025 come un “Giano bifronte”, in cui da un lato si enfatizza il ritorno ad un antico regime didattico e dall’altro si cita l’IA come il tocco di modernità.

L'intelligenza artificiale nel primo ciclo

Bisogna partire dalla realtà: ad oggi, nessuno studente del primo ciclo può accedere con un proprio account ad una piattaforma di intelligenza artificiale, se non a pagamento su un prodotto integrato ad una consolle EDU di una multinazionale. Esiste una sperimentazione del Ministero con Google Gemini, a pagamento nel pacchetto workspace, ma è attualmente l'unico escamotage sicuro per garantire quanto richiesto dalle normative del GDPR e dal Garante. Oltre a ciò, per poter gestire e lavorare con l'IA servono schermi, piattaforme cloud, *creatività e problem solving*. Per acquisire le competenze necessarie, si devono usare con regolarità gli strumenti; non si può usare l'IA in modo critico e consapevole senza possedere le necessarie competenze digitali di base. Questo vale anche per i docenti.

Si deve chiarire, inoltre, il livello di utilizzo dell'IA: da parte solo del docente per gli studenti? da parte degli studenti per sé stessi? da parte del docente per il lavoro fuori dalla classe? Sono processi e utilizzi molto diversi fra di loro, anche in termini giuridici e organizzativi.

Emerge anche un altro problema: nelle parti relative alle discipline non si dà sufficiente peso all'oralità e si privilegia continuamente la scrittura. Eppure è proprio l'oralità e l'approccio maieutico che potranno garantirci una valutazione autentica dei progressi dei nostri studenti, proprio in un contesto in cui l'IA è utilizzata al di fuori della classe e in maniera autonoma.

Ibrido o integrato?

A questo proposito nei suggerimenti pratici si parla di "ibridazioni tecnologiche" come proposte di attività di didattica digitale integrata. La didattica ibrida, per definizione, è una tecnica di insegnamento per cui alcuni allievi partecipano in aula, in presenza, mentre altri lo fanno online, in contemporanea, da remoto. Uno dei ricordi più sgradevoli della seconda fase pandemica. Non si capisce perché nelle nuove Indicazioni non si continui ad utilizzare la terminologia che fa parte della letteratura didattica della nostra scuola chiamando l'integrazione fra digitale e didattica con il proprio nome di "didattica digitale integrata", per altro anche normato e già ben conosciuto nell'azione #4 del PNSD del 2015.

In sintesi

Questo documento reca in sé molteplici contraddizioni e avrebbe bisogno di una analisi ben più dettagliata e approfondita da parte delle scuole, ma anche di un dibattito culturale ampio e serio, non inquinato da posizioni ideologiche inamovibili. La nostra preoccupazione è che la scuola e i docenti possano perdere progressivamente la loro autonomia nel nome della semplificazione, della valutazione e di una offerta formativa omogenea e nazionale.

Il timore nasce dal tempo limitato dato alle scuole per analizzare il documento, dal mancato coinvolgimento preventivo degli insegnanti. Non convince il ricorso ai dati statistici sugli analfabetismi per stravolgere le Indicazioni 2012: sono stati utilizzati in modo parziale e funzionale al racconto allarmistico. Le Indicazioni 2012 andrebbero difese con consapevolezza storica ed onestà intellettuale soprattutto per i valori che veicolano a cui non possiamo rinunciare: l'idea di scuola, di società, di inclusione, l'idea del futuro che ci attende.

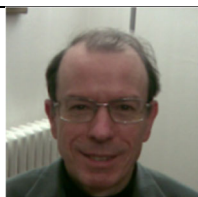
[1] Mario Piras, [Una politica scolastica senza visione](#).

[2] Si pone l'attenzione sulla necessità di *aggiornare* i Quadri di riferimento nazionali del primo e del secondo ciclo, per una riformulazione dei curricoli ed una progettazione più efficace per lo sviluppo delle competenze digitali e l'utilizzo consapevole ed efficace degli strumenti e della rete: Entro il termine dell'anno scolastico 2024/2025, con decreto del Ministro dell'istruzione *sono integrati*, ove non già previsti, gli obiettivi specifici di apprendimento e i traguardi di competenza delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione e delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida vigenti per le istituzioni scolastiche del secondo ciclo di istruzione.

[3] [Indicazioni e nuovi scenari](#). Documento a cura del CSN per le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

[4] "Peraltro interiorizzare il senso del limite aiuta a evitare la deriva della hybris, della tracotanza, spesso diffusa in bambini e adolescenti figli di famiglie con gravi povertà educative, messi al centro di dinamiche affettive iper/ipoprotettive che li rendono 'piccoli tiranni' o, all'inverso, fragili prede di dinamismi bullistici" (pag. 11 del documento).

2. Solo l'occidente conosce la storia? Nuove indicazioni 2025



Luciano RONDANINI

30/03/2025

Solo l'Occidente conosce la Storia. Questa è la categorica affermazione con cui si apre il capitolo relativo all'insegnamento della storia delle future Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. L'espressione suona vagamente come l'incipit del Vangelo di Giovanni *"In principio era il Verbo"*.

Subito dopo, il testo prosegue con la seguente citazione dello storico francese Marc Bloch: *"I greci e i latini, nostri primi maestri, erano popoli scrittori di storia. Il cristianesimo è una religione di storici. [...] è nella durata, dunque nella storia, che si svolge il gran dramma del Peccato e della Redenzione"*.

La coordinatrice della Commissione incaricata di redigere il nuovo testo è Loredana Perla, docente presso l'Università degli Studi di Bari, coautrice, insieme ad Ernesto Galli della Loggia, di un volumetto dal titolo *"Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo"*. Il saggio è molto critico nei confronti delle attuali Indicazioni 2012. Probabilmente anche con questo icastico "attacco", l'attuale Commissione ha voluto smarcarsi dal testo vigente

Solo l'Occidente?

Solo l'Occidente conosce la storia è un'affermazione solo in parte condivisibile. La storia, come ricostruzione scritta di fatti, accadimenti, personaggi, affidata alla penna di un esperto della materia che confuta fonti e documenti (lo storico, per l'appunto), affonda in larga parte le radici nella cultura greco-romana e giudaico-cristiana.

Però tanti altri popoli e civiltà hanno avuto storie di prim'ordine, che si sono tramandate prevalentemente attraverso la memoria orale e le testimonianze materiali, quali i poemi epici, i monumenti megalitici (menhir, dolmen), le piramidi (egizie, mesoamericane a gradoni).

L'oralità, le pratiche rituali, le tradizioni devozionali... pur non possedendo la struttura della documentazione scritta, non hanno impedito di far giungere storie fino a noi.

La dimensione orale della vita di molti popoli era così radicata che, in molte circostanze, essa è durata anche di più di quella consegnata alla scrittura. Gli stessi poemi omerici, *Iliade* e *Odissea*, sono stati trasmessi oralmente dagli aedi, i cantori della poesia epica greca.

C'è da aggiungere poi che, rispetto a questi quadri di civiltà, negli ultimi secoli la storiografia ha fatto passi da gigante. Infatti, è stato possibile ricostruire le caratteristiche di molti popoli, grazie a scoperte recenti, alla capacità di leggere scritture non alfabetiche (cuneiformi, geroglifici, pittogrammi) e anche alla potenza degli strumenti informatici, non disponibili fino a qualche decennio fa. Oggi, dunque, la storia comprende un vastissimo patrimonio che abbraccia l'intero pianeta.

Va detto, infine, che l'Occidente non si è mai occupato della storia degli altri, anche per questo poco conosciuta. In ogni caso, l'espressione *"solo l'Occidente conosce la storia"* appare fuori posto, perché inserita in un testo che costituisce il quadro di riferimento per l'elaborazione del curricolo delle istituzioni scolastiche. Di conseguenza veicola un significato molto preciso, peraltro pervasivo nelle Indicazioni 2025, e cioè che occorre insegnare quasi esclusivamente la storia occidentale.

Il passaggio (dal *conoscere* l'Occidente all'*insegnare* l'Occidente!) è decisamente discutibile. Sappiamo benissimo che la storia dell'Europa è inscindibile dai molteplici avvenimenti che hanno riguardato l'Africa, l'Asia, l'America. Oggi più che mai!

Marc Bloch e la sua Apologia della storia

La citazione richiamata in apertura è presa dal libro *Apologia della storia o il mestiere di storico* di Marc Bloch, il quale, insieme a Lucien Febvre, con la rivista *Annales* ha inaugurato, a cominciare dal 1929, una stagione completamente nuova dello studio della storia. È proprio la rivoluzione degli *Annales* ad aver ampliato il concetto di fonte, andando oltre quelle scritte e recuperando la memoria orale, le trasformazioni del paesaggio, la mentalità religiosa, le tradizioni della vita quotidiana, le psicologie collettive. Di fatto, la *Nuovelle Histoire* ha disseppellito quei soggetti (le donne, i contadini, i poveri, i "marginali", le storie locali) che, in passato, erano stati collocati ai margini della cosiddetta "grande Storia", contribuendo a "democratizzare" uno studio incentrato prevalentemente sui fatti politico-militari.

Riprendendo la citazione, Bloch completa il suo pensiero e termina la frase "*il gran dramma del Peccato e della Redenzione*" con la chiosa "*asse centrale di ogni meditazione cristiana*". Quest'ultima annotazione però non viene richiamata nel testo.

L'affermazione di Bloch, dunque, si riferisce ad un preciso punto di vista, quello cristiano, tanto da inserire questo pensiero in una prospettiva di raccoglimento meditativo più che di fondamento storico.

Al contrario, come già sottolineato, le Indicazioni per il curriculum, in quanto riferimento per l'elaborazione del curriculum di istituto, sono destinate ad una platea comprendente varie appartenenze culturali, religiose ed etniche. Si tratta di un testo che, per sua natura, deve essere intrinsecamente laico e aperto alle diverse realtà presenti oggi in tutte le classi delle nostre scuole.

Pertanto nelle Indicazioni 2025 non è mai richiamato l'aspetto multiculturale (né tantomeno quello interculturale) della società italiana, che rappresenta, di fatto, una dimensione strutturale del nostro tessuto culturale e religioso.

Il peso della tradizione cristiana

Tra le Indicazioni per il curriculum 2025 e il libro "*Insegnare l'Italia*", prima citato, c'è una totale sintonia. Gli autori sostengono che la scuola "*dovrebbe affrontare soprattutto quegli aspetti che agli occhi dei bambini e degli adolescenti rivestono una immediata familiarità e importanza: l'Italia, la sua storia, la sua geografia, la sua cultura. In una parola, la sua identità*".

Nel curriculum di storia delle nuove Indicazioni, il peso rivestito dal cristianesimo e, più in generale dalle grandi narrazioni, viene particolarmente sottolineato. Nella parte relativa alle conoscenze, nel primo anno della scuola primaria, si indicano i contenuti di apprendimento così rubricati: "*Radici della cultura occidentale attraverso alcune grandi narrazioni: Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide (in forma molto semplificata)*".

È fuori dubbio che il cattolicesimo sia stato un aspetto pervasivo della storia italiana, tanto che, nell'articolo 36 del Concordato tra Santa Sede e Governo fascista del 1929, questo insegnamento fu posto a "fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica", diventando religione di Stato. Pertanto tale finalità è rimasta in vigore fino alla revisione del Concordato del 1984, nel quale si riconosce che "i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano".

Dunque, l'insegnamento della religione cattolica, per chi se ne avvale, è parte integrante del curriculum di istituto. Si tratta, per di più, di una disciplina affidata a docenti nominati dall'autorità ecclesiastica, secondo un monte ore settimanale (un'ora e trenta nella scuola dell'infanzia; 2 ore nella primaria e un'ora rispettivamente nella secondaria di primo e di secondo grado).

La scuola italiana, dunque, da sempre riconosce il valore fondamentale che il cattolicesimo ha esercitato in molti campi (arte, musica, architettura, scultura, devozione popolare...) della nostra tradizione culturale.

Sottolineiamo, inoltre, che, nelle Indicazioni nazionali per l'insegnamento della religione cattolica del 2010, uno dei temi di studio riguarda proprio la *"Bibbia e le altre fonti"*. Questa parte è articolata in specifici obiettivi di apprendimento declinati alla fine della terza e della quinta classe della scuola primaria e dell'ultimo anno della secondaria di primo grado.

L'antico Testamento come insegnamento interreligioso?

Nelle Indicazioni 2025 si ipotizza, nel primo anno della scuola primaria, un insegnamento obbligatorio "raccontato" della Bibbia. Solo all'inizio della primaria? Se così fosse, l'operazione parrebbe di corto respiro, destinata ad incidere veramente poco nel percorso formativo dell'alunno.

Lo stesso discorso vale anche per i poemi omerici e per l'Eneide di Virgilio. Una spruzzatina di racconti biblici a sei anni che ricaduta può avere in un processo di valorizzazione e di scoperta della cultura non solo occidentale, ma mondiale?

Diverso sarebbe affermare una prospettiva completamente nuova: inserire lo studio della Bibbia come attività didattica in tutti gli otto anni del primo ciclo di istruzione e anche dopo.

Da un punto di vista culturale, l'Antico Testamento (ma anche il Nuovo) non può rimanere sconosciuto a chiunque si ponga domande di senso della realtà umana. Si tratta di un vero e proprio codice della storia universale, un "libro-mondo", che ci permette di acquisire le chiavi di lettura per comprendere e arricchire l'umanità di ciascuno. Tale studio potrebbe, tra l'altro, contrastare l'analfabetismo dei nostri studenti su una materia così rilevante.

