

Temi commentati da Scuola 7

MAGGIO 2025

05 maggio 2025

Idee di scuole, idee di futuro

1. *L'idea di scuola inclusiva di papa Bergoglio. La voce semplice, radicale e progressista di Francesco* (Rita Patrizia BRAMANTE)
2. *La storia disegnata dalle Indicazioni 2025. Narrazioni e scorciatoie semplificate* (Luciano RONDANINI)
3. *Orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Un investimento sul futuro* (Rosa STORNAIUOLO)
4. *Quando l'orientamento può essere a rischio. Tra informazione, marketing e pubblicità ingannevole* (Salvatore SORESI)

12 maggio 2025

Orizzonti interti per una scuola equa e responsabile

1. *Appunti sulle Nuove Indicazioni 2025. Un libro dedicato a Giancarlo Cerini* (Reginaldo PALERMO)
2. *Quale curricolo musicale nelle Indicazioni 2025? L'eterno ritorno dell'Accademia* (Giuseppe FUSACCHIA)
3. *Dal Rapporto ISTAT, una riflessione sull'inclusione. Un processo con luci ed ombre* (Domenico TROVATO)
4. *Equità nell'istruzione secondaria e terziaria. Un concetto per nulla scontato* (Laura DONÀ)

05 maggio 2025
Idee di scuole, idee di futuro

1. L'idea di scuola inclusiva di papa Bergoglio. La voce semplice, radicale e progressista di Francesco



[Rita Patrizia BRAMANTE](#)

04/05/2025

"Grazie è una parola fondamentale dell'esistenza, a partire da quella in famiglia. Insieme a permesso e scusa è una chiave che apre la strada per vivere bene, per vivere nella pace. Dovremmo immaginarle, quelle tre parole, come targhe sulle porte d'ingresso delle nostre case e delle nostre vite" – e anche, mi permetto di specificare, sulle porte d'ingresso delle nostre scuole – "Possono apparire semplici da pronunciare, ma in realtà sappiamo che non sono poi così semplici da mettere in pratica. Però racchiudono una grande forza: la forza di custodire la casa anche attraverso le difficoltà e le prove; la loro mancanza, invece, a poco a poco allarga le crepe che quella casa la indeboliscono e possono farla perfino crollare"[\[1\]](#).

In ogni pronunciamento di papa Francesco è facile cogliere l'attenzione alla cultura della cura e all'etica della solidarietà, che sono state la cifra del suo pontificato.

Sulle orme di don Milani

Nel 2017 papa Francesco ha fatto visita alla scuola di Barbiana. Il primo papa a recarsi sulla tomba del prete dopo anni di oblio nel mondo della Chiesa e qualche attrito con le strutture ecclesiastiche a causa della sua proposta educativa e della difesa dell'obiezione di coscienza. Un gesto importante, che ne ha rivalutato l'operato, includendolo nella schiera dei profeti inascoltati e definendolo con calore *un educatore e un insegnante capace di sporcarsi le mani*.

La visita di Francesco a Barbiana e le parole spese a favore di don Milani, unite all'avvio del processo di beatificazione, hanno segnato un momento di riconoscimento epocale del rivoluzionario esperimento pedagogico di don Lorenzo a favore degli ultimi, attraverso percorsi educativi che non scartano nessuno, bensì a tutti riconoscono uguale diritto allo studio[\[2\]](#).

Nella scuola anche Papa Francesco auspica inclusione e orizzonti aperti e invoca risolutamente che tutti devono avere uno sguardo e un posto, proprio tutti!

Unire il linguaggio del cuore, della mente, delle mani

Questo messaggio era già risuonato forte e chiaro nelle parole pronunciate da Francesco qualche giorno prima della visita a Barbiana a una platea di giovani di scuole e reti educative di tutte le confessioni religiose e laiche: *In questa società costruita per escludere, selezionare, aggredire, la scuola deve vivere per includere, dar la mano, abbracciare e riconoscere che ogni persona ha un senso. Tutte le persone sono "Sì", non esistono persone "No". Le persone non sono "stracci"! C'è un pericolo grande nell'educazione, è "l'elitizzazione", creare percorsi di esclusione, ma l'educazione non è solo sapere cose, è essere capaci di unire il linguaggio del cuore, della mente e delle mani. (...) Viviamo nell'era della globalizzazione. Sarebbe buona cosa, se il mondo non la concepisse come una palla da biliardo sferica, dove ognuno ha la stessa distanza dal centro, annullando le differenze: ma così chi non è nel sistema non esiste. Accade anche per i popoli. Io credo che la vera globalizzazione debba essere un poliedro in cui si lavora insieme, salvando le peculiarità di ciascuno. A questa globalizzazione deve portare la scuola: alla ricchezza della*

condivisione che si crea nel dialogo e nel confronto, non aggredendo: pensiamo ai bulli. "No bullying"[3].

Condizione ancora da superare è la natura classista della nostra scuola, la dispersione e gli abbandoni. L'urgenza, dunque, per costruire una società più equa e migliore, è combattere la dispersione scolastica, sia quella che lascia fuori gli studenti, sia quella che canalizza una parte di loro in ghetti dequalificati.

Appello agli insegnanti e agli adulti

Francesco ha sempre avuto a cuore i più deboli, i più fragili, gli emarginati e i migranti e ha esortato gli insegnanti ad *amare di più gli studenti più difficili*, chi non ha voglia di studiare, chi smarrisce la strada verso la scuola, chi vive nel disagio, disabili, giovani con *background* migratorio. Sono questi gli studenti che rappresentano la vera *sfida per la scuola*.

Gli insegnanti devono *presidiare le periferie della scuola*, che non possono essere abbandonate all'emarginazione, all'ignoranza e alla malavita. Questo è il messaggio che ha più volte pronunciato, Francesco parlando da collega e collega, in quanto ci teneva a ricordare di essere stato a sua volta insegnante e di conservare un ricordo vivo e positivo delle giornate trascorse in aula con gli studenti[4].

I giovani secondo Francesco non devono essere giudicati, anzi, gli adulti per prima cosa dovrebbero chiedere perdono per tutte le volte in cui non hanno *ascoltato i loro bisogni più autentici, per non averli presi sul serio, per non averli saputi entusiasmare, o per averli parcheggiati come complemento delle infinite adolescenze di adulti non sufficientemente cresciuti*[5]. E aggiunge con parole nette e inequivocabili: *per averli troppo spesso abbandonati a un mondo di esteriorità, di apparenze, a una vita vissuta tutta fuori che lascia vuoti dentro. (...) per aver precarizzato le loro esistenze (...) per una società dell'effimero e dello scarto, dove risultano spesso i primi tra gli scartati*.

Francesco è solidale anche con i ragazzi che fanno chiasso, che scendono in piazza, che reclamano il futuro, perché sono *l'eco del grido del bacino amazzonico e di quello del Congo, delle torbiere e delle mangrovie, degli oceani e delle barriere coralline, delle calotte glaciali e dei terreni agricoli, dei poveri e degli scartati*.

Sono i ragazzi che facendo rumore contro il cambiamento climatico e le migrazioni forzate ci insegnano ciò che è ovvio e *che solo un atteggiamento suicida e nichilista ormai può trascurare: non c'è domani se distruggiamo l'ambiente che ci sostiene*[6].

Dalla maestra di vita alla maestra di scuola

Nella sua autobiografia – che *non è una letteratura privata, ma piuttosto una sacca da viaggio* – Francesco ricorda che nonna Rosa, che non aveva potuto andare a scuola oltre le elementari, è stata per lui la prima grande maestra. I nonni Giovanni e Rosa hanno costituito *un baricentro* dell'infanzia di Bergoglio, *una delle pietre angolari* della sua esistenza: *"Riuscirono a vendere i loro pochi beni nella campagna piemontese e raggiunsero il porto di Genova per salpare nel 1929 a bordo del Giulio Cesare, con biglietto di sola andata e pochi averi cuciti nelle fodere dei cappotti"*.

Francesco si è sempre sentito discendente dei nonni migranti, che avevano intrapreso il viaggio di speranza verso l'America come terra promessa. Per questo ha scelto Lampedusa come meta del suo primo viaggio da pontefice, per compiere un gesto di vicinanza e gratitudine e soprattutto per risvegliare le nostre coscienze e richiamare alle nostre responsabilità.

Nonna Rosa maestra di vita. Poi la prima maestra di scuola: *quella donna, quella maestra, che mi ha preso a 6 anni, al primo livello della scuola, non l'ho mai dimenticata. Lei mi ha fatto amare la scuola. E poi io sono andato a trovarla durante tutta la sua vita fino al momento in cui*

è mancata, a 98 anni. E quest'immagine mi fa bene! Amo la scuola, perché quella donna mi ha insegnato ad amarla.

La scuola come pensiero aperto

In un discorso^[7] rivolto al mondo della scuola italiana, pronunciato in piazza san Pietro nel 2014, ma ancora attualissimo, Francesco ha enumerato altre ragioni del suo amore verso la scuola.

La scuola che suscita amore è quella che è – o meglio *dovrebbe essere* – *sinonimo di apertura alla realtà, nella ricchezza dei suoi aspetti e delle sue dimensioni*. Il vero segreto di un percorso di apprendimento di successo è, infatti, *imparare ad imparare, una conquista che rimane per sempre e fa sì che una persona sia aperta alla realtà*, come insegnava anche don Lorenzo Milani. I primi a dover conservare la mente aperta a imparare sono gli insegnanti: *se un insegnante non è aperto a imparare, non è un buon insegnante, e non è nemmeno interessante; i ragazzi capiscono, hanno "fiuto", e sono attratti dai professori che hanno un pensiero aperto, "incompiuto", che cercano un "di più", e così contagiano questo atteggiamento agli studenti*.

Senso del vero, senso del bene, senso del bello

Un terzo motivo è che la scuola, insieme alla famiglia, è un luogo di incontro nel cammino e un nucleo di relazioni. Oggi abbiamo più che mai bisogno di *questa cultura dell'incontro per conoscerci, per amarci, per camminare insieme*, accogliendo le diversità. *"Per educare un figlio ci vuole un villaggio"* – esemplifica Francesco, citando un proverbio africano a lui caro.