A questo punto però insorgono interrogativi di non facile soluzione.

 Può la Bibbia diventare la base per un dialogo interreligioso dell'intero primo ciclo di istruzione?

 Abbiamo docenti preparati in grado di governare un insegnamento di questa natura?

 Come si porrebbe tutto ciò rispetto ad una parte importante del curriculum della religione cattolica?

Senza dimenticare le immancabili polemiche e contrapposizioni che un'ipotesi di questo genere scatenerebbero tra favorevoli e contrari.

L'identità nazionale

L'insegnamento della storia nella visione degli estensori delle nuove Indicazioni è finalizzato soprattutto a formare gli studenti ad una identità italiana. Ci siamo già occupati di questo tema in un precedente numero di scuola7[1]. È un tema centrale anche nelle recenti Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (decreto ministeriale n. 183/2024), dove si offre un quadro efficace entro cui collocare il senso di appartenenza alla "nazione Italia". Nel paragrafo *"Principi a fondamento dell'educazione civica"* si afferma che tale insegnamento offre *"una cornice efficace entro la quale poter inquadrare temi e obiettivi di apprendimento coerenti con quel sentimento di appartenenza che deriva dall'esperienza umana e sociale del nascere, crescere e convivere in un Paese chiamato Italia"*.

Il curriculum di storia delle nuove Indicazioni si muove sulla medesima lunghezza d'onda. La storia, infatti, persegue il medesimo scopo: rafforzare l'identità nazionale, esaltandone il processo storico che ha contribuito a "farci diventare Patria".

Sullo sfondo di questo nuovo scenario, le vigenti Indicazioni del 2012, al contrario, sono considerate eccessivamente aperte ad una visione globale delle vicende umane e troppo poco patriottiche. Va ricordato che Nazione e nazionalismo sono costrutti molto contigui. La transizione dal primo al secondo è spesso breve.

E in questo circolo vizioso, la religione, da sempre, e anche oggi, rischia di essere piegata (snaturandola) a ideologie nazionalistiche e a regimi illiberali.

[1] L. Rondanini, *Educazione civica e identità nazionale. Una riflessione sul concetto di Patria*, 22/09/2024 [Scuola7-399](#).

3. Per una comunicazione non ostile. Regole e buone pratiche per convivere in rete



Rita Patrizia BRAMANTE

30/03/2025

Da più parti si avverte l'esigenza di arginare il fenomeno dell'ostilità della rete e di provare attivamente a contrastare l'uso di qualsiasi linguaggio ostile. Gli insulti non sono argomenti, ma cazzotti nello stomaco e la battaglia per un uso rispettoso del linguaggio merita di essere combattuta da tutti i cittadini di buona volontà.

Il popolo della rete

Il "popolo della rete", il più largo spazio pubblico che l'umanità abbia conosciuto, disteso sull'intero pianeta, diffuso al di là di ogni confine, organizzato in nuove "nazioni" (oggi la comunità di Facebook è la terza al mondo come popolazione, dopo la Cina e l'India) ha bisogno di condividere diritti e doveri, come ci ha insegnato un tenace combattente contro la caduta dell'etica pubblica, un *moralista attivo* come Stefano Rodotà^[1]. E in primo luogo nella rete è necessario prevenire le comunicazioni ostili. Sulla scorta di queste premesse è nato nel 2017 il progetto sociale di comunicazione *Parole O stili*, che ha visto riuniti in un'associazione di scopo docenti, influencer, blogger, manager della comunicazione, coordinati da Rosy Russo, creativa di Trieste, che di fronte al crescente disagio dello stare in rete ha intrapreso un'iniziativa per trovare uno stile diverso, principi semplici e chiari, punti saldi e positivi per vivere meglio la rete.

Il manifesto della comunicazione non ostile

Da questo esercizio di responsabilità è nato il *Manifesto della comunicazione non ostile*^[2], accompagnato da un passaparola positivo e divulgato a macchia d'olio. Il Manifesto, nato in rete per la rete, è diventato subito virale e "*#parole ostili*" ha raggiunto ormai decine di milioni di persone. È una carta che elenca dieci principi di stile utili a migliorare il comportamento di chi sta in Rete. È un impegno di responsabilità condivisa che intende favorire comportamenti rispettosi e civili che aiuta a rendere la Rete un luogo accogliente e sicuro per tutti.

- *Virtuale è reale.* Dico e scrivo in rete solo cose che ho il coraggio di dire di persona.
- *Si è ciò che si comunica.* Le parole che scelgo raccontano la persona che sono: mi rappresentano.
- *Le parole danno forma al pensiero.* Mi prendo tutto il tempo necessario a esprimere al meglio quel che penso.
- *Prima di parlare bisogna ascoltare.* Nessuno ha sempre ragione, neanche io. Ascolto con onestà e apertura.
- *Le parole sono un ponte.* Scelgo le parole per comprendere, farmi capire, avvicinarmi agli altri.
- *Le parole hanno conseguenze.* So che ogni mia parola può avere conseguenze, piccole o grandi.
- *Condividere è una responsabilità.* Condivido testi e immagini solo dopo averli letti, valutati, compresi.
- *Le idee si possono discutere. Le persone si devono rispettare.* Non trasformo chi sostiene opinioni che non condivido in un nemico da annientare.
- *Gli insulti non sono argomenti.* Non accetto insulti e aggressività, nemmeno a favore della mia tesi.

- *Anche il silenzio comunica.* Quando la scelta migliore è tacere, taccio.

Il manifesto per tutti i contesti

Grazie al contributo di volontari il Manifesto è stato tradotto in trentaquattro lingue ed è stato condiviso da Comuni (hashtag #stilecomune), Università, Associazioni e personalità autorevoli, una fra tutte la senatrice Liliana Segre, che nel suo messaggio sottolinea che *il linguaggio del futuro non dev'essere dettato dagli algoritmi, bensì dalla lingua salvata. Se le parole sono pietre si deve scegliere tra il costruire muri o ponti. Le parole di pace sono compensazione e denuncia del limite della rete stessa.*

Attraverso la partecipazione collettiva di esperti e organizzazioni della società civile il cammino del Manifesto si arricchisce delle declinazioni specifiche per ambiti diversi, dalla politica (toni e stile da adottare durante i confronti e i dibattiti con gli avversari, *online* oppure *offline*) alla pubblica amministrazione (no al burocratese vessatorio), dalle aziende (dialogo trasparente e sincero fra aziende, clienti e stakeholder) alla scienza (evitare sia banalizzazioni che tecnicismi, con la consapevolezza dell'influenza su chi ascolta).

La comunicazione inclusiva nella scuola

Tra gli ambiti non potevano mancare, naturalmente, quello dell'infanzia (per orientare i piccolissimi dai 3 ai 6 anni che iniziano i primi approcci ai dispositivi mobili), dello sport (per una condanna del tifo cieco e ostile e il rispetto di avversari, regole e giudici) e della comunicazione non ostile e inclusiva.

Per diffondere il virus positivo di scegliere le parole con cura, è nato, grazie alla collaborazione con Osservatorio Giovani dell'Università Cattolica e con la partnership del Ministero dell'istruzione e del merito, "Condivido – Il Manifesto della comunicazione non ostile nelle scuole", un progetto educativo rivolto a genitori, docenti e giovani studenti della scuola secondaria per promuovere l'utilizzo di linguaggi non ostili in Rete e concorrere alla costruzione del diritto alla cittadinanza digitale. L'urgenza di un percorso di educazione in questo ambito emerge chiaramente dai dati del Focus "Generazione Z"[\[3\]](#), promosso dall'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo su un campione di seimila giovani e è quotidianamente sperimentata da tutti gli operatori della scuola.

Spazio reale e spazio virtuali: siamo tutti onlife

Always on. Oggi fare gli equilibristi tra 'qui e ora' e 'ora e in Rete' è la condizione di normalità; non c'è più differenza tra lo spazio reale e quello virtuale e viviamo tutti *onlife*, una sola vita vissuta in due spazi differenti, non sovrapposti, ma coincidenti e capaci di influenzarsi a vicenda, un'esistenza ibrida come l'habitat delle mangrovie, miscela unica di acque dolci e salate che si incontrano e si mescolano[\[4\]](#).

Il neologismo *onlife*, coniato da Luciano Floridi, professore di Filosofia ed Etica dell'informazione all'Università di Oxford, definisce questa stretta continuità tra *online* e *offline*, conseguente alla penetrazione sempre più pervasiva delle tecnologie della comunicazione in tutte le nostre attività quotidiane: come facciamo acquisti, lavoriamo, ci divertiamo e anche come coltiviamo le nostre relazioni. Relazioni che sulle piattaforme social sono sempre più spesso inquinate e complicate da un innalzamento generalizzato dei toni, amplificato dalla cassa di risonanza della rete.

Anticorpi per un risveglio etico nei social

Post e contenuti multimediali offensivi, manifestazioni di odio e argomenti violenti di 'leoni' coperti dall'anonimato della tastiera sono assimilabili ai comportamenti di un branco: il capo branco ulula, gli altri pure, anche se spesso non fanno neppure perché. I commenti ingiuriosi e aggressivi non risparmiano neppure le più alte istituzioni del Paese, il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella e la senatrice Liliana Segre, finita sotto scorta a seguito delle minacce razziste ricevute via web. Ogni forma di aggressività delle azioni e delle reazioni in rete può avere

conseguenze concrete, gravi e permanenti nella vita delle persone. Si avverte, quindi, sempre di più il bisogno di un impegno individuale e collettivo per non alimentare gli algoritmi delle notizie tossiche, per depotenziare e smorzare con fermezza questo clima di odio e di provocazione.

Per questo motivo il progetto "*Parole O_Stili*", il progetto di sensibilizzazione contro la violenza delle parole che abbiamo prima sintetizzato, si rivela uno strumento potente come un vaccino per arginare attacchi e molestie nei social e agire come anticorpi antagonisti dell'odio in rete divenendo una bussola per orientarci nelle piazze digitali.

Giovanni Grandi, docente di Filosofia Morale presso l'Università di Trieste, co-fondatore di "*Parole O_Stili*" e divulgatore, concorre a questo obiettivo della diffusione dei dieci principi del Manifesto con il suo recentissimo libro, dal titolo e sottotitolo immediatamente evocativi: *Virtuale è reale: Avere cura delle parole per avere cura delle persone. "Dico e scrivo in rete solo cose che ho il coraggio di dire di persona"*^[5].

Le parole sopra le righe o violente, scritte spesso con leggerezza nei microtesti della comunicazione negli ambienti digitali, possono arrivare al destinatario come un pugno nello stomaco o un sanpietrino alla tempia e non basterà cancellarle perché potranno continuare ad aprire la ferita anche a distanza di molto tempo, riemergendo dalla cronologia dei messaggi. O possono avere un effetto analogo a dosi minime di arsenico: ingerite senza saperlo sembrano innocue, ma dopo qualche tempo ecco rivelarsi l'effetto tossico. Migliorare la cura delle parole e optare per uno stile comunicativo non aggressivo consente di preservare la rete come luogo d'incontro e di convivenza della diversità e può al tempo stesso migliorare la propria reputazione, perché come ci suggerisce il secondo principio del Manifesto, «Le parole che scelgo raccontano la persona che sono, mi rappresentano».

Divulgazione e formazione

Il fronte della divulgazione ha bisogno di essere sostenuto anche da percorsi di formazione diffusi e trasversali. L'Università di Trieste, per esempio, in collaborazione con "*Parole O_Stili*", propone il corso *Etica Pubblica, Comunicazione non ostile e Gestione dei Conflitti*, che coniuga tre questioni fondamentali:

- l'etica pubblica, come auspicio della vita buona *con* e *per* gli altri, all'interno di istituzioni giuste;
- l'esercizio di una buona comunicazione, che passa attraverso il riconoscimento e il rispetto per l'interlocutore, la capacità di ascolto, la cura del linguaggio e delle dinamiche interpersonali sui nuovi media;
- la mediazione riparativa, come approccio per affrontare liti e attacchi in una prospettiva eticamente consapevole e orientata alla riparazione delle fratture nelle relazioni umane.

Una buona pratica di formazione da disseminare per perseguire l'obiettivo prioritario e urgente dell'educazione al rispetto dell'altro, per combattere pratiche e linguaggi negativi, superare fraintendimenti e riparare conflitti sia nella comunità reale che nelle *community* online, valorizzando gli aspetti creativi e positivi del dialogo. In estrema sintesi, per una buona socialità.

Il "megafono giallo"

Il "megafono giallo"^[6] è la *newsletter* di "*Parole O_Stili*", che propone settimanalmente notizie di cronaca che riguardano il mondo dei social, iniziative di formazione e riflessioni sui temi più caldi della comunicazione, del linguaggio e del digitale. È letta da oltre 65mila persone, appartenenti a ambiti professionali diversi, dai responsabili d'azienda, agli insegnanti, a amministratori e amministratrici locali.

In otto anni dall'inizio dell'avventura del Manifesto è cresciuta una vera e propria *community*, una rete di centinaia di migliaia di persone, che credono che le parole abbiano un peso e che la comunicazione debba essere fatta di ascolto, empatia e responsabilità.

[1] S. Rodotà, *Elogio del moralismo*, Laterza, 2011; S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, 2012.

[2] [Manifesto](#) della comunicazione non ostile. È una carta che elenca dieci principi di stile utili a migliorare lo stile e il comportamento di chi sta in Rete. Il Manifesto della comunicazione non ostile è un impegno di responsabilità condivisa. Vuole favorire comportamenti rispettosi e civili. Vuole che la Rete sia un luogo accogliente e sicuro per tutti. Cfr. R. Bramante, *Disarmare il linguaggio. Buone pratiche di comunicazione non ostile*, in "Education 2.0", marzo 2020; *Anticorpi per un risveglio etico nei social*, in "Education 2.0", maggio 2021.

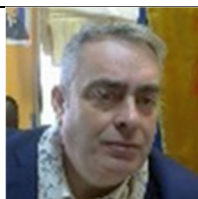
[3] S. Alfieri, P. Bignardi, E. Marta, *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza*, Vita e Pensiero, 2018.

[4] L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, 2017.

[5] G. Grandi, *Scusi per la pianta: nove lezioni di etica pubblica*, UTET, 2021; *Virtuale è reale. Avere cura delle parole per avere cura delle persone*, Edizioni Paoline, 2021.

[6] Cfr. [Megafono giallo](#), la newsletter di "Parole_O_Stili". Un appuntamento settimanale e gratuito.

4. Una consuetudine, quasi sconosciuta, per valorizzare le eccellenze. Gara Nazionale per gli studenti degli Istituti Tecnici e Professionali



Domenico CICCONE

30/03/2025

La Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la formazione del personale scolastico e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, congiuntamente con la neonata Direzione generale per l'istruzione tecnica e professionale e per la formazione tecnica superiore (DGTVET) – istituita con l'ultimo regolamento di riordino del MIM, il 13 dicembre 2024 – ha emanato l'annuale nota prot. 0050480 per avviare le attività di organizzazione della gara nazionale per gli studenti del quarto anno di corso dell'istruzione tecnica e professionale.

Il senso della gara

Anche per l'anno scolastico 2024/2025, la gara si pone lo scopo di perseguire gli obiettivi di valorizzazione delle eccellenze, di verificare le conoscenze, le abilità, le competenze ed i livelli professionali raggiunti, nonché di realizzare lo scambio di esperienze tra realtà socioculturali diverse, con un approccio diretto per un sistema integrato scuola-formazione.

Le istituzioni scolastiche incaricate dell'organizzazione delle gare a livello nazionale per ciascuno degli indirizzi sono quelle i cui alunni hanno vinto il primo premio nelle gare del decorso anno scolastico.

Queste scuole potranno attivarsi per coinvolgere le componenti locali, non ultime quelle imprenditoriali, al fine di diffondere sul territorio la consapevolezza e la conoscenza dei contenuti e dei valori dei settori dell'istruzione tecnica e professionale.

Anche gli Ordini Professionali collaborano con le Direzioni generali del MIM per contribuire ad utili sinergie e al raccordo con il mondo del lavoro. Infatti, già da alcuni anni, supportano e sostengono le fasi nazionali delle gare e partecipano, con propri esperti, alle commissioni di valutazione.

Cosa devono fare le scuole organizzatrici

I dirigenti scolastici degli istituti designati per le gare potranno, anzitutto, prendere contatto con gli uffici di segreteria dei suddetti Collegi degli ordini professionali, per concordare possibili modalità di collaborazione. È auspicabile promuovere la manifestazione e veicolare le comunicazioni tra i partecipanti anche attraverso la pubblicazione delle informazioni sui siti web delle istituzioni scolastiche. Alle gare potranno partecipare gli allievi che, nel corrente anno scolastico 2024/2025, frequentano il quarto anno dei corsi di studio specificati nella circolare ma che sono, di fatto, tutti gli indirizzi istituzionali comprese le curvature e le sperimentazioni per i tecnici e le declinazioni più consuete per i professionali.

Le scuole devono fissare le date delle gare ed organizzare tutto quanto è necessario per il loro svolgimento. A partire dall'allestimento di laboratori con postazioni utili allo svolgimento della gara, occorre garantire il supporto organizzativo e logistico ai partecipanti che generalmente sono in numero di un docente dell'area di indirizzo ed uno studente per ogni scuola individuato attraverso una fase di selezione interna tra gli studenti della classe quarta.

Il dirigente della scuola organizzatrice dovrà chiedere alla Direzione generale dell'Ufficio scolastico regionale di appartenenza, la designazione di un dirigente tecnico che dovrà sovrintendere alle operazioni di gara.

Fasi di svolgimento della gara

Ovviamente l'occasione di ospitare scuole provenienti da tutta l'Italia consente anche di organizzare spazi di ospitalità per la visita di luoghi significativi e la conoscenza di territori sempre interessanti e caratteristici, tipici del nostro patrimonio artistico, culturale e paesaggistico.

La Gara si svolge in due fasi: a livello di singola scuola e a livello nazionale.

A livello di singola scuola: ogni scuola individua, secondo propri criteri e nell'ambito di ognuno dei corsi indicati, lo studente ritenuto più idoneo a rappresentare l'istituto (un alunno per corso anche nel caso in cui l'istituto abbia più sedi).

A livello nazionale: gli istituti presso i quali si svolge la prova nazionale sono quelli i cui allievi sono risultati vincitori nella precedente edizione. Gli alunni dell'Istituto scolastico presso cui si svolge la gara nazionale potranno partecipare esclusivamente fuori concorso.

I nominativi degli studenti che parteciperanno alla fase nazionale, individuati a livello di singola scuola, nella prima fase delle operazioni e nel numero di uno per ciascun indirizzo, dovranno essere segnalati, nel più breve tempo possibile, al dirigente scolastico dell'istituto di riferimento. Il Dirigente dovrà anche ricevere copia della documentazione didattica, chiara ed esaustiva, utile per accertare le competenze e le abilità tecniche e professionali acquisite dagli allievi stessi.

Ognuna delle prove nazionali consisterà nell'elaborazione di casi e/o nello sviluppo e realizzazione di progetti concernenti le discipline tecniche maggiormente professionalizzanti dell'indirizzo di studi.

Di norma, la prova nazionale si svolge in due giornate di cinque ore ciascuna, fatte salve eventuali modifiche per particolari situazioni.

La fase nazionale delle Gare, per entrambi gli ordinamenti, dovrà essere svolta nel periodo indicativo compreso tra i mesi di marzo e maggio 2025 e, in ogni caso, conclusa entro il termine del corrente anno scolastico.

Le scuole dovranno anche assicurare l'informazione capillare, sia agli utenti di tutti gli istituti nei quali funziona l'indirizzo di studi oggetto della prova sia agli uffici competenti del MIM che svolgono azione di monitoraggio.

La valutazione delle prove

Le operazioni di valutazione saranno svolte da apposite commissioni costituite da un dirigente tecnico, indicato dall'Ufficio Scolastico Regionale, dal dirigente scolastico dell'istituto di riferimento e da uno o più docenti di materie tecniche dell'istituto stesso.

Possono supportare la valutazione eventuali rappresentanti esterni del mondo produttivo. In relazione al numero dei partecipanti all'iniziativa, la commissione potrà essere costituita da un numero maggiore di docenti.

Rappresentanti degli Ordini professionali di categoria potranno far parte della commissione delle Gare degli indirizzi professionali e tecnici attinenti agli stessi Ordini. I criteri per la determinazione del contenuto specifico della prova nazionale e per la valutazione saranno stabiliti dalle commissioni prima dell'inizio della prova medesima.

L'attribuzione dei premi

Ai primi tre classificati per ciascun indirizzo verrà rilasciato un attestato di merito. Generalmente le studentesse e gli studenti che si classificano positivamente a queste gare sono poi destinati a brillanti percorsi professionali negli indirizzi nei quali hanno vinto.

Altri attestati saranno rilasciati agli istituti di provenienza degli studenti vincitori e agli istituti che hanno provveduto all'organizzazione delle fasi nazionali della gara.

Come già avvenuto negli anni precedenti, saranno erogati ulteriori premi nella misura stabilita attraverso il calcolo della ripartizione dei fondi destinati alla valorizzazione delle eccellenze

(D.lgs. 262/2007). Altri premi e riconoscimenti potranno eventualmente essere messi a disposizione da enti e sponsor esterni e dagli Ordini Professionali impegnati nel sostegno della manifestazione. Nella graduatoria finale, a parità di punteggio, precede l'allievo più giovane.

Un'esperienza in atto per le Arti ausiliarie delle professioni sanitarie (Ottico)

La professione di ottico costituisce un importante ruolo nell'ambito delle Arti ausiliarie delle professioni sanitarie. A differenza di quello che si potrebbe pensare, il diplomato in questo indirizzo si avvia ad un percorso professionale tutt'altro che ausiliario in quanto, essendo iscritto, tramite esame di Stato, ad apposito albo dei professionisti in Ottica, optometria e contattologia, può esercitare in piena autonomia la propria professione in differenti contesti:

in contesto privato, quale titolare o impiegato in negozi di ottica;

in commerciale, quale venditore di materiali inerenti al settore dell'ottica;

in industriale, quale impiegato di alta specializzazione nelle industrie manifatturiere di articoli di ottica ovvero nella realizzazione di lenti mediante metodi artigianali o industriali.

Nei giorni 7 e 8 maggio 2025 si svolgerà la gara nazionale per l'indirizzo Ottico presso l'Istituto Saviano-Marigliano (Saviano-NA), avendo l'Istituto vinto la passata edizione.

Sono circa sessanta i partecipanti, tra docenti e studenti, provenienti da tutta l'Italia: un numero elevato considerando che gli istituti con l'indirizzo Ottica in Italia sono poche decine.

Nella prima parte della Gara verrà proposto un compito che prevede la realizzazione di un manufatto ottico artigianale, sulla base di una prescrizione medica, partendo da materiali non lavorati.

Nella seconda parte sarà assegnato un compito di tipo descrittivo nel quale, a partire da una traccia tecnica, il concorrente dovrà redigere una relazione della quale saranno apprezzati i contenuti tecnici, teorici e pratici della disciplina di riferimento.

Una considerazione a monte. A fronte di una professione di alta levatura, con ritorni economici di sicuro interesse sul piano lavorativo, l'indirizzo Ottica risulta l'ultimo in termini di iscrizioni nel quadro generale delle iscrizioni all'istruzione professionale.

Forse queste iniziative possono diventare utili per far conoscere le opportunità che alcuni indirizzi dell'istruzione tecnica e professionale offrono ai giovani studenti.

1. Quale leadership per una scuola di comunità. La sfida di far crescere tutti**Mariella SPINOSI**

06/04/2025

Parafrasando Cicerone: "*Tempora tristia rerum publicarum mundi*", e lo è ancor più per le scuole perché esprimono la parte della società più ampia, costituita non solo da studenti e docenti, ma da genitori e nonni, e da tanti portatori di interessi.

È quella parte della società su cui le tendenze dei "*tempora tristia*" andranno a ripercuotersi in maniera veloce e prepotente. I dirigenti sono i primi bersagli delle attuali spinte sovraniste, perché devono rispondere ad indicazioni che esprimono valori anche diversi rispetto al passato e sono sottoposti a valutazione che, seppure ancora da sperimentare, lascia intravedere alcune aree di criticità. Inoltre gli adempimenti continui e stressanti inducono, a volte pure i migliori, a trascurare il senso profondo e nobile di cosa significhi esercitare una efficace leadership educativa.

La normativa e la cura delle "persone"

In teoria, le normative che già esistono garantiscono da sempre l'attenzione alle persone e a quella comunità, che l'articolo 32 de Contratto 2019-2021 chiama "educante e democratica". Sono belle e tutte condivisibili le parole che utilizza: "La scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (ONU il 20 novembre 1989), e con i principi generali dell'ordinamento italiano".

Così pure, il profilo dirigenziale, descritto nel comma 78 della Legge 107/2015, va nella stessa direzione quando, per esempio, nel menzionare le aree di cui il dirigente scolastico è responsabile, mette al primo posto la gestione e la valorizzazione delle risorse umane.

Pur tuttavia, la realtà, a volte, collide con le finalità che sorreggono le norme fondamentali del nostro sistema di istruzione e formazione, ma anche con la migliore letteratura su cui il dirigente ha fondato la sua preparazione professionale.

La comunità tra leadership o management

Nella 'vulgata popolare' essere manager significa badare agli obiettivi aziendali, organizzando tempo, risorse e persone, mentre essere leader significa motivare le persone facendo in modo che si sentano protagonisti. Entrambi i profili sono rinvenibili in tutta la normativa di riferimento. I verbi, per esempio, che vengono utilizzati nel comma 78 prima citato, rappresentano una sintesi delle azioni del DS sia come leader, laddove si fa riferimento alla necessità di organizzare, coordinare e valorizzare, sia come manager quando si ricorda l'importanza di dirigere e gestire, come pure di garantire e assicurare.

In genere, tutti i dirigenti svolgono le proprie funzioni e, di norma, sono tutti attenti alle proprie responsabilità. Malgrado ciò sono tante le scuole in cui i docenti vivono male la propria

professione, dove ognuno pensa alla propria classe, dove manca un clima collaborativo o dove la collegialità è divisa tra chi decide e chi esegue.