E aggiunge, infine, che la missione della scuola è di sviluppare il *senso del vero*, il *senso del bene* e il *senso del bello*. tre dimensioni mai separate, ma sempre intrecciate: nella scuola non solo impariamo conoscenze, contenuti, ma impariamo anche abitudini e valori. A scuola avviene il miracolo della crescita delle *tre lingue, che una persona matura deve sapere parlare: la lingua della mente, la lingua del cuore e la lingua delle mani*.

^[1] Francesco, *Spera. L'autobiografia* (autore J. M. Bergoglio, curatore C. Musso), Mondadori, 2025, pp. 67-68.

^[2] R. Bramante, *La rivoluzione educativa di don Milani*, in "Education 2.0", 26 aprile 2023.

^[3] E. Chiari, *Il Papa: "All'educazione serve inclusione, non selezione"*, in "Famiglia Cristiana", 10 giugno 2017.

^[4] Udienza UCIIM. Il Papa ai prof: aprite le porte delle scuole, in "Avvenire", 14 marzo 2015.

^[5] Francesco, *Spera. L'autobiografia*, op. cit, p. 357.

^[6] Francesco, *Spera. L'autobiografia*, op. cit, p. 360.

^[7] [Discorso](#) del santo padre francesco al mondo della scuola italiana. *Piazza San Pietro, sabato, 10 maggio 2014*. Si ringrazia Salvatore Di Dio, l'insegnante che ha segnalato questo documento.

2. La storia disegnata dalle Indicazioni 2025. Narrazioni e scorciatoie semplificate



Luciano RONDANINI

04/05/2025

Il curriculum relativo all'insegnamento della storia nelle Indicazioni 2025 sta sollevando un acceso dibattito sia per il suo impianto generale, sia per una serie di suggerimenti decisamente discutibili.

Una delle affermazioni più controverse è quella di mettere al centro di tale studio la dimensione narrativa dell'insegnante, a scapito dell'esame delle fonti da parte degli alunni.

Si afferma che "è irrealistico formare ragazzi (o perfino bambini!) pensando che siano capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente (...) La dimensione narrativa della storia è di per sé affascinante e tale deve restare nell'insegnamento, svincolato da qualsiasi nozionismo così come da un inutile ricorso a *grandi temi*, disancorati dall'effettiva conoscenza degli eventi".

Il problema vero: come si diventa persone

Per gli estensori del testo divulgato nel marzo scorso, ai bambini, a cominciare dalla seconda classe della primaria, deve essere spiegato il contenuto dell'inno di Mameli, illustrati episodi del Risorgimento (i prigionieri dello Spielberg, Anita Garibaldi, i martiri di Belfiore) e racconti del libro *Cuore* di Edmondo De Amicis.

Come afferma Massimo Recalcati, il problema vero dell'educazione è «come si diventa soggetti» o, per utilizzare una parola cara ai nostri Padri costituenti, "come si diventa persone".

Persone si nasce per ciò che attiene ai diritti irrinunciabili e non negoziabili, ma questi stessi diritti devono essere tessuti nel corso della vita. Dunque, persone si diventa!

Il problema allora è il seguente: come i saperi, i sistemi culturali e le discipline che si studiano a scuola concorrono a farci diventare soggetti sovrani (don Milani *docet!*), autonomi, responsabili, rispettosi?

L'idea gentiliana che colui che sa, sa anche insegnare è solo parzialmente vera. Sicuramente il maestro deve possedere una solida cultura. Su questo punto, pur con sfumature diverse, concordano sia le attuali che le future Indicazioni.

Infatti, nel testo del 2012 viene sottolineata l'importanza di "insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini". Inoltre, si afferma che: "La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, il rapporto adulto con i saperi e la cultura".

Nel testo delle Indicazioni 2025, diffuso nel marzo scorso, il Maestro "è *magis*, di più ... il volano del desiderio di apprendere di un allievo. Come tale, è un punto di riferimento essenziale del suo percorso di formazione". Si insiste, in particolare, sulla esemplarità del docente, che costituisce il modello per catturare l'attenzione degli alunni, affascinarli ed appassionarli allo studio.

Dunque, si insegna "ciò che si sa" e "ciò che si è"!

Perché contrapporre le dimensioni dell'insegnare?

Nell'insegnamento di ogni disciplina si intrecciano due dimensioni:

- a. la prima riconducibile all'oggetto di uno specifico sistema culturale (*conoscenze dichiarative: che cosa so*);

- b. la seconda riguarda le strategie didattiche e gli aspetti metodologici con cui viene insegnata e appresa (*conoscenze procedurali: che cosa so fare*).

Possiamo immaginare la stessa duplice articolazione proiettando su uno schermo la struttura epistemologica di ogni sistema simbolico e si vedrà che le discipline si organizzano attorno a due assi:

- a. *sostanziale* (teorie, concetti, principi, ...);
b. *sintattico* (analisi, metodi di indagine, di osservazione, strumenti specifici di lavoro...).

A queste dimensioni costitutive di ogni campo di conoscenza, occorre aggiungerne un'altra, inerente ai tratti professionali degli insegnanti. Ogni disciplina, infatti, interpella lo stile educativo del docente, il quale deve creare appassionamento, interesse, partecipazione. In una parola, incombe sulla sua persona il compito di creare la *desiderabilità* del sapere e, dunque, di valorizzare la centralità della relazione educativa tra l'insegnante e l'allievo.

Questa concezione del sapere scolastico fa parte di una consolidata cultura pedagogica che, dalla seconda metà del Novecento, costituisce un riconosciuto patrimonio professionale di ogni "buon" docente. La stessa formazione iniziale degli insegnanti nei percorsi universitari segue questo orientamento.

La strategia narrativa si presta ad essere utilizzata nel rapporto docente-alunno in cui prevale la dimensione dichiarativa e informativa del conoscere. Coincide in larga misura con la lezione tradizionale. Al contrario, il sapere procedurale presuppone una mente investigativa, indagatrice, esplorativa. Richiede una partecipazione attiva e costruttiva della persona che mette in gioco le proprie risorse cognitive e affettive, in una *ri-creazione* del sapere con gli altri, coetanei e adulti. Narrazione e laboratorialità sono strategie complementari e interdipendenti, che si completano, non forze antagoniste!

Narrazione sì, ma anche sapere procedurale...

Considerata, pertanto, la valenza formativa della storia, la dimensione narrativa e quella laboratoriale possono tranquillamente coesistere. Un'efficace narrazione, ad esempio, può costituire la premessa di una specifica attività riguardante un particolare documento, una fotografia, un reperto materiale, oppure costituire un testo di sintesi di un'unità formativa, ma anche la "messa a punto" di un percorso nella sua fase di svolgimento.

La storia però non può avere solo una valenza informativa e/o di memorizzazione di fatti, personaggi e date; in tal caso ritornerebbe ad essere solo una "materia" di studio non una "disciplina". La storia, come l'italiano, la matematica, l'arte..., aiuta lo studente ad "imparare a pensare". Pertanto, non consiste solo nella conoscenza dei risultati della ricerca storica, ma anche nel tendere all'acquisizione di consapevolezza e padronanze delle procedure del sapere storico.

... per orientarsi nella complessità

Tali apparati metodologici non servono agli allievi per diventare "piccoli storici", bensì per orientarli nella complessità dei fatti, per problematizzarli e considerarli secondo una pluralità di punti di vista. In storia, questa struttura sintattica si acquisisce soprattutto attraverso la capacità di leggere le fonti che, come ben sappiamo, sono di varie tipologie: visive (iconografiche), materiali, scritte e orali.

Un bambino del secondo anno della scuola primaria si avvicina di più al sapere storico lavorando sulla sua storia personale, attraverso fotografie della sua vita, della sua famiglia o ascoltando dall'insegnante il racconto dei Martiri di Belfiore? Nel primo caso, l'alunno ha la possibilità di confrontarsi con aspetti propri del pensiero storico: il tipo di fonte, i cambiamenti intervenuti, la dimensione cronologica. Nella seconda circostanza, ascolterà la narrazione di un fatto, peraltro molto complesso e difficilmente affrontabile da bambini di quell'età, che però, secondo gli

estensori nelle Indicazioni 2015 diventa fondamentale per maturare il senso di appartenenza all'Italia.

Il ricorso alla narrazione sembra celare la volontà di educare ad una coscienza nazionale, che oggi i bambini non vivono più, perché abituati a viaggiare, a frequentare classi "colorate", a confrontarsi con le tecnologie digitali, con tempi e spazi non recintati da confini territoriali.

Ritornano centrali i valori deamicisiani?

La storia, nella sua versione identitaria, ha conosciuto una stagione favorevole nell'Ottocento, quando fu ampiamente utilizzata per costruire il sentimento di adesione ad una nuova Nazione. Massimo D'Azeglio disse: *Come pensate di fare l'Italia se non avete fatto gli italiani!* Il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis ha svolto questa funzione: fare gli italiani, cioè educarli al dovere, all'eroismo, al rispetto del re, all'amore per il Paese, per l'esercito, per tutti coloro che si sacrificavano per il bene della Patria.

Il romanzo è studiato per offrire un quadro variegato di una classe torinese della società post-unitaria, ma soprattutto per veicolare i valori dell'autorità, dell'onore, della famiglia, che dovevano modellare il futuro cittadino italiano.

I racconti del *Tamburino sardo* e della *Piccola vedetta lombarda* sono esempi di amore per l'Italia da parte di ragazzi, che arrivano ad immolare anche se stessi, pur di compiere fino in fondo il proprio dovere di patrioti. Il *Piccolo scrivano fiorentino* celebra la dedizione per la scuola e l'affetto del padre verso il figlio. Nella variegata "geografia" dei personaggi, non poteva mancare la figura del "cattivo", Franti, attaccabrighe e irridente verso le parate militari, che sarà espulso dalla scuola. A tanti protagonisti positivi, dal cuore d'oro e ubbidienti verso tutte le autorità, si contrappone l'antagonista Franti, che finirà addirittura in galera, perché chi si ribella finisce male e va punito.

La storia solo raccontata?