Certo, un buon dirigente, specialmente all'inizio della carriera, deve saper cercare le persone giuste ed assegnare compiti adeguati. Si dice, infatti, che il buon manager, ma ancor più un buon leader, è quello che sa scegliere e valorizzare i migliori talenti. E se i migliori talenti (insegnanti e collaboratori) sono gratificati in maniera appropriata, se si sentono responsabili, se le loro idee vengono rese funzionali in un contesto operativo e collaborativo, il successo e la soddisfazione dello staff è garantito. Il rischio, però, a cui molto spesso si va incontro, e che invece bisognerebbe evitare, è quello di trasformare un ottimo staff in un discutibile "cerchio magico".

Staff e collegialità

Se lo staff diventa il "cerchio magico" del dirigente scolastico, la scuola rischia di diventare una istituzione altamente gerarchizzata, in antitesi con il concetto di «comunità professionale». La conseguenza è che ognuno cercherà di rifugiarsi nel proprio mondo e la scuola diventerà una "comunità dove non si comunica". Il problema principale del DS non è tanto quello del rapporto con lo staff, ma con tutti gli altri docenti che non vi fanno parte: ci sono questioni di riconoscimento delle competenze, ma anche di empatie, di stima e di rispetto, di capacità comunicative. Come gestire la relazione tra l'esercizio delle funzioni dello staff (che sono necessarie) e l'esercizio delle funzioni del collegio dei docenti (che sono fondamentali)?

Oggi si parla molto di *middle management*: è giusto che coloro che collaborano con il dirigente nella gestione e organizzazione abbiano il dovuto riconoscimento. Un problema serio è che non ci siano sufficienti risorse per compensare tutto il lavoro aggiuntivo svolto.

Quello che fa crescere, però, la comunità professionale è la *middle leadership*, cioè docenti riconosciuti da tutti per la loro competenza che sappiano aiutare i colleghi nelle varie attività che sorreggono la vita di una comunità: costruzione del curriculum, ricerca disciplinare, attività inclusive, soluzione di problemi complessi... Possiamo utilizzare nomi diversi per identificare tali professionalità: sono comunque tutte persone che, oltre ad essere leader in una determinata area, aiutano a costruire i presupposti affinché il dirigente possa esercitare una leadership educativa, efficace e diffusa.

Presupposti di base per una leadership di comunità

"Il leader è colui che crea un ambiente positivo, dentro il quale il dipendente (collaboratore) ha piacere a lavorare, ma soprattutto, è spinto da un forte senso di appartenenza che lo porterà ad impegnarsi sempre per il bene dell'azienda (scuola)".

Sono parole molto sagge che ogni persona potrebbe aver detto, ma è interessante che questo concetto sia stato teorizzato, alla fine degli anni Settanta, da un grande economista che si è occupato di organizzazione: Henry Mintzberg. Il suo pensiero rientra in quel filone noto come «teorie contingenti», tuttora ampiamente utilizzate in molte organizzazioni, ivi comprese le scuole. Ma qui, è utile far riferimento non tanto al suo modello organizzativo, ma al principio che è alla base e che può costituire i presupposti per una leadership di comunità: "*Ogni attività umana richiede due operazioni fondamentali e al tempo stesso opposte: la suddivisione del lavoro e il coordinamento*". L'affermazione, apparentemente ovvia, reca in sé due aspetti del pensiero organizzativo per nulla facili da realizzare e da cui dipende, in larga misura, la qualità dell'istituzione che si dirige.

Suddivisione del lavoro e coordinamento

La suddivisione del lavoro chiama in causa sicuramente le responsabilità del dirigente scolastico, ma allo stesso modo anche le responsabilità dei destinatari degli incarichi. Il dirigente deve essere in grado di riconoscere le competenze e di intuire le potenzialità di ciascuno, deve

valorizzare le prime e fare emergere le seconde. Ma non basta, deve fare in modo che tutti coloro che fanno parte dell'istituzione siano consapevoli e riconoscano che alcuni colleghi possono essere di aiuto al miglioramento della scuola. Dall'altro lato, però, i docenti che accettano l'incarico devono essere non solo consapevoli delle loro potenzialità, ma devono mettersi in gioco, impegnandosi a rispettare le regole e ad accettare di essere valutati e pure criticati.

Nella scuola reale è più frequente reiterare le scelte piuttosto che modificarle, anche quando le cose non funzionano bene, timorosi che "la cura" possa diventare più dannosa della "malattia": un docente a cui viene tolto un incarico si sente sicuramente sfiduciato, mentre un leader deve valorizzare le persone, e non rischiare di mortificarle. Non sempre, poi, i bravi docenti sono disposti a mettersi in gioco, a volte si auto-propongono insegnanti che possono non avere le competenze necessarie.

Ancora più difficile è la capacità di coordinamento. Si tratta di riuscire a regolare e gestire elementi diversi di una istituzione che, per antonomasia, è a legami deboli, creando collegamenti fra parti differenti affinché tutti operino tra loro in modo integrato e raggiungano obiettivi precisi e comuni. Un buon coordinamento parte anche dalla comunicazione. Ma, a scuola, seppure considerata importante sul piano teorico, spesso non funziona in maniera perfetta: qualche volta è trascurata, spesso è data per scontata, a volte è troppo formale (affidata solo alle note istituzionali), altre volte è troppo informale (affidata troppo all'oralità), in alcuni casi è solo tecnologica (affidata ai sistemi digitali). Tutti sanno invece che quando la comunicazione funziona bene:

- le strategie e gli obiettivi sono a tutti più chiari;
- i procedimenti che hanno determinato le scelte diventano trasparenti e controllabili;
- tutti possono verificare se le scelte hanno prodotto effetti;
- le azioni di miglioramento diventano più sistematiche e più efficaci;
- i processi organizzativi sono sicuramente accelerati.

Conoscere la scuola che si dirige

Per capire meglio quali sono i "poteri" di un dirigente che migliorano la scuola a partire dalla valorizzazione delle risorse umane, può essere utile prendere a prestito il concetto di organizzazione e di cultura organizzativa così come è stato teorizzato da Edgar Schein negli anni Ottanta.

In termini molto generali, quando si parla di cultura organizzativa si intende l'insieme dei valori, delle regole, dei comportamenti, che caratterizzano un'organizzazione, contribuendo alla formazione di un ambiente sociale e psicologico ben definito. In ogni organizzazione ci sono norme scritte e norme non scritte, ci sono regole ma anche consuetudini più o meno radicate, ci sono comportamenti formali ed informali, aspettative ed esperienze che tengono insieme le persone e che definiscono gli scopi e la filosofia stessa dell'organizzazione.

Il primo presupposto da cui un dirigente deve partire è quello dell'osservazione e dell'ascolto. Ma quali sono gli oggetti privilegiati su cui centrare prioritariamente l'attenzione?

È facile osservare quello che è a tutti evidente e che Schein chiama "artefatti". È meno facile, ma rientra comunque tra le competenze di base di ogni dirigente, gestire l'organizzazione dell'offerta formativa, cioè tutti gli elementi che Schein chiama "valori dichiarati" che, teoricamente, dovrebbero essere condivisi dall'intera comunità professionale, ma sappiamo che non è sempre così. Molto più difficile è confrontarsi con le regole non scritte, con le consuetudini, con i sentimenti profondi e nascosti che serpeggiano tra le persone che fanno parte dell'istituzione, con gli elementi istintivi che spesso determinano i grandi successi, ma anche i grandi fallimenti. In altre parole con quegli aspetti che stanno sotto la linea di galleggiamento dell'iceberg e che Schein chiama gli "assunti taciti condivisi".

Imparare ad essere empatici

Se si osserva, se si ascolta, se si ha interesse vero a capire gli altri a partire dai loro problemi, diventa naturale utilizzare una comunicazione empatica.

Una buona comunicazione empatica è quella che informa bene, che sa creare complicità e partecipazione, che sa diffondere i valori della comunità. Bisogna badare, in primo luogo, ad evitare malintesi e ambiguità perché sono quelli che generano problemi e situazioni a volte difficili da sanare. Bisogna curare il linguaggio, non solo evitando parole che possono essere percepite come ostili, ma mostrando all'altra persona che la stiamo ascoltando veramente e che comprendiamo quello che dice. È importante rivolgersi ad ognuno in maniera personalizzata, facendolo sentire "unico" ed importante per l'istituzione, mettendo in evidenza le possibili potenzialità, non rimarcando mai l'errore, anzi cercando di trasformarlo in opportunità.

La leadership che funziona e che fa crescere la comunità è quella che non solo sa comunicare i valori con le parole giuste, ma che sa altresì mostrare nei fatti come fare per raggiungerli.

Una definizione di leadership che fa crescere la comunità

"Il cuore e l'anima della cultura scolastica sono ciò in cui le persone credono. Abbiamo bisogno di una leadership abbastanza *tenace* da esigere molto da tutti, e di una leadership abbastanza *tenera* da incoraggiare il cuore". È una definizione di Thomas Sergiovanni, studioso statunitense, famoso per le sue teorie sulla leadership educativa, autore di numerosi libri, molti dei quali tradotti in Italiano. Per Sergiovanni è la comunità il fattore più importante per rendere le scuole di alta qualità. Ma alla base ci devono essere ideali e scopi condivisi. Per questo si ha bisogno di una leadership appropriata.

"Siamo tutti consapevoli che l'insieme dei docenti di una istituzione scolastica non è sinonimo di comunità professionale, ma lo diventa ogni qual volta si condividono obiettivi, attività, procedure e responsabilità. Quando cioè ci si sente parte attiva nella costruzione dell'identità della scuola o quando ci si impegna ad affrontare e superare un problema". Sono parole che usava ripetere Giancarlo Cerini e che ritroviamo anche nel suo libro postumo [\[1\]](#). Continuava dicendo che "essere comunità significa avere senso di appartenenza, identità condivisa, sentirsi responsabili di una casa comune. Per questo serve l'arte di ascoltare e di comunicare, la capacità di prendersi cura delle relazioni, l'apprendimento reciproco. Occorre uno stile di leadership aperto e distribuito che sappia mettere in opera strumenti organizzativi coerenti con una visione democratica". Per farlo un dirigente "deve curare il sistema delle decisioni, la progettazione partecipata dei diversi aspetti della vita scolastica: quelli curricolari, quelli valutativi, le informazioni, la comunicazione, i sistemi interni di documentazione e di monitoraggio".

Le scuole come comunità professionali

Thomas Sergiovanni per definire cosa deve essere una istituzione scolastica utilizza alcune tipologie di comunità. Le scuole sono comunità professionali in quanto: comunità di apprendimento, comunità di ricerca, comunità collegiali, comunità inclusive, comunità di cura.

Comunità di apprendimento

Sono luoghi in cui gli studenti e altri membri della comunità scolastica si dedicano a riflettere e a crescere sul piano umano, in cui l'apprendimento è un processo, ma anche uno stile di vita. Sono luoghi che favoriscono aspetti interattivi e collaborativi nel processo di costruzione della conoscenza, che rafforzano le abilità di "imparare ad imparare" usando diversi strumenti e fonti (media, pari, esperti), che incoraggiano la conoscenza e competenza distribuita attraverso strategie attive in cui ogni membro è apprendista ed insegnante allo stesso tempo. Le azioni chiave che connotano le comunità di apprendimento sono: coinvolgere, condividere, confrontare, sviluppare [\[2\]](#).

Comunità di ricerca

Sono i luoghi in cui i dirigenti scolastici e gli insegnanti si dedicano allo studio in uno spirito di indagine collettiva mentre riflettono sulla loro pratica e mentre cercano le soluzioni dei problemi che incontrano. Una comunità scolastica ha senso solo se sa affrontare il significato profondo dell'educazione; se è incardinata nella più vasta comunità espressa dal territorio, se sa vivere relazioni funzionali e costruttive con la concreta comunità sociale, culturale, economica, politica e religiosa. La comunità di ricerca esalta il valore produttivo del porre domande, non tanto per arrivare a soluzioni definitive, piuttosto per vivere insieme la ricchezza delle pratiche di condivisione del pensiero, capaci di gettare luce nuova su concetti o problemi che spesso nella quotidianità sono vissuti come luoghi comuni.

Comunità collegiali

Sono i luoghi in cui i membri si relazionano per un beneficio reciproco e per perseguire fini comuni, stabilendo un senso di interdipendenza e di obbligo scambievole. È la scuola nella quale si discute, si mettono a confronto i vari punti di vista, si assumono decisioni nel rispetto delle diverse posizioni. È la scuola della condivisione, della creazione di contesti in cui tutti sono chiamati alla responsabilità e alla rendicontazione, dove nessuno si sente gregario, ma tutti si sentono protagonisti seppure con compiti e missioni diversificate. Il leader è chiamato ad impegnarsi a costruire sistemi di significati educativi condivisi fra soggetti differenti[3].

Comunità inclusive

Sono i luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale convivono e godono di reciproco rispetto. Una scuola inclusiva è frutto della sensibilità e dell'impegno di tutti coloro che vi operano a partire dal dirigente scolastico. Una delle responsabilità del dirigente è quella di creare le migliori condizioni di lavoro per rimuovere gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo di ogni persona. L'attenzione al processo educativo di ciascuno diventa la cifra distintiva dell'inclusione.

Comunità di cura

Sono i luoghi in cui i membri si dedicano gli uni agli altri, a prescindere dai ruoli formali che ricoprono, e in cui le caratteristiche che definiscono le loro relazioni sono di carattere morale. È lo spazio ideale in cui si tutelano tutti i bisogni e tutti i diritti. Sergio Giovanni ritiene che, a partire da ideali condivisi, dall'etica del bene comune, la scuola come comunità di cura è quella che favorisce ancor più la creazione di ambienti di apprendimento efficaci per acquisire le competenze trasversali, cioè dei pilastri per l'educazione contemporanea, già individuati nel 1996 da Jaques Delors (imparare ad imparare, imparare a fare, ad essere e a vivere insieme con gli altri)[4].

Quale comunità per le generazioni future

Due decenni fa si parlava di «Epoca delle passioni tristi». Una locuzione, diventata molto popolare grazie a due psicanalisti (Miguel Benasayag e Gérard Schmit[5]); ha permesso ad alcune generazioni di riflettere sul disagio esistenziale che pervadeva la società dell'epoca, sul senso di precarietà, di incertezza, soprattutto sull'individualismo già allora molto dominante.

Dopo oltre venti anni ci troviamo a vivere nell'«Epoca dei sovranismi» in un contesto dominato dalla xenofobia, dall'intolleranza, dall'autoritarismo, dal populismo, senza menzionare le povertà, le disuguaglianze sempre più profonde e, soprattutto, le guerre dilaganti.

Che tipo di percorso ha fatto la storia mentre la scuola (colpevolmente ignara) era impegnata a trasmettere valori e buoni sentimenti? Mentre gli studiosi di tutto il mondo realizzavano ricerche, studi e modelli per una società più equa, solidale e democratica? E il mondo andava in altra direzione...

Quale comunità saremo ora in grado di costruire che possa contrastare questa deriva e difendere il futuro delle giovani generazioni? Non sarà una impresa facile, quella che ci attende, ma gli educatori hanno l'obbligo di essere ottimisti.

- [1] Cerini G. [*Atlante delle riforme \(im\)possibili*](#), Tecnodid, 2021,
- [2] Sergiovanni Th. (2002) *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- [3] Sergiovanni Th. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma.
- [4] Delors J. et al. (1996), *Learning the Treasure Within*, UNESCO.
- [5] Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli.

2. Costruire comunità professionali. Ostacoli, sfide e possibilità reali

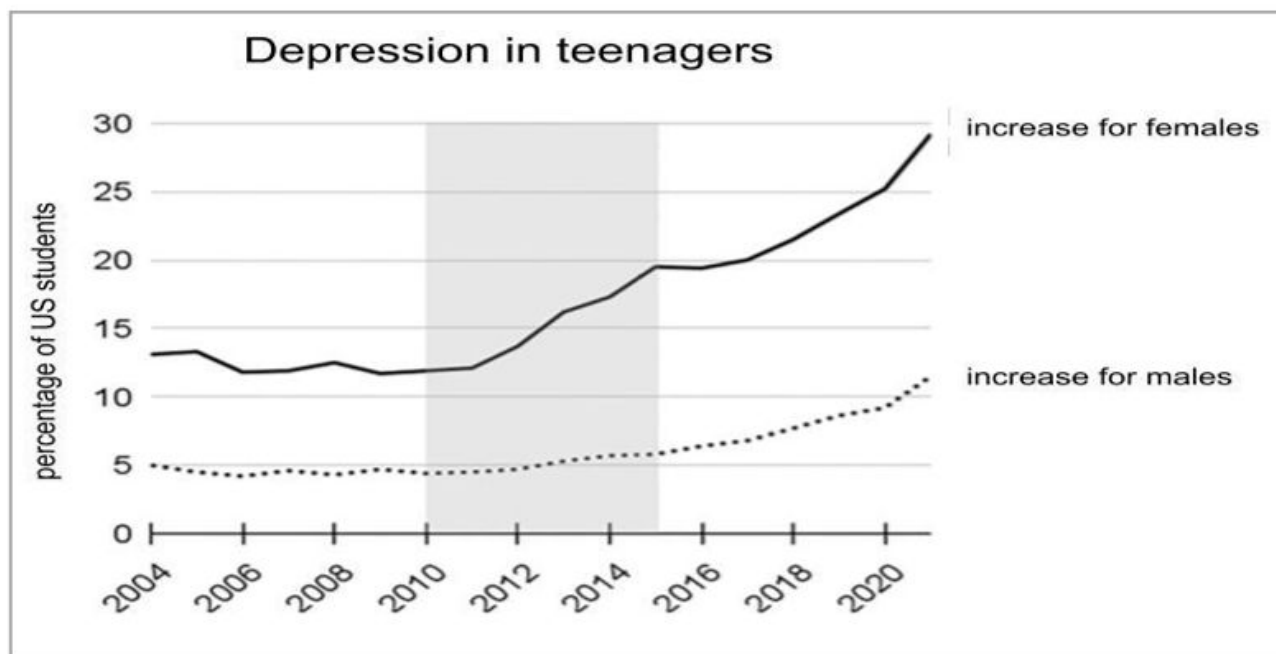


Marco ORSI

06/04/2025

La “domanda di comunità” nel contesto scolastico emerge da una serie di dati allarmanti riguardanti la generazione attuale. In diverse nazioni si riscontra, infatti, un elevato tasso di noia e demotivazione tra gli studenti. In Italia, ad esempio, il 44% degli studenti spesso si annoia durante le lezioni e il 55% non è motivato a scuola. Questo dato è comparabile con altri paesi OCSE, dove la media è rispettivamente del 37% e del 47% (dati del 2018). Parallelamente, si osserva una diminuzione dei risultati accademici in vari paesi tra il 2015 e il 2018, inclusa l'Italia. Un altro aspetto critico è lo stress negli adolescenti italiani, con una percentuale significativa di ragazzi e ragazze che si sentono molto o abbastanza stressati, e questa percentuale tende ad aumentare con l'età, soprattutto tra le femmine[1]. Negli Stati Uniti si rileva un aumento della percentuale di studenti (sia maschi che femmine) per i quali la vita spesso sembra priva di significato e un incremento della depressione tra gli adolescenti[2].

Grafico n. 1



Comunità o community?

La dimensione di comunità potrebbe essere un antidoto significativo per combattere questa situazione definibile di povertà educativa[3]. La cultura contemporanea però, con la sua commercializzazione e mercificazione della comunità – come sostiene Byung Chul-Han[4] – diventa una *community*, ovvero una piattaforma, piatta per l'appunto, cioè luogo virtuale dove il senso di appartenenza diventa inconsistente, le amicizie labili e i valori autentici scoloriti, cosicché si distrugge la comunità stessa, trasformandola in una merce per cui essa cessa di esistere. Eppure la nascita dell'essere umano, la specie *Homo sapiens*, a differenza degli altri primati, è intrinsecamente legata alla comunità: il parto è da sempre un evento comunitario, dove un gruppo di persone aiuta la puerpera a mettere al mondo un nuovo essere[5]. Nell'esperienza della nascita si avverte quindi una “chiamata” della comunità alla vita viva che

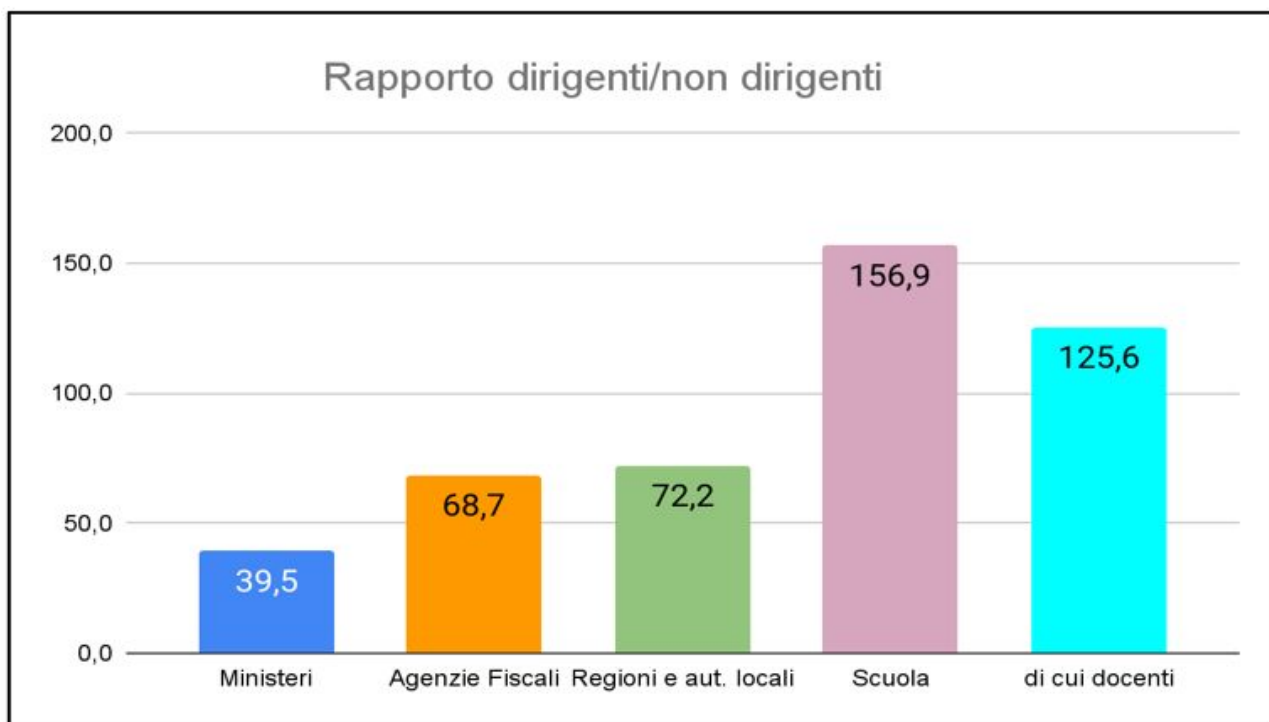
diventa un paradigma per la riscoperta dell'insegnamento all'interno di un contesto comunitario[6]. Da qui prende le mosse un più solido concetto di comunità professionale, che si evolve verso una visione più ampia di comunità educativa, includendo le generazioni passate e presenti, le culture e i ceti sociali, il territorio circostante, per cui la scuola diventa luogo di incontro e di apertura al futuro, coinvolgendo anche gli adulti. In questo senso, per esempio, il modello formativo "Scuola Senza Zaino" rappresenta, attraverso l'*Approccio Globale al Curricolo* e i suoi tre valori, *Ospitalità, Responsabilità, Comunità*[7] un punto di riferimento.

La comunità dimenticata: ostacoli e sfide

Oggi, a livello planetario sembra che la dimensione della comunità venga messa drasticamente tra parentesi. Si pensi in primo luogo, alla prorompente crescita delle megalopoli e delle grandi città, con una popolazione urbana mondiale in aumento, che oggi si aggira attorno agli 4,6 miliardi di abitanti. Questo fenomeno può portare a una dispersione del tessuto sociale e alla difficoltà di creare legami comunitari significativi. Alla dissoluzione della comunità possono dare un contributo decisivo anche le grandi aziende high tech. Si pensi ad Amazon che fa lo sconto alle scuole mentre, in contrasto, il sindaco di una piccola città emiliana (comune di Bedonia) scrive agli studenti: "Tenete vivo il paese, comprate nei nostri negozi". È questo evidentemente un evento paradigmatico che illustra la tensione tra le dinamiche globali del mercato e la necessità di sostenere la comunità locale, con i suoi piccoli esercizi commerciali che rappresentano un tessuto di vivibilità a di prossimità[8].

Un altro elemento critico è rappresentato dalle dimensioni eccessive, in termini di studenti e docenti, degli istituti scolastici nel nostro Paese, e da un rapporto dirigenti/non dirigenti elevato rispetto ad altri settori (abbiamo un dirigente per circa 160 "non dirigenti"), senza tuttavia disporre di funzioni di *middle management*. Infine dobbiamo annoverare la tendenza verso l'autosufficienza professionale degli insegnanti, intesa come il rimanere chiusi nella propria classe che porta ad una mancanza di circolazione di idee e di buone pratiche, ma anche di feedback e sostegni nel caso di docenti inefficaci: da una parte non si offre condivisione e dall'altra non si chiede aiuto.