Dunque, nelle Indicazioni 2025 gli estensori del testo privilegiano una didattica che trasmetta "buoni" contenuti, soprattutto dell'epopea risorgimentale. Alcuni passaggi sembrano copiati dai Programmi didattici del 1955, in cui si afferma che l'apprendimento della storia "deve soprattutto proporsi la caratterizzazione di grandi figure dell'umanità e di momenti rappresentativi di un'epoca: per l'antica Roma, per l'affermarsi del Cristianesimo, per la vita e i costumi del Medio Evo e del Rinascimento, per le grandi scoperte e invenzioni che introducono all'età moderna, fino a dare un maggior risalto al Risorgimento nazionale". Si esalta, implicitamente, la lezione tradizionale incentrata sull'esposizione dell'insegnante e sull'ascolto dell'alunno, il quale deve memorizzare e ripetere quanto comunicato dal docente. È su questo tipo di sapere che si devono concentrare poi la verifica (orale o scritta) e l'attribuzione del voto.

Siamo, tuttavia, dell'avviso che la cosiddetta didattica a *mediazione individuale*, che vede al centro del processo di insegnamento-apprendimento il docente, costituisca una strategia che non deve essere demonizzata. Una buona lezione, possibilmente interattiva, può essere molto efficace se svolta, per esempio, nella fase iniziale di un'attività di apprendimento, per collegare conoscenze nuove a quelle pregresse, per educare all'ascolto attivo, per abituare gli alunni a prendere appunti, formulare domande, dubbi. Il rischio è che tale approccio possa trasformarsi in un monologo del docente. Il pericolo esiste se consideriamo che il tempo dedicato alla storia nella scuola secondaria di primo grado si aggira sulle 60 ore annuali.

Una scuola anacronista che guarda al passato

La finalità delle Indicazioni in genere dovrebbe essere quella di sollecitare gli insegnanti a mettere in pratica didattiche attive, che vedano la diretta partecipazione degli alunni nel costruire le conoscenze e nell'acquisire padronanze e competenze. I docenti dovrebbero trovare nelle

Indicazioni sollecitazioni che li portino ad un reale sviluppo professionale e ad essere invogliati ad innovare il proprio repertorio di lavoro.

L'idea del maestro *magis*, che ha davanti a sé un "vaso da riempire", pensavamo fosse definitivamente alle nostre spalle: pensiamo ai Programmi della scuola media del 1979, a quelli della scuola elementare del 1985, agli Orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991. Già, quaranta anni fa, i Programmi del 1985 dell'allora scuola elementare dicevano: "Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato. (...) La ricostruzione del fatto storico deve essere indirizzata a promuovere la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica".

Al contrario, le Indicazioni 2025 guardano esclusivamente al passato, a Fénelon, a Comenio, a Jean Jacques Rousseau. Non c'è traccia neanche della grande tradizione, sia cattolica che laica, del nostro tempo. Si pensi a don Lorenzo Milani per la didattica laboratoriale, a Mario Lodi per la scrittura collettiva, a Bruno Ciari per il tempo pieno, a Loris Malaguzzi e Sergio Neri per le scuole dell'infanzia, a Cesare Scurati per il curriculum, a Giancarlo Cerini, uomo del dialogo... L'elenco potrebbe continuare a lungo. Perché dunque, si deve studiare Anita Garibaldi e *La piccola vedetta lombarda* e non padre Kolbe o Salvo D'Acquisto?

Il rischio che la scuola corre è quello di un anacronismo che blandisce la mediocrità e mortifica gli insegnanti che hanno saputo integrare e valorizzare il meglio del passato promuovendo innovazioni proiettate verso il futuro.

La scuola che non c'è

La scuola rappresentata in queste Indicazioni sembra vagheggiare quella "di un tempo", dove tutti erano ubbidienti e studiosi. Il maestro insegnava e l'alunno imparava. Ma quella scuola, a base sociale ristretta, frequentata solo da una élite (i "pochi migliori"), non c'è più da 60 anni. Quella di oggi è una scuola a base sociale ampia (di massa), aperta a tutti, anche a coloro che vivono in condizione di fragilità. Fino agli anni Sessanta, dopo la quinta elementare, la stragrande maggioranza dei ragazzi e delle ragazze andava a lavorare nei campi, nelle fabbriche o a fare servizio (venivano chiamate serve!). Oggi, fortunatamente, la scuola c'è per tutti! Per quanto complesso e problematico, il nostro modello educativo resta tra i migliori. Ed è inevitabile che sia anche la scuola dei Franti, di coloro che non sono allineati con uno studio disancorato dalla realtà e che, quindi, hanno bisogno di attenzioni speciali sotto tutti i punti di vista. Che dire poi delle migliaia di ragazzi che si isolano dentro le mura domestiche e a scuola proprio non vogliono andare? Problemi loro? Certamente no. È un problema di tutti. Una società democratica, che mette in pratica l'articolo 3 della Costituzione, peraltro richiamato nelle Indicazioni 2025, deve eliminare barriere e ostacoli. La scuola serve anche per "curare i feriti!".

In sintesi

La storia della morte di Anita o della rosa di Pietro Maroncelli, per quanto straordinariamente affascinanti, non riusciranno a formare un'identità nazionale, che oggi si costruisce nel confronto con una pluralità di presenze, di culture, di appartenenze. Non alzando muri, ma costruendo ponti e corsie di dialogo si potrà apprezzare l'instimabile patrimonio del nostro Paese.

La realtà è molto più complessa delle scorciatoie semplificanti intraprese dagli estensori della bozza delle Indicazioni 2025.

3. Orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Un investimento sul futuro



Rosa STORNAIUOLO

04/05/2025

L'orientamento scolastico nelle scuole secondarie di primo grado riveste un ruolo cruciale. Un approccio efficace all'orientamento non si limita alla mera scelta del percorso scolastico successivo, ma si configura come una vera e propria educazione alle scelte, un processo formativo continuo che affonda le sue radici fin dalla scuola dell'infanzia, finestra cronologica privilegiata per l'osservazione e l'intervento educativo nel corso dell'età evolutiva.

Le radici pedagogiche dell'educazione alla scelta

Dal punto di vista pedagogico, un efficace orientamento precoce mira a sviluppare nei bambini e nei ragazzi la consapevolezza di sé, delle proprie attitudini, dei propri interessi e valori. Figure di spicco come John Dewey, con la sua enfasi sull'apprendimento esperienziale e sull'importanza di connettere l'educazione alla vita, e Jean Piaget, con le sue teorie sullo sviluppo cognitivo e sull'importanza dell'esplorazione attiva, sottolineano come l'orientamento debba essere un processo graduale e integrato nel curriculum.

Le neuroscienze, inoltre, stanno fornendo contributi sempre più significativi alla comprensione dei processi decisionali e di apprendimento, influenzando anche le pratiche di orientamento. La consapevolezza dei meccanismi cognitivi ed emotivi coinvolti nelle scelte può aiutare a progettare interventi più efficaci. L'importanza della personalizzazione dell'apprendimento è, sicuramente, un principio pedagogico sempre più centrale. Nell'orientamento, questo si traduce nella necessità di riconoscere e valorizzare le unicità di ogni studente, i suoi talenti e le sue inclinazioni. Su questa base la scuola deve offrire percorsi flessibili e rispondenti ad ogni specifica esigenza.

La didattica orientativa è un approccio che, a partire da tutte le discipline, aiuta lo studente a dare senso a ciò che apprende guardando il futuro e le sue aspirazioni.

Coltivare le capacità di prendere decisioni informate e responsabili assume, quindi, un'importanza sempre maggiore, da cui deriva la responsabilità della scuola di fornire a ciascuno gli strumenti per comprendere il mondo mostrando anche le opportunità formative e professionali che permetteranno di costruire un progetto di vita significativo.

La scuola secondaria di primo grado: un nodo cruciale

L'orientamento, inteso in senso ampio, non è quindi un evento che si ripete ogni tanto, ma un percorso che deve accompagnare la crescita dell'individuo, aiutandolo nelle transizioni scolastiche e nel costruire la propria identità. In questa prospettiva, la scuola secondaria di primo grado rappresenta un momento particolarmente delicato e significativo, in cui gli studenti si trovano a confrontarsi con scelte che possono influenzare il loro futuro formativo e, di conseguenza, professionale. Un orientamento ben strutturato in questa fase può fare la differenza nel motivare gli studenti, nel valorizzare i loro talenti emergenti e nel prevenire decisioni affrettate o non consapevoli che possono condurre all'abbandono scolastico.

L'Avviso ministeriale per l'orientamento: finalità e obiettivi

Con il decreto del Ministro dell'istruzione e del merito del 19 novembre 2024, n. 233[1], è stato avviato il progetto denominato "Orientamento", destinato a finanziare percorsi di orientamento nelle scuole secondarie di primo grado, al fine di garantire un'efficace valorizzazione delle

potenzialità e dei talenti degli studenti e una riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastico. L'obiettivo primario è, pertanto, duplice: da un lato, garantire un'efficace valorizzazione delle potenzialità e dei talenti degli studenti, offrendo loro opportunità per esplorare i propri interessi e sviluppare le proprie capacità; dall'altro, ridurre la dispersione e l'abbandono scolastico, supportando gli studenti nel compiere scelte più consapevoli e in linea con le proprie aspirazioni.

Le indicazioni per le adesioni sono contenute nella nota prot. 57173 del 14 aprile 2025^[2] e che esaminiamo di seguito.

Contesto normativo e beneficiati

L'avviso, emanato nell'ambito del Programma Nazionale "PN Scuola e competenze 2021-2027" e in attuazione del regolamento (UE) n. 2021/1060, evidenzia la centralità dell'orientamento come strumento per promuovere un'istruzione inclusiva e di qualità, in particolare per le studentesse e gli studenti della scuola secondaria di primo grado. Il finanziamento è accessibile alle istituzioni scolastiche statali secondarie di primo grado indicate nell'Allegato 1 del decreto ministeriale, previa adesione all'avviso. I progetti autorizzati potranno avere una durata biennale, con una raccomandazione di avviare almeno il 30% delle attività entro la fine del 2025. L'articolo 2 specifica chiaramente i beneficiari dell'avviso, identificandoli nelle istituzioni scolastiche secondarie di primo grado del territorio nazionale elencate nell'Allegato 1 del decreto ministeriale. L'articolo 3 definisce i destinatari degli interventi di orientamento, che sono le studentesse e gli studenti iscritti nelle medesime scuole.