Grafico n. 2



Elaborazione su dati ARAN, anno 2021 (Orsi, 2024)

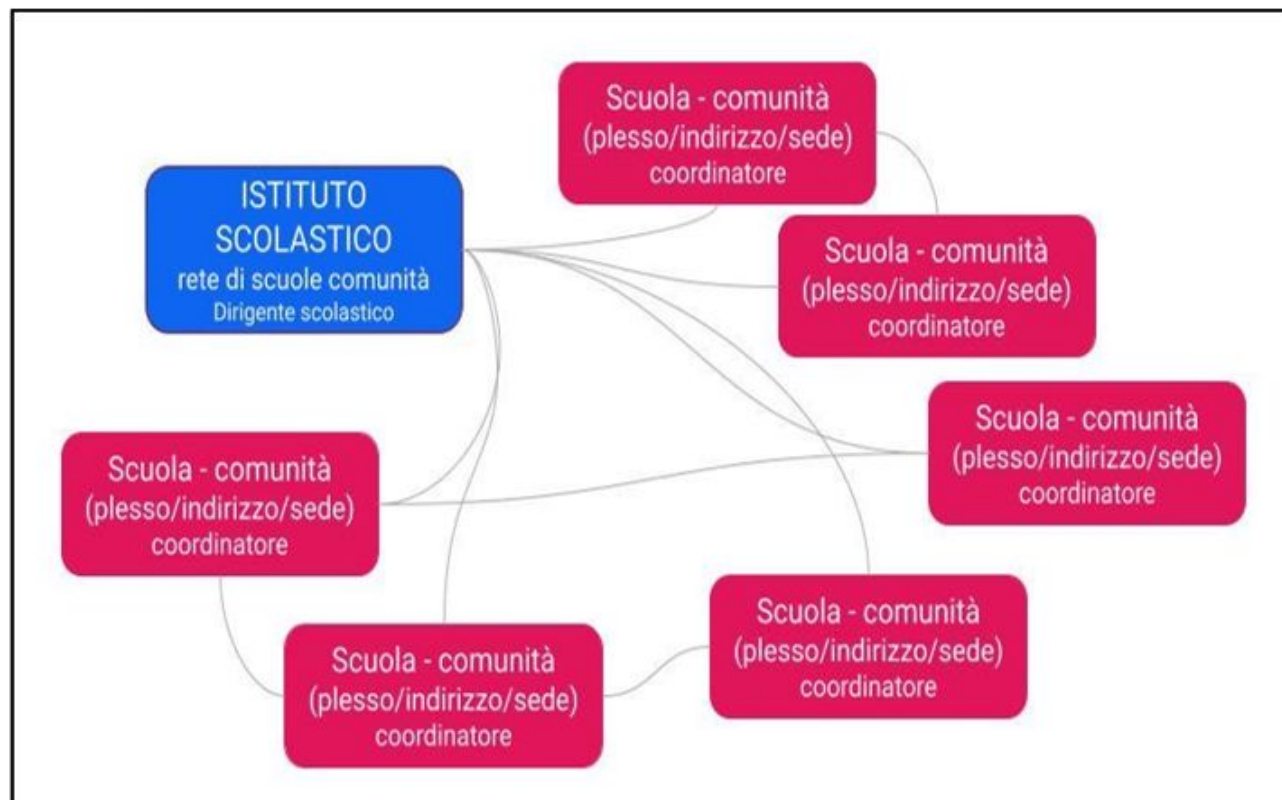
La comunità che fa crescere la scuola

E tuttavia la comunità riscoperta e promossa può diventare un motore di crescita che offre significati, valori, opportunità di sviluppo. Le città possono essere riprogettate, magari prendendo spunto dall'iniziativa della sindaca di Parigi Anne Hidalgo o da modelli come la "20-Minutes Neighborhoods" di Portland, cioè da quella che viene definita la città a un quarto d'ora, un'idea urbanistica che ripensa i trasporti e la vivibilità degli spazi urbani per favorire la prossimità e i servizi di vicinato. La scuola, a sua volta, dovrebbe maggiormente aprirsi per animare la comunità educante, magari prendendo spunto dalle suggestioni della "Città come aula" di Marshall McLuhan o dalla testimonianza di don Lorenzo Milani descritta nel libro "Esperienze pastorali". Per sviluppare la dimensione di comunità l'istituto scolastico potrebbe, quindi, essere ripensato nei termini di vero e proprio istituto che mette in rete scuole-comunità.

Scuole-comunità

Un esempio da cui trarre ispirazione è l'esperienza della scuola superiore T. Roosevelt di New York che aveva tassi alti di atti vandalici, di episodi di bullismo e micro-criminalità tra i 4.000 studenti che la frequentavano. Quando il sindaco di allora Bloomberg, siamo nel 2005, assieme alle autorità scolastiche, decise di creare 6 più piccole scuole-comunità con indirizzi di studio diversi e spazi dedicati, si ebbe un drastico miglioramento del clima e delle relazioni e una sensibile diminuzione dei comportamenti devianti^[9]. Tale prospettiva per il nostro Paese implica che l'istituto scolastico deve promuovere una parziale autonomia delle unità di base, ovvero di quelle realtà che vengono chiamate plessi, sedi o indirizzi e che al contrario dovrebbero avere il nome di scuole-comunità, con un numero ridotto di alunni e un corpo docente ben identificato. Le scuole-comunità dovrebbero avere, ad esempio, una particolare offerta formativa, uno specifico regolamento, un curriculum contestualizzato, derivanti dalle indicazioni date dall'istituto, per cui Piano dell'offerta formativa, regolamenti e curriculum, vengono elaborati come linee-guida che, ad un tempo, creano la comunità di secondo livello dell'istituto, rispettando la diversità delle comunità di base, ovvero le singole scuole. Insomma la visione è di un istituto che coordina e collega le scuole-comunità che di esso fanno parte.

Grafico n. 3



Istituto che coordina e collega le scuole-comunità

Leadership leggera

Ma per una tale prospettiva è necessario promuovere persone che esercitano una leadership leggera a livello *middle*, cioè che guidino le scuole-comunità promuovendo al loro interno la collaborazione, il coordinamento del curriculum e dialogando con il vertice rappresentato dal dirigente scolastico. La leadership leggera dovrà però ispirarsi alla figura dell'apripista, che sostiene e incoraggia, piuttosto che all'avanguardia che si pone come l'innovatore che va avanti, ma non si preoccupa di chi rimane indietro. Per usare le parole di Giancarlo Cerini: "La scuola che sa riflettere e che fa crescere chi vi abita può scongiurare il rischio che la penuria di risorse materiali impoverisca la qualità educativa. Il compito di una scuola simile è di 'fare comunità', per trasformare un incontro occasionale in una vera e propria comunità educativa. Questo sottolinea come la costruzione di una comunità educante forte e coesa possa compensare le carenze materiali e promuovere una scuola di qualità"[\[10\]](#).

[\[1\]](#) Si veda nel sito dell'Istituto superiore della sanità: *Health Behaviour in School-aged Children HBSC Italia*. [Indagine 2022](#).

[\[2\]](#) Si veda J. Haidt, *La generazione ansiosa*, Rizzoli, 2024 e grafico n. 1.

[\[3\]](#) La povertà educativa è la condizione in cui un bambino o un adolescente è privato del diritto all'apprendimento in senso lato, dalle opportunità culturali e educative al diritto al gioco. Povertà economica e educativa si alimentano a vicenda (Definizione di [Openpolis](#)).

[\[4\]](#) B. Chul-Han, *Le non cose: Come abbiamo smesso di vivere il reale*, Einaudi, 2023.

[\[5\]](#) M. Orsi, 2024, *Leadership leggera con il nudge. Innovare la scuola e la formazione nella didattica e nel management*, Logos, 2024.

[\[6\]](#) G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, 2022.

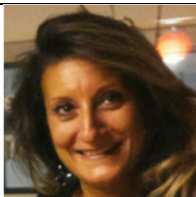
[\[7\]](#) M. Orsi et alii, *A scuola Senza Zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Erickson, 2016.

[\[8\]](#) La Repubblica, 12.09.2019, [Cronaca di Parma](#).

[\[9\]](#) Theodore Roosevelt High School ([New York City](#)).

[\[10\]](#) G. Cerini, introduzione a: Orsi, Orsi, Natali, *La comunità che fa crescere la scuola* Tecnodid, 2013.

3. "Abitare comunità" per apprendere fin da piccoli. La comunità educante per lo zerosei



Rosa SECCIA

06/04/2025

Il sistema integrato zerosei, come declinato nel D.lgs. n. 65/2017, mira a promuovere le migliori condizioni per l'educazione e l'istruzione dalla nascita fino a sei anni. Si tratta di condizioni imprescindibili che prendono forma ai vari livelli di una "comunità", tesa a *educare*, ovvero a contribuire a *condurre fuori*, a valorizzare, sostenere e «*sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo*»[1]. Sono presupposti che si riferiscono all'intero sistema scolastico, ma che assumono peculiarità specifiche per il segmento zerosei, in ragione dell'assodata necessità di garantire fin da piccoli opportunità formative di qualità, atte ad assicurare anche il successo formativo futuro e a contrastare «*disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali*»[2]. Queste le premesse di riflessioni maturate a partire da un particolare punto di vista, che ha trovato un radicamento soprattutto negli ultimi contributi di Giancarlo Cerini: l'uno personale, "L'Atlante delle riforme (im)possibili"[3]; l'altro quale prodotto della sua azione di coordinamento della Commissione nazionale zerosei, le "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"[4].

L'angolatura dell'"abitare": le ragioni di una scelta

È un concetto particolarmente significativo quello dell'"abitare", che assume una rilevanza ancora più pregnante se riferito all'ambito educativo. È lo stesso Giancarlo Cerini a sottolinearlo, quando, nella sua opera postuma, ha sostenuto l'auspicio di «*una scuola dove tutti i soggetti coinvolti sentono di poter 'abitare', perché la vita della scuola non è solo preparazione per il futuro, ma è soprattutto 'qui e ora'. I bambini trascorrono gran parte della loro esistenza a scuola e la scuola è in un certo senso un loro habitat. Occuparsi della scuola come habitat significa occuparsi della qualità delle esperienze che vi vengono fatte, vuol dire accogliere i bambini come persone nella loro unità mente-corpo-affettività, significa riconoscere e promuovere la dignità di ognuno in ogni momento*»[5]. La profonda dimensione dell'*abitare* è declinata anche nelle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei", laddove viene affermato che:

- «*Lo zerosei è costituito da contesti aperti alle famiglie che oggi 'abitano' le nostre comunità con le loro storie e provenienze diverse; accoglie la differenza dei percorsi di vita, delle identità, dei tempi di crescita, delle modalità relazionali, delle concezioni di educazione, come condizioni da cui partire per costruire una base comune di convivenza per il gruppo dei bambini e degli adulti*»[6];
- «*I bambini che 'abitano' e vivono spazi, tempi e organizzazione, gli educatori/insegnanti che in essi operano e i genitori che vi sono coinvolti vengono orientati dagli spazi, dalla scansione dei tempi e dall'organizzazione della giornata a cogliere un disegno visibile, dinamico, nel quale si sentono riconosciuti e valorizzati*»[7].

Il senso dell'"abitare"

L'accezione dell'*abitare* rimanda al nostro modo di esistere, di essere al mondo. Con uno sforzo di estrema sintesi e seguendo diversi filoni di pensiero, ci si imbatte in radici etimologiche che aiutano, in una certa misura, a disvelare il senso dell'*abitare*. L'antico locativo *domi* nel suo

significato di “essere a casa”, implica l’appartenenza a una *gens*, a una famiglia, ad un contesto dove sono possibili *relazioni sociali e giuridiche* altrimenti irrealizzabili al di fuori[8]. La radice latina del verbo *habitare* deriva da *habeo*, ovvero “avere”, in stretta connessione con “essere”, nella misura in cui corrispondono a due stati diversi (“essere” è “lo stato di colui che è”; “avere” è “lo stato di colui che ha”). Invero, tra le diverse declinazioni di *habeo*, vi è anche *habitus*, inteso come “modo di essere, contegno, un avere stabilmente”[9]. Al contempo, l’*abitare* rinvia ad “uno stare”, che è anzitutto “un esserci” (l’“io sono” intende automaticamente “io abito”), ma l’etimologia propria del termine *abitare* si riferisce ad “aver consuetudine in un luogo”: non è quindi solo “uno stare”, ma un avere consuetudine con i luoghi, “uno stare nel tempo”, che rimanda ad un processo evolutivo. Sicché, l’*abitare* rappresenta l’azione propria dell’uomo che riflette e che non subisce semplicemente la vita ed assume il senso “del prendersi cura”, cura di sé, ma anche cura degli altri[10].

Cura e responsabilità nella cultura pedagogica dello zerosei

I presupposti fondamentali sui quali si determina la sfida dello zerosei, oltre alla centralità ineludibile del bambino, sono la prospettiva inclusiva e di equità e, prioritariamente, una deontologia pedagogica della *cura* e della *responsabilità*. La *cura* stessa è *responsabilità*, in quanto è *preoccuparsi, avere a cuore, avere premure*: significa *prendersi a cuore il mondo esperienziale dell’altro* per facilitare il più possibile la qualità della sua vita, agendo con *intenzionalità*[11]. La cura, infatti, è una pratica che deve necessariamente essere guidata da un’intenzione, che mira ad aiutare l’altro a crescere, attualizzando la sua umanità e provocando un processo di cambiamento e di trasformazione. È un percorso di crescita che presuppone, dunque, di essere intrapreso insieme ad altri, grazie ai quali trovare nuove strade. Si tratta di attivare positivamente, nel concreto, collaborazioni professionali, ma anche relazioni interistituzionali, per raggiungere la meta e, nel nostro caso, realizzare la sfida dell’ecosistema formativo zerosei[12].

Valori fondativi dell’ecosistema formativo zerosei

Alla base di una comunità che educa non possono non essere fondanti i valori indicati nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*[13]: accoglienza, democrazia e partecipazione. Si tratta di valori fondativi che, a ben guardare, non riguardano solo il segmento iniziale di educazione e di istruzione, ma che, di certo, ne connotano una specificità da cui proseguire, con coerenza e gradualità, anche nei gradi scolastici successivi, a maggior ragione per l’aspetto non secondario di obbligatorietà di essi fino, attualmente, ai 16 anni di età.

- L’*accoglienza* implica la realizzazione di contesti capaci di tenere insieme le differenze, che imparano a convivere, a negoziare punti di vista, ad assumere uno sguardo ampio e ad abbattere barriere di pregiudizi e isolamento.
- La *democrazia*, con i suoi valori di rispetto, libertà e responsabilità è generativa di processi di apprendimento improntati alla valorizzazione della soggettività e di processi partecipativi che favoriscono un “ascolto pro-attivo” con bambini, genitori, colleghi e con il contesto sociale di riferimento.
- La *partecipazione* mira all’attivismo anche delle famiglie, quali interlocutrici necessarie nel dibattito sull’educazione e nel confronto sugli stili educativi.

Gli aspetti determinati di una comunità che educa

Per garantire a tutti e a tutte le giuste opportunità, Giancarlo Cerini ha più volte ribadito la necessità di riconoscere il valore irrinunciabile di «una comunità educante partecipativa, solidale e responsabile»[14].

In questa prospettiva, appare particolarmente efficace la definizione di comunità educante formulata da “Con i bambini. Impresa sociale”: «Comunità educante è l’intera collettività che

ruota intorno ai più giovani. Una comunità che cresce 'con' loro, e non solo per loro; che educa gli adulti del domani, ma che si fa anche educare e cambiare da loro. Per far nascere una comunità educante è necessario coinvolgere tutti i soggetti del territorio nei progetti per riportare i ragazzi e le loro famiglie al centro dell'interesse pubblico. Condividendo strumenti, idee e buone pratiche è possibile raggiungere l'obiettivo comune di migliorare le condizioni di vita di bambini e ragazzi, che diventano non solo destinatari dei servizi, ma soprattutto protagonisti e soggetti attivi delle iniziative programmate e attivate»[15].

La scuola, pertanto, a partire dallo zerosei deve mirare "a fare comunità", che significa, seguendo ancora il pensiero di Giancarlo Cerini, «curare il sistema delle decisioni, la progettazione partecipata degli aspetti curricolari e valutativi, la condivisione delle informazioni e della comunicazione, i sistemi interni di documentazione e di monitoraggio»[16]. In quest'ottica, fare comunità presuppone necessariamente "fare rete", ossia «condividere responsabilità, fare squadra, consolidare la credibilità della scuola come istituzione; insomma: ottenere un successo che da soli ben difficilmente arriverebbe»[17].

Peculiarità della comunità educante per lo zerosei

Per creare comunità solidali, giuste ed eque, attente all'educazione dell'infanzia e impegnate a promuovere il dialogo e la coesione sociale, vi è la necessità di *strade maestre*, quali devono essere *le politiche rivolte all'infanzia*[18]. Specialmente, in questa fase della vita nazionale così delicata, in cui da più parti emergono segnali di aumento delle disuguaglianze, diviene cogente l'impegno di tutti i livelli istituzionali, quali garanti di un livello altro e di massima responsabilità in termini di "comunità educante", per «sostenere e ampliare un sistema integrato zerosei competente e vigile nel cogliere il cambiamento dei bisogni, qualificandosi come complesso di servizi di prossimità, riconosciuti come garanzia del diritto all'educazione dai genitori e dalla comunità locale»[19]. D'altra parte, la crescita di un bambino è da ritenere «una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con quelle della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita»[20]. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia segnano, dunque, l'ingresso di bambine e bambini nella comunità educante, nell'accezione più ampia del termine, anche in una prospettiva di partnership con i genitori e di un loro accompagnamento nella funzione educativa, da quel momento inevitabilmente condivisa. L'esperienza dello zerosei, invero, può fornire alle famiglie un'opportunità strategica per riflettere sull'agire educativo, partecipando anche attivamente al processo evolutivo di educazione e di istruzione. Creare una concreta e solida "alleanza educativa" nel corso del segmento zerosei, può essere dirimente per un rapporto proficuo scuola-famiglia nel tempo.

Comunità zerosei a partire dallo zerotre

L'anello che ad oggi appare ancora più debole del sistema zerosei è rappresentato dal segmento destinato ai più piccini. La percentuale di servizi educativi in Italia varia moltissimo tra i territori e, oggi più che mai, ha senso il monito ribadito anche negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, documento a cui Giancarlo Cerini ha potuto offrire solo spunti di riflessione: «La progettazione dello spazio di un nido, di una sezione primavera o di un servizio integrativo per l'infanzia esprime l'investimento di una comunità locale verso i suoi cittadini più piccoli e perciò deve essere capace di coniugare il corretto inserimento nel contesto generale (urbano, ambientale e sociale) con la visione dialogata e interdisciplinare di amministratori, progettisti, educatori e pedagogisti, allo scopo di sviluppare condizioni che offrano un'esperienza qualificata e significativa ai bambini e alle loro famiglie»[21]. È fondamentale avere la consapevolezza che l'esperienza quotidiana di bambini e adulti vissuta nei servizi educativi genera *piccole comunità*, ognuna delle quali ha caratteri contestuali, ma tutte fondate su scambi,

esplorazioni e apprendimenti. Sono comunità in stretto rapporto con il territorio di appartenenza, tese a costruire un'alleanza educativa con le famiglie e con la comunità territoriale, in funzione di una qualità del servizio educativo da rielaborare costantemente[22].

Gli interventi strategici volani della comunità educante zerosei

Il D.lgs. n. 65/2017 ha individuato alcuni *interventi strategici* per la realizzazione del sistema integrato, prevedendo *ponti organizzativi e funzionali* tra le strutture, tali da sostenere la qualità dell'offerta educativa e la capacità di rispondere in modo dinamico ai cambiamenti demografici, sociali e culturali che immancabilmente interessano il mondo dell'infanzia. In particolare, si fa riferimento a:

- *coordinamento pedagogico territoriale;*
- *formazione in servizio di tutto il personale;*
- *consolidamento e potenziamento delle sezioni primavera;*
- *estensione dei Poli per l'infanzia.*

Con competenze diverse e complementari tutti e tre i livelli di *governance* (Stato, Regioni ed Enti locali) agiscono per consentirne la loro realizzazione[23].

Tra gli interventi strategici sopra menzionati alcuni si connotano per essere particolarmente generativi in una dimensione di "comunità che educa". Basti pensare a quanto un "*Polo per l'infanzia*" possa essere sia un «*banco di prova per la cultura dello zerosei*», sia un'opportunità concreta che «*rende visibile e praticabile l'idea di "comunità educante"*»[24]. Poli per l'infanzia, servizi educativi e scuole dell'infanzia afferenti ad una comunità territoriale, necessitano per crescere, individualmente e collettivamente, di una *regia*, garantita dal *coordinamento pedagogico territoriale* (CPT).

Il CPT si configura come «*un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della governance locale del sistema integrato svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zerosei attraverso il confronto professionale collegiale*»[25]. La costituzione e la conformazione dei CPT varia tra i territori regionali e, al momento, sia i CPT, sia i Poli per l'infanzia sono volani molto disomogenei in lungo e largo della nostra penisola.

Comunità professionale zerosei e prospettive di continuità

Ulteriore leva per favorire la crescita della comunità educante, come tante volte ribadito anche da Giancarlo Cerini in termini di *comunità professionale*, è rappresentata dalla *qualificazione e formazione del personale*: «*le comunità si costruiscono rimettendo in moto le professionalità all'interno della scuola, creando dinamismi virtuosi, riconoscendo la qualità delle prestazioni e l'impegno per l'innovazione*»[26]. D'altronde, proprio alla *comunità professionale* spetta il prioritario compito di favorire la *continuità verticale ed orizzontale*. Sul versante verticale, si tratta di agire intenzionalmente per costruire percorsi educativi e di istruzione gradualmente, progressivi, evolutivi a garanzia della qualità stessa di tutti i contesti educativi. Si tratta, cioè, di costruire un *continuum*, inteso come *condivisione di riferimenti teorici*, come *coerenza del progetto educativo e scolastico* e come *intenzionalità di scelte condivise*. Sul piano orizzontale, invece, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia «*sono chiamati a confrontarsi con una più ampia comunità costituita anche dai servizi sociali, psicologici e sanitari e da altre agenzie educative formali e informali*»[27].

Crescere insieme come comunità che educa: un patto da rilanciare

C'è ancora tanto da realizzare per attuare pienamente il sistema integrato zerosei e per costruire reali *comunità professionali ed educanti*. Sono necessarie *strade maestre* certe e decisive,

ovvero costanti *politiche rivolte all'infanzia*, con la consapevolezza che, se si consolida la comunità *del e per* il segmento zerosei, non mancheranno effetti di ricaduta anche negli altri gradi di scuola, se si ha l'idea che la Scuola sia unitaria, a prescindere dai gradi scolastici di cui è composta. Vi è la necessità, dunque, anche di rilanciare *il patto scuola-città*, come ha saggiamente suggerito Domenico Chiesa[28], andando oltre la semplice richiesta/erogazione di servizi, sviluppando il sistema formativo di un territorio attorno ad un progetto condiviso ed attuato sinergicamente da tutti, ognuno con il proprio ruolo e attraverso il riconoscimento, il rispetto, la valorizzazione reciproca, partecipando tutti ad un cammino comune: «*l'umanizzazione della vita attraverso la cultura con cui si qualifica il diventare soggetti e cittadini attivi*»[29].

Non è facile. Giancarlo Cerini ci ha suggerito una strategia: «*Bisogna [...] pensare ad una scuola come insieme di 'architetture relazionali' dove i muri non siano confini, ma 'interfacce'*».

[1] Cfr. art. 1, co. 1 D.lgs. n. 65/2017.

[2] Ibidem.

[3] Cfr. G. Cerini, *L'Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021.

[4] Cfr. D.M. n. 334/2021, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

[5] G. Cerini, *L'Atlante delle riforme (im)possibili*, op.cit., p. 60.

[6] Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 17.

[7] Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 24.

[8] Cfr. É. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, ed. italiana (a cura di M. Liborio), Einaudi, 1981.

[9] Cfr. É. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, ed. italiana (a cura di M.V. Giuliani), Il Saggiatore, 2010.

[10] Cfr. M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, ed. italiana (a cura di G. Vattimo), Mursia, 1991.

[11] Cfr. L. Mortari, *La cura educativa a fondamento del progetto 0-6*, Seminario di studio del Settore pedagogico nazionale, 2017.

[12] Cfr. P. Vassuri, in *Ripensare ai bambini nell'incertezza della nostra epoca. Educare alla complessità*. Atti del XXII convegno nazionale del Gruppo Nazionale NIdi e Infanzia, Zeroseiup, 2022.

[13] Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 17.

[14] G. Cerini, op.cit., p. 272.

[15] Cfr. [Con i Bambini. Impresa sociale](#)

[16] G. Cerini, op.cit., p. 65

[17] Op.cit., p. 71

[18] Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p.7.

[19] Op. cit., p. 10.

[20] Op. cit., p. 15.

[21] Cfr. D.M. n. 43/2022, Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia", di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, p. 41.

[22] Cfr. Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

[23] Cfr. Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.

[24] G. Cerini, op. cit., p. 119-120.

[25] Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 37.

[26] G. Cerini, op. cit., p. 67.

[27] Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 17.

[28] Domenico Chiesa, insegnante, ha coordinato per enti e istituzioni pubbliche progetti rivolti al miglioramento dei risultati di apprendimento e al potenziamento del sistema educativo

territoriale. È stato Presidente nazionale del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) e Presidente del Forum Regionale per l'Educazione e la Scuola del Piemonte. È autore di saggi sulle tematiche dell'istruzione.

[29] Cfr. D. Chiesa, *I ragazzi e le scuole umanizzano la città*, in "Rivista dell'istruzione", 3/2018

4. Curricolo verticale del patrimonio e del territorio. Presidio culturale di cittadinanza e democrazia



Alessandra LANDINI

06/04/2025

Mai come in questo momento si sente l'esigenza di una scuola che possa non solo assolvere alla sua finalità di istruzione e formazione, ma generare al suo interno un contesto civico-sociale che arricchisca la comunità di appartenenza. Mai come ora i paesaggi urbani, i luoghi in cui viviamo, le nostre città necessitano di essere "abitati" in modo intenzionale e significativo, vissuti come luoghi che si caratterizzano come "casa", non come presidio securitario, e finalmente affrancati dalla sudditanza di spazi virtuali, sempre più sovraffollati da alunne ed alunni fragili.

Riappropriarsi degli spazi del territorio

I bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi, sembrano rischiare infatti di attraversare i paesaggi urbani, naturali e culturali senza riconoscerli e senza ri-conoscersi in essi, perdendo di vista le culture, i simboli e i valori della loro comunità.

Allora, una scuola in ricerca e che sa ascoltare, può decidere di riappropriarsi degli spazi del proprio territorio, sperimentando una cittadinanza diffusa e realmente consapevole, che desidera prendersi cura del patrimonio e delle persone.

Una progettualità con queste finalità, partendo da una peculiare esperienza di cittadinanza "provvisoria" nei Musei civici di Reggio Emilia durante il periodo della pandemia, sta sviluppandosi nell'Istituto comprensivo A. Manzoni di Reggio Emilia. Dall'immersione sistematica in luoghi altri della città, anche negli anni seguenti all'emergenza, l'istituto sta studiando la messa a sistema di questa esperienza di partecipazione e collaborazione attraverso un Curricolo verticale del Patrimonio e della Cittadinanza.