Il ruolo chiave del coinvolgimento territoriale

Un aspetto particolarmente rilevante è sottolineato dall'articolo 4, che prevede il coinvolgimento attivo del territorio. Si incoraggiano partenariati e collaborazioni con una vasta gamma di soggetti, tra cui amministrazioni centrali e locali, associazioni, fondazioni, enti del terzo settore, Università, centri di ricerca, operatori qualificati e reti locali. Questo approccio riconosce l'importanza di un ecosistema formativo integrato, in cui la scuola non è un'entità isolata, ma interagisce con le risorse e le competenze presenti nel contesto territoriale per offrire agli studenti un orientamento più ricco e diversificato, aprendo finestre sul mondo del lavoro e sulle opportunità del territorio. L'individuazione di questi partner dovrà avvenire nel rispetto dei principi di parità di trattamento, quindi: non discriminazione, libera concorrenza, trasparenza e proporzionalità, in linea con la normativa sui contratti pubblici.

Criteri di ammissibilità per la partecipazione

L'articolo 5 definisce i criteri di ammissibilità per la partecipazione all'avviso. Oltre a criteri specifici, come l'appartenenza all'elenco delle scuole indicate nell'Allegato 1 e il rispetto del massimale di spesa ivi riportato (verificato automaticamente dal sistema informativo SIF2127), sono previsti criteri generali. Le adesioni dovranno rispettare i regolamenti europei, specificare il Codice Unico di Progetto (CUP) generato tramite apposito template, indicare gli estremi delle delibere degli organi collegiali competenti, essere presentate entro i termini perentori tramite il sistema informativo, essere complete in tutte le loro sezioni, non superare l'importo massimo stabilito, provenire da scuole con il conto consuntivo approvato e censite nell'anagrafica SIDI. La mancanza di uno solo di questi requisiti comporterà la non ammissibilità del progetto.

Proposte progettuali: integrazione nel PTOF e moduli formativi

L'articolo 6 entra nel vivo delle proposte progettuali, inquadrando gli interventi nell'obiettivo specifico ESO4.6 del PN "Scuola e competenze 2021-2027", focalizzato sulla promozione dell'inclusione e sul contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento (sotto-azione ESO4.6. A4.D). I progetti dovranno integrarsi con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)

della scuola e potranno essere costituiti da uno o più moduli formativi. Ogni modulo, unità minima di progettazione, dovrà avere una specifica configurazione in termini di ambito disciplinare/tematico e durata. Figure formative obbligatorie sono l'esperto e il tutor. Sono richiamate le figure del "docente tutor scolastico" e del "docente orientatore" previste dalle Linee Guida per l'orientamento del decreto ministeriale n. 328 del 2022. Le scuole potranno richiedere più moduli per rafforzare le competenze o ampliare la platea dei beneficiari.

Articolazione e durata dei moduli di orientamento

Ciascun modulo potrà articolarsi in diverse attività, in linea con le indicazioni delle Linee Guida per l'orientamento. Per quanto riguarda gli interventi specifici, i moduli potranno avere una durata variabile (30 o 60 ore), a discrezione della scuola e in base agli ambiti di orientamento che si intendono approfondire. Viene ribadita l'importanza di rafforzare il raccordo tra il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione, di valorizzare i talenti degli studenti e di esplorare le opportunità del territorio e del mercato del lavoro per favorire scelte consapevoli. L'esperto sarà responsabile dell'erogazione della formazione, mentre il tutor lo assisterà e si occuperà della compilazione dei dati sulla piattaforma SIF2127[3]. È prevista anche la possibilità di includere una figura aggiuntiva per attività di approfondimento o integrazione individualizzate per gli studenti. Le attività proposte dovranno tener conto della personalizzazione degli apprendimenti e del rafforzamento delle inclinazioni e dei talenti degli studenti.

Massimali di spesa e gestione dei costi

L'articolo 7 definisce i massimali di spesa e l'articolazione dei costi, che saranno gestiti a costi standard unitari (UCS) secondo la metodologia adottata dall'Autorità di Gestione del PN Scuola. Le voci di costo includono:

- a. l'attività formativa (costi per esperto e tutor, con massimali orari omnicomprensivi di € 70 e € 30 rispettivamente);
- b. l'attività di gestione (spese per materiali, noleggio, rimborsi, compensi per diverse figure scolastiche, pubblicità, certificazioni, ecc., calcolata moltiplicando le ore del modulo per il numero di alunni partecipanti per un importo standard di € 5,10);
- c. costi aggiuntivi opzionali, come la mensa (€ 70 per modulo da 30 ore e € 140 per modulo da 60 ore per allievo attestatario) e la figura aggiuntiva (€ 30 orari per alunno).

Il sistema informativo calcolerà automaticamente l'importo del progetto in fase di candidatura, consentendo alle scuole di ponderare le proprie scelte in relazione al massimale autorizzabile. In fase di gestione, è consigliata l'iscrizione di un numero leggermente superiore di alunni rispetto alla candidatura, in quanto il rimborso per l'area gestionale sarà calcolato sui 20 alunni o più frequentanti (o sul numero inferiore indicato in candidatura). È previsto un numero minimo di 9 corsisti per l'avvio del modulo, e in caso di frequenza inferiore per due incontri consecutivi, il modulo dovrà essere interrotto e il rimborso sarà calcolato sulle ore effettivamente svolte. Viene sottolineata l'importanza della tenuta giornaliera e tempestiva dei registri di presenza, in quanto assenze considerevoli comporteranno una riduzione del rimborso dell'area gestionale. Si precisa che le attività di redazione e inserimento del progetto non sono rimborsabili.

Modalità e termini di presentazione dei progetti

L'articolo 8 specifica le modalità e i termini di presentazione del progetto. L'area del sistema informativo SIF2127 è aperta dalle ore 12.00 del 16 aprile 2025 e si chiuderà alle ore 18.00 del 16 maggio 2025. Le istituzioni scolastiche dovranno predisporre il progetto seguendo le fasi procedurali indicate nel "Manuale Candidature" presente nell'area "Assistenza" di SIF2127. L'accesso al sistema avviene tramite il sito dedicato, con il supporto del "Manuale Accesso". In fase di candidatura, le scuole dovranno indicare il CUP, generato utilizzando lo specifico codice

template e seguendo le istruzioni operative presenti nell'area "Assistenza" di SIF2127. Il CUP dovrà essere riportato su tutta la documentazione relativa al progetto.

Pubblicità, responsabile della procedura e disposizioni finali

L'articolo 9 riguarda la pubblicità dei progetti selezionati, che sarà data sul sito web del PN Scuola. L'articolo 10 indica il Responsabile della procedura e del trattamento dati, identificato nella dott.ssa Simona Montesarchio, Direttore dell'Unità di missione per il PNRR del Ministero dell'istruzione e del merito e Autorità di gestione del PN Scuola 2021-2027. Le disposizioni finali (articolo 11) rimandano alla documentazione di riferimento, ai Regolamenti europei e al Programma operativo nazionale disponibili sul sito web del Ministero dell'istruzione e del merito.

In sintesi: una opportunità per investire nel futuro degli studenti

L'avviso rappresenta un'opportunità significativa per le scuole secondarie di primo grado di potenziare le proprie azioni di orientamento, in linea con le più recenti indicazioni pedagogiche e normative. L'attenzione alla valorizzazione dei talenti, alla personalizzazione degli apprendimenti e al coinvolgimento del territorio delinea un approccio olistico all'orientamento, finalizzato non solo a supportare scelte consapevoli per il futuro percorso scolastico, ma anche a contribuire attivamente alla riduzione della dispersione e dell'abbandono, costruendo un futuro più inclusivo e ricco di opportunità per tutti gli studenti. La struttura dettagliata dell'avviso, con la definizione chiara dei beneficiari, dei destinatari, dei criteri di ammissibilità, delle modalità progettuali e di finanziamento, fornisce un quadro operativo preciso per le istituzioni scolastiche interessate a cogliere questa importante opportunità di investimento sul futuro dei propri studenti.

L'impegno nell'orientamento è, sicuramente, un atto di lungimiranza: coltivare le potenzialità degli studenti di oggi significa costruire una società più equa, competente, innovativa e responsabile per il domani.

[1] [Decreto ministeriale](#) n. 233 del 19 novembre 2024. Risorse nell'ambito del Programma Nazionale "Scuola e competenze 2021-2027", in attuazione del regolamento (UE) n. 2021/1060.

[2] [Nota 14 aprile 2024](#) (prot. n. 57173) avente per oggetto "Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 19 novembre 2024, n. 233, di "Destinazione di risorse per percorsi di orientamento nelle scuole secondarie di primo grado, al fine di garantire un'efficace valorizzazione delle potenzialità e dei talenti degli studenti e una riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastico, nell'ambito del Programma Nazionale "PN Scuola e competenze 2021-2027", in attuazione del regolamento (UE) n. 2021/1060. Avviso di adesione".

[3] SIF2127 è il sistema informativo del Programma Nazionale "Scuola e Competenze 2021-2027" (PN 2021-2027) gestito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. È una piattaforma online che supporta la gestione di tutte le fasi del programma, dalla programmazione all'attuazione, dal monitoraggio al controllo, dalla rendicontazione alla certificazione. In sostanza, SIF2127 è uno strumento digitale che aiuta a gestire il PN 2021-2027.

4. Quando l'orientamento può essere a rischio. Tra informazione, marketing e pubblicità ingannevole



Salvatore SORESI

04/05/2025

Come è noto, grazie al PNRR, le iniziative di orientamento, e soprattutto quelle di tipo informativo, stanno inondando le nostre scuole, ovunque troviamo 'fiere dell'orientamento'. Per questo è necessario che ci sia da parte di tutti molta consapevolezza di ciò che viene offerto, anche se lo status di coloro che organizzano incontri ed eventi sembra eccellente. Prima di accompagnare le nostre scolaresche a visionare le tante offerte, è bene prepararle con accuratezza per non rischiare di trasformare una iniziativa educativa, in una semplice e piacevole 'gita' scolastica.

Bisogna che gli studenti imparino a riconoscere se si tratta di un'operazione di pura facciata, di natura pubblicitaria, se si è in presenza di un marketing, pur compatibile con i valori educativi, ma pur sempre di tipo commerciale, o se si è in presenza di proposte fondate sul piano scientifico e utili a far riflettere sui futuri possibili.

Orientamento e significato del lavoro

L'orientamento, soprattutto quello che si ispira alla giustizia sociale, sollecita a ragionare attorno al significato del lavoro, alla sua dignità e a combattere quello indecente che sfrutta il lavoro minorile e fa poco per prevenire incidenti e morti. Già solo nei primi due mesi dell'anno in corso, 101 sono state le vittime del lavoro, 10 in più rispetto al primo bimestre del 2024, con un incremento del +11%, che diventa +16% se si considerano anche gli incidenti mortali in itinere, per un totale di 138 decessi.

Parlando ai nostri studenti del loro futuro, dove collochiamo la dimensione puramente economica? Esercitiamo una funzione responsabile e generativa per la società e per la vita delle persone, per la loro ricerca di senso, per le loro aspirazioni e progetti?

Le scuole chiamate a ricoprire questo importantissimo ruolo dovrebbero avere la consapevolezza se, nel fare orientamento, gli Istituti di formazione e le Università si limitano a promuovere semplicemente i loro prodotti o invece cercano di non perdere mai di vista l'etica, la sostenibilità, il benessere degli studenti, tutto ciò che serve per il futuro delle persone e della società.

Orientamento e informazione

Pur non dimenticando che l'orientamento dovrebbe sempre stimolare e incrementare il pensiero critico, controfattuale e prospettico, si ha anche bisogno di un orientamento informativo, nel senso che: "*si può fare marketing rimanendo brave persone*", citando Giuseppe Morici, un grande esperto di marketing[1]. Ciò avviene se, oltre a dare informazioni, si vuole aiutare i giovani nella ricerca di significati che potranno alimentare i progetti per i loro futuri desiderabili e, al contempo, aiutarli a capire meglio le tante offerte che promuovono i mercati, compresi quelli della formazione e del lavoro.

Sicuramente, bisogna diffidare di quel tipo di strutture interessate soprattutto ad attrarre 'clienti' proponendo orientamento alla Parsons[2]. Quello, cioè, che, in ossequio al binomio domanda-offerta, indica 'l'uomo giusto al posto giusto' senza chiarire quando un posto, un lavoro, una domanda può essere considerata giusta e dignitosa.

Sono tanti i professionisti e le agenzie che dicono di 'offrire' orientamento, ma molto raramente, come segnalano Pezzalis e Nota (2025)[3], si tratta di orientamento formativo, in sintonia con i valori della giustizia sociale e della lotta ad ogni forma di discriminazione. A volte neanche l'orientamento meramente informativo, come viene realizzato negli Atenei, può essere considerato sufficientemente trasparente.

Si può promuovere un "brand", ma con serietà

Non si intende, tuttavia, demonizzare *tout court* ogni forma di marketing o mettere all'indice tutti coloro che svolgono tale professione. Anzi, chi ha qualcosa da dire o da insegnare, chi ha una visione da promuovere, chi ha scoperto qualcosa di utile ha l'obbligo morale e politico di farlo conoscere. In senso ovviamente lato e metaforico, potremmo dire che anche Gesù Cristo, Maometto e tanti filosofi e predicatori hanno avuto una straordinaria capacità di comunicare e diffondere i loro "brand".

Sarebbe, tuttavia, importante che in un programma di orientamento, anche informativo, si ricordasse sempre agli studenti che, prima di pensare alle discipline di studio, bisogna valutare i rischi e imparare a gestire ansie e preoccupazioni; sarebbe altresì importante dare vita a dibattiti e lavori di gruppo a partire dai diversi campi del sapere (filosofia, matematica, urbanistica, medicina...). Potrebbe essere questa una strategia vincente per guardare con maggiore consapevolezza i problemi che appaiono più difficili e complessi. Pensiamo, per esempio, alla competizione eccessiva e ai conflitti, ai problemi di sostenibilità, a quei 17 obiettivi che l'ONU, da tempo, ha indicato alle nazioni di tutto il pianeta. Potremmo così pensare di realizzare progetti e programmi di orientamento trans-disciplinari[4] che si caratterizzano proprio per la presenza di linguaggi diversi come quelli dell'economia, della sociologia, delle scienze ambientali... La pluralità degli approcci aiuta gli studenti a sviluppare visioni delle possibili e future carriere e ad immaginare scenari attrattivi.

Ci sono, per fortuna, orientatori seri ed efficaci che aiutano i giovani anche a guardarsi dalle pubblicità ingannevoli.

Un primo step orientativo

Il primo step orientativo dovrebbe consentire agli studenti di individuare e precisare i temi di cui, in un prossimo futuro, vorrebbero occuparsi. Molto spesso l'interesse per un ambito deriva dall'analisi delle preoccupazioni e dall'individuazione delle aspirazioni che nutrono. Come Guichard ricorda[5], chi fa orientamento dovrebbe occuparsi e preoccuparsi di più di quello *sgomento* e di quell'*inquietudine* sempre più presenti e condivisi nelle società contemporanee occidentali[6], e ci sembra opportuno aggiungere, nelle fasce giovanili, sempre più estesi. Per suscitare interesse potrebbe essere d'aiuto proporre domande mirate (anche se trattasi di orientamento solo di tipo informativo). Un esempio:

- Ma per voi, quando inizierà il vostro futuro?
- Se poteste chiedere ad un futurologo, ad uno scienziato che studia ciò che potrà accadere, cosa chiedereste?
- In futuro, in quello che desiderate maggiormente, cosa vorreste che non ci fosse più?
- Cosa vi piacerebbe veramente studiare e fare per contribuire a far sì che tutto questo si realizzi?
- In quale vostro corso di laurea si studia soprattutto ciò che ti sta effettivamente a cuore?

Potrebbe stimolare interessanti riflessioni affrontare attraverso lavori di gruppo, o altri approcci metodologici, alcune questioni di fondo: come si combattono le disuguaglianze; come si fa prevenzione delle malattie più insidiose e delle pandemie; come si rende attraente lo studio; come si debella la povertà; come si prevencono gli incidenti e le morti sul lavoro.

Ci si può informare, per esempio, su dove sono previsti insegnamenti di economia etica, di informatica per la tutela della privacy, dove si dibatte di pace, di solidarietà e di lavoro

cooperativistico. Si potrebbe indagare, per esempio, in quali corsi di laurea viene richiesto, e tenuto in considerazione, il parere degli studenti nella progettazione didattica; oppure capire quali saperi privilegiano le prove di accesso, se tengono conto degli interessi e delle esperienze maturate dagli studenti; ma anche come viene favorita l'integrazione.

Dall'informazione alla decisione

Una operazione razionale è quella di mettere a confronto le informazioni raccolte al fine di restringere le opzioni da considerare in sede di *decisione*, attraverso la compilazione, di tabelle riassuntive simili a quella che si riporta di seguito, a titolo meramente esemplificativo.

Problema	Discipline	Corso di laurea in
Salvaguardia dell'ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Scienze della vita e biologia dei sistemi • Scienze della terra • Scienze agrarie, forestali, alimentari • Scienze geologiche, geologia e tutela dell'ambiente • 	<ul style="list-style-type: none"> • Biotecnologie • Rischio ambientale e protezione civile • Scienze per la protezione della natura e sostenibilità ambientale •
Sviluppo sostenibile	<ul style="list-style-type: none"> • Storia delle relazioni internazionali • Economia dello sviluppo sostenibile • Metodi matematici per l'economia • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo sostenibile, cooperazione e protezione civile • Gestione d'impresa sostenibile ed economia circolare • ...

Utili, successivamente, potrebbero risultare le indicazioni, suggerite da alcuni studiosi sul concetto di "utilità attesa", volte a ponderare, per ciascuna opzione, vantaggi e svantaggi[7]. Dopo questa prima ricognizione si possono invitare gli studenti ad andare più a fondo, visionando almeno le presentazioni degli insegnamenti considerati maggiormente attraenti negli Atenei.

Capire quando il marketing è ingannevole

Un orientamento informativo di qualità dovrebbe, infine, aiutare gli studenti a un'analisi attenta dei diversi siti web tramite i quali gli Istituti di formazione e le Università promuovono le proprie offerte. Si può partire da quelli che, a prima vista, appaiono interessanti e pertinenti rispetto alle loro aspettative e aspirazioni, per esempio dai siti delle Università che propongono percorsi formativi in sintonia con i problemi considerati importanti ed urgenti. Si può chiedere di riflettere anche sul tipo di marketing utilizzato per la presentazione delle diverse offerte formative[8]. Per capire cosa significa pubblicità ingannevole e agnotologia[9] potrebbe essere utile discutere insieme su alcune questioni attraverso domande guida come quelle che si riportano nella tabella che segue.