Patti di Comunità territoriali e senso di appartenenza

I Patti di Comunità territoriali (Piano scuola 2020-2021) hanno visto sui vari territori una diversificazione delle sinergie che si possono creare tra scuola e contesti territoriali e, in taluni casi, hanno generato alleanze profonde e stabili che sono state studiate come "prossimità diffusa" delle Piccole scuole di Indire^[1] (Shafft, 2016; De Bartolomeis, 2018). Le comunità locali, cittadini, enti e associazioni (Dal Santo et al, 2017), spesso insieme alle amministrazioni locali, hanno saputo andare oltre l'emergenza e aumentare quel grado di vicinanza che è il segno tangibile della collaborazione tra scuola ed extrascuola. Cerini sintetizza i patti come un contributo attivo dei soggetti all'interno del territorio: "Stipulare patti educativi di comunità significa anche rafforzare il senso di appartenenza di una scuola alla propria comunità di riferimento (secondo una ispirazione 'partecipativa' che risale comunque agli anni '70 del secolo scorso) e stimolare il contributo attivo dei soggetti del territorio all'educazione 'permanente'. Gli oggetti di tali accordi possono essere molteplici: dall'arricchimento dell'offerta formativa della scuola con attività 'esterne', alla messa a disposizione di risorse aggiuntive (forniture tecnologiche, spazi idonei, esperti, ecc.). In molti casi si può favorire la collaborazione di soggetti del terzo settore alla gestione di determinati servizi della scuola (mensa, vigilanza, assistenza scolastica, interventi per la disabilità). Si viene quindi a determinare un fitto intreccio di rapporti contrattuali (in forma di protocolli, accordi, convenzioni, ecc.) per regolare le interazioni tra scuola ed extra scuola" (Cerini, 2021).

Scuola diffusa

I Patti educativi di comunità (Cannella et al., 2021) hanno dato struttura al senso di appartenenza che vede le scuole al centro di una migliorata coesione sociale e fattuale, così come emerge da un'indagine Labsus^[2], Laboratorio per la sussidiarietà, realizzata con Indire. Nella città di Reggio Emilia, nello specifico di questa esperienza, il Patto è stata l'occasione e la

struttura normativa promettente che ha reso possibile la riflessione sul curricolo di un intero istituto. Infatti, grazie alla disponibilità data dall'amministrazione di Reggio Emilia di aule decentrate per il "distanziamento", ha preso avvio sul territorio una rete di opportunità di collocazione che, grazie alla presenza di Officina educativa[3], ha poi dato il via ad una esperienza chiamata "Scuola diffusa", approfondita dal gruppo di ricerca di Indire, coordinato da Mangione G.R.J., di cui ha fatto parte anche l'Istituto A. Manzoni[4].

Una esperienza formativa e professionale

Lo strumento del Patto educativo di comunità, si è concretizzato con la richiesta dell'Istituto A, Manzoni, nella prima annualità 2020/2021, di dislocare presso i Civici Musei di Reggio Emilia non due classi (era questa l'offerta), ma tutto l'istituto. *"La scelta dell'istituto di trasformare la possibilità di alcune classi in un'opportunità per tutti i suoi studenti e i suoi docenti ha dato vigore e concretezza a quella flessibilità organizzativa, in seno all'autonomia delle istituzioni scolastiche, già promosse nel DPR 275/1999"* (Landini, 2023, p. 258). Tutte le classi hanno quindi "abitato" per una settimana le sale del museo, per un totale di circa 950 studenti e 170 docenti. Una esperienza di decentramento e auto-formazione che ha portato a riflettere l'intero Collegio docenti sullo spazio come "terzo educatore" (Malaguzzi, 1993) e sull'uso flessibile del tempo-scuola.

Nell'annualità 2021-2022 la possibilità di due classi della primaria Ada Negri di vivere un intero anno dentro il museo, teorizzando *"La scuola Nel museo"*[5], si è intrecciata con l'esperienza di un'installazione con numerosi reperti, di varia natura, custoditi all'interno di teche di plexiglass, "il museo Nella scuola", ospitata, a rotazione, all'interno di tutti i plessi. *"La sperimentazione di questo museo "portable" ha potenziato le competenze sollecitate nell'anno precedente, favorendo al contempo la prosecuzione della co-progettazione con gli esperti e gli educatori museali, alla ricerca di una ibridazione fattiva ed efficace"* (Landini, 2023, p. 258).

Dall'esperienza al Curriculum verticale del Patrimonio e della Cittadinanza

Queste esperienze, insieme alla vocazione dell'istituto all'innovazione didattica e alle pratiche inclusive, hanno generato una riflessione all'interno del Collegio docenti, dei Consigli di interclasse, delle Commissioni che, accompagnata dalla *vision* del dirigente scolastico e dal *middle management*, ha portato al lavoro su un "Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza", che vede nella sinergia con il territorio la formula pedagogica della propria innovazione. Dal rapporto privilegiato con il museo, che ha costituito l'ossatura principale della collaborazione con i luoghi della cultura, si è passati a mettere a sistema l'idea che tutta la città, con le sue piazze, il centro storico, dove le scuole sono ubicate, le biblioteche, i parchi, ma anche le risorse umane, i cittadini, gli enti e le associazioni, potessero entrare a far parte stabile, non in modo estemporaneo, del Curriculum verticale. Utilizzare contesti nuovi, "ibridarsi" con altre professionalità, a partire dagli esperti di didattica museale, ha significato prepararsi a predisporre nuovi spazi al ritorno in classe, continuando a valorizzare le idee, le teorie, i saperi emergenti dei bambini, delle bambine e degli adulti, in un processo di auto-formazione che indagava le differenze e le similarità, lasciando emergere le potenzialità del patrimonio umano, naturale e culturale di tutti e di ciascuno.

Curricolo verticale

Il "Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza" ha preso forma, anno dopo anno, a partire dal confronto tra dirigente e docenti e dal tentativo di dare "struttura, tempi e spazi" ad un curriculum scolastico che potesse riflettere "il battito della comunità" (Cerini, 2021), ma anche le buone prassi della comunità professionale. Era chiaro che il museo aveva avuto la funzione del dispositivo pedagogico e aveva creato l'aspettativa che "altrove", fuori dalla scuola potesse esserci un laboratorio diffuso, luoghi, cioè, dove indagare la complessità e promuovere un "cittadino estetico" (Dallari, 2021, p. 21).

Le settimane al museo, che sono proseguite nelle annualità successive, alternate a sperimentazioni di durata variabile, hanno permesso agli alunni di descrivere le sale del museo, la città, la loro scuola attraverso un vissuto "della comprensione, dell'interiorizzazione in cui interagiscono aspetti razionali e cognitivi, ma anche affettivi ed emozionali" (Dallari, 2021, p. 21).

Framework teorico dell'esperienza

In particolare si concretizzava quello che sarebbe diventato il framework teorico dell'esperienza:

- la necessità di promuovere intenzionalmente una ricerca di senso e bellezza in educazione (Dallari, 2021);
- la consapevolezza maturata che, una volta compreso il patrimonio, ne consegue un naturale desiderio di valorizzarlo, di averne cura e, grazie al piacere estetico sperimentato, di comunicarlo agli altri (Thurley, 2005);
- la necessità di un sistema formativo integrato dai 3 ai 13 anni, verticale e trasversale sul territorio, così come la dimensione emozionale di tale curriculum (Baldacci, 2009);
- la presenza di rapporti nei contesti delle scuole che promuove "l'intelligenza territoriale"; quella capacità, a volte inespressa, della società, degli organismi istituzionali, delle molteplici forme associative e di volontariato di dialogare tra loro intenzionalmente e costantemente (Cuenca-López et al, 2021).

Come Cerini bene esprimeva: *"non c'è settore della vita di una scuola che non debba ricevere o dare qualcosa al proprio territorio e alla società civile"*.

Nuclei valoriali del curriculum verticale

Inoltre, riferendosi alla cittadinanza 'esperienziata', riconducibile alla regia delle scelte didattiche quotidiane, tale curriculum si sviluppa, così come suggerito dalle Linee guida del Ministero dell'Istruzione del 20 giugno 2020, riconducendo tutte le diverse tematiche previste dalla normativa vigente nei seguenti nuclei valoriali (legge n. 92 del 20 agosto 2019), ovvero:

- dignità della persona: agire con la consapevolezza che ogni uomo è depositario di diritti e doveri;
- identità: riconoscere le proprie radici storico-culturali e il contributo della storia alla convivenza civile;
- alterità e relazione: riconoscere che la convivenza armonica e pacifica tra le persone e i popoli si fonda sul rispetto di regole condivise;
- azione e partecipazione: impegnarsi con disponibilità, partecipazione attiva e responsabile nelle dinamiche relazionali della vita scolastica, della comunità di appartenenza, del mondo.

All'interno di questo quadro normativo e valoriale, il curriculum verticale del patrimonio e della cittadinanza assume in sé il compito di divenire impresa culturale e sociale: l'attuazione di tale matrice pedagogica e didattica necessita di una vision generale che crei coerenza e graduale complessità all'impianto progettuale di istituto e un *custom work* contestuale, che favorisca, in modo originale, la sua declinazione in ogni piccola scuola/plesso che compone l'istituto, pur nel rispetto dell'impianto valoriale e metodologico comune" (Landini, 2023, p. 259).

Posture della comunità professionale

Quali posture quindi si debbono assumere per caratterizzare un approccio unificante ad una sperimentazione che garantisca la necessaria flessibilità al curriculum, nel rispetto della libertà d'insegnamento, ma con uno sguardo alla tenuta dell'innovazione?

- Il docente come mediatore di culture: la scuola come facilitatore per gli studenti in una varietà di referenti culturali.
- L'istituto come mediatore tra soggetti e istituzioni: la scuola come learning hub (Cannella, Chipa, Mangione, 2021), diviene presidio culturale che organizza le risorse umane e materiali del territorio, cerca alleanze nel contesto creando network.
- L'istituto come rafforzatore dei legami tra scuola e società: la scuola come catalizzatore di cultura e rapporti generativi per il rinnovamento sociale.
- La comunità scolastica come presidio di inclusione e democrazia: la scuola pianifica azioni per il superamento delle disuguaglianze e delle barriere sociali.

Presidio della vita democratica, civile e culturale

Diventa chiara la prospettiva quindi di un curriculum in cui la scuola si fa "capitale sociale" e "presidio culturale e democratico" nel territorio e con il territorio. Una scuola che valorizza la sua autonomia, intrecciando i saperi e accettando gli apporti di tutte le agenzie educative formali, non-formali e informali, operando scelte che vanno ad intercettare le istanze sociali ed emotive degli alunni, rinforzando al contempo la professionalità dei docenti. Una scuola che accetta di uscire dalla zona di *confort* per promuovere un cambiamento pedagogico.

«La scuola, infatti, può e deve, nel suo curriculum, porsi al di fuori della forma-scuola tradizionale» (Massa, 1997) integrando l'istruzione e l'approccio al sapere formale con pratiche sociali e partecipative, in grado di diventare "esperienza emotiva praticabile concretamente nella vita scolastica" (Landini, 23, p. 259).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., (2009). *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola. il mestiere della pedagogia*. Studi e apr. Vol.1. Franco Angeli edizioni, Milano.
- Baldriga I., (2020). *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Le Monnier, Firenze.
- Cerini G., (2021). *Atlante delle Riforme (Im)Possibili*, Tecnodid, Napoli.
- Cuenca-López J.M., Martín-Cáceres, & Estepa-Giménez J., (2021). *Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education*. Humanit Soc Sci Commun 8, 62, 2021.
- Dallari M., (2021). *La zattera della bellezza: Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Il Margine.
- Dal Santo R., Baldi N., Del Duca A. and Rossi A., (2017). *The Strategic Manifesto of Italian Ecomuseums*, Museum International, Vol. 69, n. 1-2, pp. 86-95.
- De Bartolomeis F., (2018). *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne.
- Landini A., Campanini R., & Pellicciari C., (2021). *A scuola in museo*. In G. R. J. Mangione, G. Cannella, & F. De Santis (Eds.), "Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti". I Quaderni della ricerca, (59), pp. 117-124. Loescher.
- Landini A., (2023). *Il curriculum del patrimonio e della cittadinanza: l'istituzione scolastica come catalizzatore di cultura e rapporti generativi per il rinnovamento sociale*. In "Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali", IUL Research | Open Journal of IUL University, Vol. 4 num. 8. ISSN: 2723-9586.
- Malaguzzi L., (1993). *History, ideas and basic philosophy*, In Edwards C., Gandini L., and Forman G. (Eds) "The hundred Languages of Children", Norwood NJ: Ablex.
- Massa R., (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Shaft K. A., (2016). *Rural education and rural development: Understanding the rural school-community well-being linkage in a 21st-century policy context*. Peabody Journal of Education. 91(2), 137-154.
- Thurley S., (2005). *Into the Future Our strategy for 2005-2010*, in "English Heritage", the first 21 years, Conservation bulletin, Issue 49: Summer, Oliver Pearcy Editor 2005.

[1] [Piccole scuole](#). Trame sociali in rete. Il movimento, il manifesto, la formazione.

[2] [La scuola migliore è quella condivisa](#). Rapporto Labsus 2022 sulle scuole come beni comuni. Il sito riporta i risultati per esteso dell'indagine.

[3] Per un approfondimento si rinvia al sito "Comune di Reggio Emilia. [Officina educativa](#). Servizi educativi territoriali e diritto allo studio".

[4] Prima fase: Caso di studio strumentale in sintesi "[La scuola diffusa](#)" Accordo scientifico INDIRE – Comune di Reggio Emilia.

[5] [La scuola in museo](#). Viaggio tra i nuovi progetti di didattica diffusa costruiti da Musei Civici e Officina Educativa per assicurare continuità formativa, socialità e nuove esperienze di apprendimento.