Domande guida per analizzare la qualità dei siti informativi delle Università

• Quanto è stato facile individuare e trovare il corso ritenuto interessante?
• È indicato il periodo durante il quale il corso verrà attivato, ad esempio primo o secondo semestre?
• È presente l'orario delle lezioni (giorni e ore in cui si svolgono)?
• Ci sono informazioni adeguate a proposito di docenti (come contattarli, E-mail, numeri di telefono, uffici e orari di ricevimento)? Ci sono biografie essenziali, descrizione delle loro qualifiche, dei loro interessi di ricerca e delle esperienze maturate?
• La descrizione del Corso può considerarsi esaustiva? Per esempio: contiene l'elenco degli obiettivi che si propone, la sintesi degli argomenti trattati, la necessità del possesso di alcuni prerequisiti ritenuti

fondamentali, l'indicazione delle conoscenze necessarie o dei corsi che precedentemente andrebbero frequentati?
• Ci sono precisi riferimenti a libri di testo obbligatori e/o consigliati, con titoli, autori ed edizioni?
• Sono presenti link riferiti a risorse online, articoli, siti web o piattaforme di e-learning che saranno utilizzati nel corso?
• Si fa riferimento al tipo di didattica che sarà utilizzata? Ad esempio, lezioni frontali, laboratori, esercitazioni, ecc.?
• Contiene informazioni precise sulle modalità che saranno utilizzate per lo svolgimento degli esami? Esempio: in forma orale o scritta, tramite domande aperte o questionari con item a scelta multipla...?
• È indicato (e in che misura) come vengono valorizzate, in sede di valutazione, la partecipazione alla realizzazione di progetti personali o collettivi, il contributo offerto alle discussioni e partecipazioni alle attività d'aula, eventuali attività extra-accademiche...?
• Sono indicati i costi da sostenere per ottenere l'iscrizione e la frequenza?
• Sono indicati in maniera chiara i dati relativi ai tassi di ammissione e ai criteri di selezione (ad esempio, quanti studenti vengono ammessi rispetto al numero di domande pervenute)?
• Il sito riporta 'le voci degli studenti'? Si tratta unicamente di 'storie di successo' o di storie rappresentative della maggioranza degli iscritti? Sono presenti anche informazioni che riguardano studenti lavoratori e studentesse lavoratrici?
• Vengono fornite statistiche sui risultati accademici e professionali della totalità degli studenti. Ci sono informazioni accurate sulle prospettive di lavoro dei laureati (ad es. statistiche e testimonianze di ex studenti)?
• Sono precisate le collaborazioni e le partnership che l'ateneo intrattiene con altre istituzioni educative, aziende o organizzazioni?
• Sono indicate con chiarezza le politiche per l'inclusione e la valorizzazione delle diversità?
• Ci sono informazioni chiare, dettagliate e facilmente accessibili su come fruire di supporti finanziari e borse di studio?

Inoltre, un aspetto importante è capire su quali criteri una Università si definisce "eccellente". A quale agenzia di rating fa riferimento? Alla Standard & Poor's, alla Moody's, alla Fitch Ratings, alla QS World University Rankings, alla Times Higher Education (THE) World University Rankings, all'Academic Ranking of World Universities (ARWU) o all'Europea U-Multirank che consente di confrontare le Università sulla base di alcuni criteri specifici quali, ad esempio, quelli riguardanti la relazione insegnamento-apprendimento, le pubblicazioni interdisciplinari, l'orientamento internazionale e il coinvolgimento nelle realtà territoriali?

Se gli studenti trovano risposte adeguate a questi interrogativi, anche l'orientamento informativo potrebbe essere considerato di qualità e chi lo propone potrebbe sicuramente dirsi, come suggerisce il già citato Giuseppe Morici, 'una brava persona' e, aggiungiamo, anche un buon orientatore.

[1] Morici G. (2014). *Fare marketing rimanendo brave persone*. Milano, Feltrinelli.

[2] Parsons F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston, MA, Houghton Mifflin.

[3] Pizzalis M., Nota L. (2025). *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*. Milano, Mondadori Università.

[4] Cfr.: Soresi S. (2023). *A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove linee guida per l'orientamento*. Nuova Secondaria, 7, XL, pp. 170-177; Soresi S. e Nota L., (2023). *L'orientamento 5.0. ... quello che non si accontenta di valutare e profilare*, Nuova Secondaria, 4, XLI, 134-146; Pizzalis M., Nota L. (2025). *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*. Milano, Mondadori Università.

[5] Guichard J. (2022), *Qual accompagnamento all'orientamento in questo inizio di 21mo secolo?* ISRE, 1, 15 aprile.

[6] Guillebaud J.C. (2006). *La grande inquietude*. *Etudes*, 404, n. 1, 11-21.

[7] Nota L. Mann L., Soresi S., Friedman I.A. (2002). *Scelte e decisioni scolastico-professionali*. Firenze, Giunti-OS; Heppner P.P. (1988). *The Problem-Solving Inventory: Manual*. Consulting Psychologists Press, Paolo Alto, CA; Peterson G.W., Sampson, J.P., Reardo, R.C., Lenz, J.G. (1996) *A cognitive information processing approach to career problem solving and decision-making*. In D. Brown e L. Brooks (eds). *Career choice and development*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

[8] Basti ricordare che la WebAim, nel suo ultimo report del 31 marzo 2025, rivela che su un milione di pagine web analizzate, mediamente ogni pagina contiene 57 errori di accessibilità, e il 96% delle home page dei siti web ha almeno un problema di conformità alle linee guida di accessibilità definite dal [W3C](#) (Il World Wide Web Consortium, l'[organizzazione non governativa](#) che, tra l'altro, si propone di diffondere la cultura dell'accessibilità della Rete) e che persino la 'governativa' Agid (Agenzia per l'Italia Digitale) segna ancora la presenza di molti problemi e che solo il 15,09% degli sviluppatori web si dichiara competente in materia di accessibilità.

[9] L'agnotologia è lo studio dell'ignoranza o del dubbio deliberati e culturalmente indotti, per vendere un prodotto, influenzare l'opinione o ottenere favori, in particolare attraverso la pubblicazione di dati scientifici imprecisi o fuorvianti. Vedi: Proctor R. N. (2004). *The Political Uses of Ignorance*. In *Science, Technology, & Human Values*, 29(2), 154-173.

1. Appunti sulle Nuove Indicazioni 2025. Un libro dedicato a Giancarlo Cerini**Reginaldo PALERMO**

11/05/2025

È dedicato a Giancarlo Cerini, mancato proprio 4 anni fa, un ebook di analisi critica delle Nuove Indicazioni per l'infanzia e per il primo ciclo prodotto da Gessetti Colorati, una piccola associazione di Ivrea (To). Alla pubblicazione hanno collaborato diversi esperti che propongono una analisi critica del documento che la commissione di lavoro, coordinata dalla professoressa Loredana Perla, ha reso noto l'11 marzo scorso e che le scuole dovranno utilizzare per definire il proprio curriculum di istituto a partire dall'anno scolastico 2026/2027.

Sarà una nuova "ballata popolare"?

La prefazione dell'ebook è stata affidata a Loretta Lega, presidente del "Centro Studi Giancarlo Cerini" che ricorda soprattutto un aspetto metodologico che in queste settimane è stato evidenziato da più parti: "Giancarlo non ha mai creduto alle imprese solitarie, né alle idee risolutive architettate da pochi pensatori o da commissioni di esperti, seppure geniali. Una idea può andare a buon fine solo se diventa patrimonio di tutti, o perlomeno di tanti". In proposito, Giancarlo Cerini aveva anche ideato fin dal 2006 la metafora della "ballata popolare" che è poi diventata di patrimonio pubblico nel mondo della scuola. Nel suo volume di quell'anno (*Se la riforma fosse una ballata popolare*) scriveva infatti "Ma chi decide del futuro della scuola? Il Governo pro tempore ha forse diritto a un progetto pedagogico compiuto, ad un suo modello di scuola? Ci piacerebbe dire che è solo la Repubblica ad avere diritto ad un progetto di istruzione pubblica. Ecco perché non bastano le rivincite di breve respiro. Occorre argomentare, leggere i bisogni del Paese, degli allievi, fare diagnosi convincenti, costruire una proposta avvincente... Non basta il programma di governo. Occorre avere un progetto, che poi si trasforma in una 'ballata popolare' dove gli attori e i ruoli si intrecciano; occorre fare chiarezza sulle risorse, sugli investimenti in formazione del personale: ricostruire motivazioni, condizioni di benessere, di soddisfazione, di incentivi al miglioramento; coltivare alleanze con i genitori, le comunità; prestare attenzione ai luoghi non formali dell'apprendimento".

Che ruolo riveste il segmento 0-6?

La vicenda delle Nuove Indicazioni sembra invece essersi sviluppata in tutt'altra direzione. Per mettere mano alle "vecchie" Indicazioni del 2007 riviste nel 2012 e aggiornate ancora nel 2018 alla luce dei nuovi scenari sarebbe stato opportuno aprire un ampio confronto nel mondo della scuola in modo da rendere docenti, dirigenti scolastici e famiglie partecipi ai cambiamenti e agli aggiustamenti utili a migliorare l'impianto complessivo del documento o i diversi capitoli.

Come osserva Loretta Lega nella sua prefazione sarebbe stato certamente urgente e prioritario completare il quadro dei nuovi scenari con l'introduzione di un preciso capitolo concernente il segmento 0-6 anche perché è ormai chiaro a tutti, anche a livello europeo, che in questo settore non è più sufficiente pensare ad una espansione quantitativa dell'offerta ma è indispensabile passare ad un approccio che riconosca il forte valore educativo dei servizi per la primissima infanzia. Attualmente, come osserva Mario Maviglia nel suo intervento, c'è ancora una scarsa attenzione anche ai problemi dell'infanzia e al segmento scolastico 3-6.

La struttura del libro

L'ebook propone 12 articoli scritti da altrettanti esperti finalizzati ad aiutare gli insegnanti a riflettere sul "progetto" di revisione delle Indicazioni nazionali del primo ciclo di cui, per il momento, si conosce solo una prima bozza.

Il capitolo di apertura della pubblicazione è firmato da Italo Fiorin, già coordinatore della Commissione per le Indicazioni del 2007, che ora fa osservare come con le Nuove Indicazioni ci sia

il tentativo di cambiare la stessa idea di scuola. Le Indicazioni in vigore, infatti, pongono l'accento sulla complessità (e su questo vale la pena segnalare lo specifico intervento di Cinzia Mion), l'interdipendenza planetaria e una cittadinanza a più scale (nazionale, europea, planetaria), attiva, solidale e inclusiva.

Il documento attuale, al contrario, propone una visione nazionalistica e 'occidentale', rispondendo alla complessità con una logica di semplificazione.

Secondo Fiorin è cambiato anche il paradigma didattico (tema sul quale è il caso di leggere l'approfondimento di Aluisi Tosolini): si assiste a un ritorno alla scuola dell'insegnamento, della trasmissione delle conoscenze, del maestro in cattedra, della memorizzazione e del conformismo. Fiorin concorda con chi definisce le Nuove Indicazioni più simili a "Programmi" che a "Indicazioni", data la densità di contenuti, obiettivi e suggerimenti metodologici dettagliati, che richiamano i programmi ministeriali tradizionali e centralistici.

La delicata questione dell'insegnamento della Storia

Una delle questioni più delicate, come sa chi ha seguito il dibattito sviluppatosi a partire dalla metà di marzo, è quella dell'insegnamento della storia^[1] che oggi mira spesso a favorire il confronto fra le fonti e la discussione critica dei documenti. La nuova proposta si basa invece sul ricorso alla "narrazione" tanto che nel testo delle nuove Indicazioni ministeriali si propone di far leggere ai bambini più piccoli (già dalla seconda "elementare") il racconto dei Martiri di Belfiore o quello della "Piccola vedetta lombarda". A contestare questa proposta ci sono però molti studiosi che da anni si occupano di didattica della storia: a uno dei più noti (Antonio Brusa, già docente presso l'Università di Bari) è stato affidato il compito di scrivere il capitolo dell'ebook dedicato all'argomento.

Quale legame tra lingua, democrazia e cittadinanza?

Sulla questione dell'insegnamento della lingua italiana, tema assolutamente centrale nella formazione di base, si sofferma Silvana Loiero che sottolinea il legame fra lingua e democrazia.

Le Indicazioni del 2007-2012, ricorda Loiero, riconoscevano la parola come diritto costituzionale, facendo esplicito riferimento all'articolo 21 della Costituzione. La parola, qui, è riconosciuta non solo come un diritto ma anche come uno strumento di cittadinanza, perché è attraverso la parola che, con il dialogo e il confronto, si costruiscono significati, si affrontano le divergenze, si negoziano differenze e si prevencono conflitti.

Questo (lo sottolinea nel suo intervento anche Giancarlo Cavinato) implica una visione della didattica dell'italiano orientata alla comunicazione, all'interazione e alla formazione del cittadino attivo e critico, visione che viene ora sostituita da una didattica in cui prevale la preoccupazione di trasmettere modelli linguistici "corretti".

Sul tema della cittadinanza interviene Rodolfo Marchisio secondo cui le Nuove Indicazioni 2025 non promuovono una cittadinanza autenticamente attiva e critica, a causa di un impianto concettuale che privilegia un individualismo identitario e nazionalistico, mascherato da personalismo, in netto contrasto con i valori di solidarietà, complessità e apertura sanciti dalla Costituzione e promossi dalle Indicazioni in vigore e dalla migliore pedagogia degli ultimi decenni.

Dal confronto con le Indicazioni 2012

Franca Da Re, che aveva collaborato alla stesura delle Indicazioni del 2012, mette in evidenza diversi aspetti problematici del "documento Perla" pur riconoscendo il fatto che alcune sezioni (in particolare quelle in ambito STEM e Geografia) risultano apprezzabili. Complessivamente, però, si assiste ad un arretramento rispetto alle Indicazioni in vigore in termini di coerenza, legame con i principi costituzionali (meno enfasi sulla cittadinanza solidale e più sull'individuo e l'identità nazionale), apertura all'interculturalità, rispetto dell'autonomia docente; con un approccio pedagogico meno orientato alle competenze e più trasmissivo, come osserva Stefano Stefanel che dedica il suo intervento al tema della valutazione.

Anche Antonio Valentino mette a confronto i testi delle precedenti Indicazioni con la bozza attuale evidenziando che, come fa peraltro lo stesso Rodolfo Marchisio, il riferimento al concetto di persona risulta quanto meno ambiguo.

Molto deludenti, scrive infine Raffaele Iosa, risultano lo spazio e l'approccio riservati ad una questione assolutamente rilevante come l'inclusione, quasi a far presagire un futuro molto distante dalla tradizione culturale e pedagogica del nostro sistema scolastico (proprio quest'anno ricorrono i 50 anni dal ben noto "documento Falcucci"^[2] che aprì la strada alla legge 517 e alla progressiva chiusura delle scuole e delle classi speciali).

Una analisi pensata, non una critica ideologica

Per la verità la pubblicazione non è una presa di posizione contraria al "documento Perla", quasi "a prescindere" contrapponendo alle scelte ministeriali altrettante "parole d'ordine": no a Indicazioni che calano dall'alto/sì a un documento condiviso e partecipato; no alla storia identitaria/sì ad una storia ispirata ad una visione multiculturale; no a "più grammatica"/sì alla scrittura collettiva "donmilaniana" e così via.

Il gruppo redazionale ha scelto una strada diversa, decidendo di entrare nel merito delle questioni poste dal documento. Attraverso riflessioni che rispecchiano anche sensibilità diverse, si è cercato di esprimere una posizione critica non preconcepita ma motivata con una serie di contributi utili a comprendere i nodi del documento consentendo a ciascuno di formarsi una propria opinione. L'ebook viene inviato gratuitamente a tutti coloro che lo richiedono[3].

[1] Cfr. gli articoli di Luciano Rondanini su Scuola7 n. 428 del 04/05/2025 e n. 424 del 30/03/2025: "[La storia disegnata dalle Indicazioni 2025. Narrazioni e scorciatoie semplificate](#)"; "[Solo l'occidente conosce la storia? Nuove indicazioni 2025](#)".

[2] Cfr. l'articolo di Luciano Rondanini su Scuola7 n. 412 del 06/01/2025 "[Cinquant'anni fa... l'inizio dell'inclusione. Dalla relazione Falucci alla cattedra inclusiva](#)".

[3] *Nuove indicazioni 2025*. Per ricevere l'ebook invia una mail a: ebookind@gessetticolorati.it. Riceverai automaticamente le indicazioni per scaricarlo.

2. Quale curricolo musicale nelle Indicazioni 2025?. L'eterno ritorno dell'Accademia



Giuseppe FUSACCHIA

11/05/2025

La lettura del nuovo testo delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la disciplina "Musica" offre una *conferma* e una *novità*. Lo sguardo è quello di una persona entrata nella scuola negli anni '80 del secolo scorso, formata alla scuola dell'attivismo e folgorata sulla via di Damasco dallo strutturalismo bruneriano, musicista classico e curioso frequentatore delle metodologie pedagogico-musicali del '900 (Dalcroze, Orff, Kodaly).

La *conferma* è la tendenza alla destrutturazione (al netto del passaggio da Programmi a Indicazioni nella scuola dell'Autonomia), dal punto di vista epistemologico, del curricolo ministeriale (che aveva celebrato il suo picco bruneriano nei Programmi per la scuola elementare del 1985): una tendenza già presente nelle Indicazioni Nazionali del 2012 e ancor più evidente nel nuovo testo, quasi a recuperare l'immagine del bambino "tutto sentimento, intuizione e fantasia" dei Programmi Ermini del 1955.

La *novità* è invece costituita da una vistosa (e virulenta) ingerenza di quel sistema musicale che potremmo definire "Accademia" nella scuola del primo ciclo.

L'approccio accademico

Il problema dell'approccio "accademico" alla musica è un portato storico e culturale altamente stratificato nel nostro Paese. Proprio l'incredibile ricchezza del nostro patrimonio musicale "classico" (cioè relativo agli ultimi quattro secoli di musica "colta") ha fatto sì che in Italia il percorso di formazione, riconoscimento e professionalizzazione musicale fosse caratterizzato da altissima competitività, da elevata rigidità delle istituzioni e dei percorsi formativi e, non ultima, dal progressivo imporsi di una immagine "ieratica" del musicista: un "eletto" che per dono divino (la "predisposizione" musicale) si poneva come intermediario tra la Musica e l'uomo (nonostante la contraddizione rappresentata dallo scarsissimo riconoscimento economico della professione).

Cercherò di evidenziare questa conferma e questa novità partendo da una analisi comparata dei vari testi (Orientamenti per la scuola materna del 1991, Programmi per la scuola elementare del 1985, Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 e, ovviamente, Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2025).

L'estetica classica

L'approccio "accademico" al curricolo della scuola del primo ciclo è evidente sin dalle prime righe, con la citazione del violinista Uto Ughi: "*L'educazione musicale nelle scuole è un elemento fondamentale per la formazione integrale dei giovani e per la conservazione del nostro patrimonio culturale*". I riferimenti ad una estetica "classica" nel testo non potrebbero essere più espliciti.

Perché si studia la musica (2025)

"Il nostro Paese vanta un patrimonio musicale di inestimabile valore, con compositori e interpreti che hanno segnato la storia della musica classica innanzitutto (ma non solo). Pertanto è di fondamentale importanza formare a un'adeguata conoscenza musicale le nuove generazioni. [...] Investire nella musica e valorizzarne l'insegnamento a scuola già nel primo ciclo è essenziale per preparare una nuova generazione di appassionati sostenitori della musica in generale e conoscitori della classica in particolare. Senza, con questo, voler escludere i vari generi. [...] Questo perché, ad esempio, l'ascolto di brani classici può produrre "impressioni che dureranno tutta una vita" ed è risaputo che nella prima età possono agire sul bambino influenze benefiche, sia sotto l'aspetto psicologico che biologico. Non c'è dubbio che l'educazione all'ascolto e lo sviluppo di molteplici competenze connesse alla disciplina musicale (es. produzione, esecuzione, interpretazione, improvvisazione, lettura e decodifica) possa dare ai bambini e ai giovani poi, un'impressione duratura, creare una significativa relazione, migliorare le abilità cognitive e di memorizzazione, oltre che orientare al bello".

Essere musicisti è per pochi

La musica "classica", insomma, è intesa quasi esclusivamente come quella tonale, occidentale e "colta" prodotta dal '600 al '900, con l'esclusione di quella post tonale e di quelle di tutti gli "altri". È posta come metro estetico rispetto al quale misurare la qualità dell'esperienza musicale dei piccoli e giovani studenti, ma soprattutto la distanza che li separa dal diventare Musicisti (con la M maiuscola), è un destino riservato ai pochi eletti che scelgono di proseguire il percorso accademico fino a diventare musicisti "laureati". Ma questo destino sembra riservato agli studenti non tanto per le loro capacità intrinseche, piuttosto per l'appartenenza ad ambienti e famiglie culturalmente privilegiati. Essere "musicisti", che è per pochi, è contrapposto all'essere "musicali", che è per tutti.

Si torna indietro rispetto ai programmi del 1985

C'è una incommensurabile distanza dai Programmi per la scuola elementare del 1985, che così individuavano gli obiettivi generali dell'educazione al suono e alla musica

Perché si studia la musica (1985)

"L'educazione al suono e alla musica ha come obiettivi generali la formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità di percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori. I fenomeni acustici della natura, della civiltà urbana e contadina e la produzione musicale dei popoli dei differenti Paesi ed epoche storiche sono il campo delle attività di esplorazione, conoscenza e apprendimento. Le diverse attività dell'educazione musicale debbono essere sempre finalizzate a far realizzare ai fanciulli concrete e autentiche esperienze d'incontro con la musica. L'operatività degli alunni è una componente indispensabile di tutte le attività, dalle più semplici alle più complesse, sia nella fase dell'ascolto (percezione, selezione, strutturazione dei suoni) che in quella dell'analisi, della registrazione, della notazione e produzione vocale e strumentale dei suoni".

La prima involuzione già nelle Indicazioni 2012

Un primo accenno alla tendenza accademica nell'insegnamento della musica si avverte anche nelle stesse Indicazioni del 2012.

Perché si studia la musica (2012)

"L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due dimensioni:

- *produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme;*
- *fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato.*

Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto, la comprensione e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno; promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali della personalità; contribuiscono al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta a bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse fasce d'età. In particolare, attraverso l'esperienza del far musica insieme, ognuno potrà cominciare a leggere e a scrivere musica, a produrla anche attraverso l'improvvisazione, intesa come gesto e pensiero che si scopre nell'attimo in cui avviene: improvvisare vuol dire comporre nell'istante".

Approccio elitario ed estetizzante

L'approccio elitario ed estetizzante nel testo delle Nuove Indicazioni 2025 è talmente pervasivo e, direi quasi ossessivo, da oscurare completamente gli spunti costruttivi (nel senso della costruzione del curriculum) presenti in maniera sporadica, comunque, in termini poco strutturati e non sempre coerenti. Viene invece esplicitamente dichiarato e proceduralizzato il percorso che porterà ad aprire ulteriori spazi all'ingerenza dell'Accademia nella scuola del primo ciclo.

Rapporti con le "Accademie" (2025)

"Nello specifico, le Nuove Indicazioni propizieranno l'attuazione delle seguenti azioni trasformative: a) promozione di azioni orientative di concerto con il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e il Ministero della Cultura (MiC), oltre che l'attivazione di partenariati con il territorio (teatri, radio, accademie). Questa rete di sinergie tra istituzioni educative e culturali consentirà di promuovere iniziative comuni, scambi di esperienze e un più ampio accesso a risorse e competenze specialistiche. Inoltre, potenzierà la capacità degli studenti di interagire con enti, associazioni culturali e di categoria, nonché con luoghi dell'arte".

La scuola dell'infanzia: fruizione ed educazione estetica

Negli Orientamenti 1991 era evidente la preoccupazione di preservare il bambino da atteggiamenti passivizzanti, legati alla mera fruizione, che impedissero una partecipazione attiva alla costruzione di un proprio linguaggio musicale. L'approccio "attivizzante" è conservato nella sostanza anche dalle Indicazioni 2012, sia pure in modo meno organico (e quindi meno prescrittivo per i docenti).

Nella bozza delle Indicazioni 2025 l'accento è spostato sulla fruizione con un esplicito riferimento all'"educazione estetica" e con una precisa scelta valoriale il cui riferimento rimane quello della musica classica (occidentale, colta e tonale). Sembra una scelta motivata dalla preoccupazione del possibile impoverimento delle abilità sensoriali e attentive e dalla scarsità di occasioni di contatto con le opere d'arte da parte delle nuove generazioni, a causa dello smodato utilizzo dei dispositivi digitali.

Confusione tra competenze e obiettivi

Salta agli occhi di chiunque si sia occupato di didattica negli ultimi trenta anni la confusione presente nel testo (comune a tutti gli ambiti curriculari) tra competenze, abilità, conoscenze. Tanto per fare un esempio, "*Partecipare con interesse e piacere a spettacoli*" può costituire al massimo un obiettivo di insegnamento, non una competenza o un obiettivo di apprendimento.

In questa confusione, non si riesce davvero a comprendere quali siano le competenze attese. Ad esempio, "*sviluppare sensibilità e interesse per il paesaggio sonoro e le opere musicali*" mette insieme due universi semantici e semiotici totalmente diversi che richiedono interventi didattici intenzionali e specifici. Tale confusione si accentua là dove si aggiunge che tale competenza deve essere messa in relazione alla familiarizzazione con gli "*alfabeti musicali*" e i "*simboli di notazione informale*": un fritto misto senza né capo né coda, il cui unico intento sotteso sembra essere quello di un approccio precoce alle "opere" e alla notazione musicale.

Ciò è ribadito là dove tra gli obiettivi specifici (attività didattiche o OSA?) si prevedono l'ascolto, la fruizione di opere e l'utilizzo di "semplici simboli di notazione informale", salvando (bontà loro) la "*produzione di semplici sequenze sonore*". Non si comprende, però, su quale base esperienziale ed esplorativa possa strutturarsi la produzione e perché non si faccia alcun cenno alla dimensione essenziale della "scoperta".

Differenza con gli Orientamenti del 1991

C'è una differenza abissale con gli Orientamenti del 1991 dove si prevedeva un complesso di attività espressamente dedicate alle dimensioni esperienziali.

La dimensione esperienziale negli Orientamenti del 1991

"L'elaborazione degli itinerari di lavoro può tener conto di alcune tracce orientative particolari:

- *scoperta e conoscenza della propria immagine sonora;*
- *ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro;*
- *uso dei suoni della voce e di quelli che si possono produrre con il corpo;*
- *uso di oggetti e strumenti tradizionali ed elettronici;*
- *uso di strumenti di registrazione ed amplificazione;*
- *utilizzo di strumenti musicali adatti ai bambini (ad esempio strumentario didattico);*
- *apprendimento di canti adatti all'estensione vocale dei bambini;*
- *invenzione di semplici melodie;*
- *sonorizzazione di fiabe o racconti; attività ritmico-motorie;*
- *forme elementari e ludiche di rappresentazione dei suoni;*
- *giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali"*

La scuola del primo ciclo: la confusione semantica

Effettuare una disamina comparata (rispetto alle Indicazioni 2012 e ai Programmi precedenti) degli elementi prescrittivi assegnati alle scuole ai fini dell'elaborazione del curriculum musicale risulta molto difficoltoso a causa della continua confusione tra ciò che possa rappresentare una competenza e ciò che possa rappresentare un obiettivo di apprendimento, una conoscenza o semplicemente un obiettivo di insegnamento.

Definire come "competenze attese" (e quindi in qualche modo prescrittive) concetti generici e ambigui come "*Sensibilità estetica e critica verso la qualità sonora*" oppure "*Interpretazione, analisi e valutazione di brani musicali, con consapevolezza stilistica*" (classe V scuola primaria), rende molto difficile individuare gli elementi costitutivi della competenza. Allo stesso modo accade se prendiamo in considerazione le competenze attese per la classe III della scuola secondaria di primo grado

come "Descrivere l'evoluzione storica della scrittura musicale. Identificare principali compositori e opere, e analizzare la musica europea dalla tradizione scritta al periodo contemporaneo, collegando gli stili musicali alla storia e alla cultura di ciascun periodo; approfondire la conoscenza degli strumenti musicali, delle loro famiglie e del loro utilizzo in contesti diversi". Come si può proceduralizzare una competenza così onnicomprensiva?

Peraltro, nelle indicazioni relative alle "conoscenze" da implementare, ci si trova di fronte ad elencazioni disordinate e scollegate, nelle quali non si capisce quali siano i nuclei linguistici ed epistemologici disciplinari e quali gli obiettivi di apprendimento o le competenze attese. Facciamo l'esempio della classe V della scuola primaria.

Un elenco disordinato e scollegato di conoscenze per la classe V della scuola primaria (2025)

- *ritmo e coordinazione motoria, giochi ritmici di gruppo, coreografie, controllo spaziale e temporale. Invenzione di ritmi con strumenti a percussione*
- *creazione di brevi melodie, composizione di sequenze musicali in gruppo*
- *ascolto di brani musicali di diverse epoche e stili*
- *discriminazione degli strumenti musicali, classificazione e conoscenza delle loro caratteristiche timbriche*
- *relazione tra musica e testo, sensibilità estetica ed emotiva: ascolto del repertorio operistico*
- *canto corale: esecuzione di semplici brani con accompagnamento ritmico-motorio*
- *polifonia intuitiva con ostinati ritmici e canoni a due voci*
- *lettura musicale con notazione semplificata, riconoscimento di figure ritmiche*
- *produzione musicale in ensemble e piccole orchestre di classe. Esplorazione di strumenti musicali (Orff, corde, archi, tastiere, fiati, percussioni)*

Un guazzabuglio, insomma, che fa rimpiangere non solo la adamantina organicità dei Programmi del 1985 (che organizzavano il percorso di apprendimento intorno alle macroaree della percezione, della comprensione e della produzione, ciascuna con un proprio spazio nel curriculum, finalizzate alla "appropriazione" di strumenti personali di partecipazione all'esperienza musicale), ma anche le precedenti Indicazioni del 2012, nelle quali gli aspetti prescrittivi del curriculum erano correttamente espressi e lasciavano spazi non ambigui di successiva elaborazione del curriculum.

Tralascio (per carità di patria) l'esame dei "box", per accennare solo a quello dedicato al "modulo interdisciplinare": di tutte le possibili contaminazioni, è stata scelta l'unica che non ha a che vedere con la musica intesa come linguaggio espressivo. Approfondire gli aspetti "fisici" del suono è sicuramente utile didatticamente, ma non aggiunge nessuna "interdisciplinarietà" nella quale il linguaggio musicale si "contamini" con l'apporto di altre discipline.

In sintesi

A conclusione di questa breve analisi, il mio pensiero va alle schiere di pedagogisti della musica, a partire da Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Edwin Gordon, Murray Schafer, che hanno inutilmente (a parere evidente dei membri della Commissione) cercato di valorizzare la "musicalità" del bambino, senza comprimerla in una estetica del suono e della musica.

Ma soprattutto penso a cosa direbbe Boris Porena, lui che ha abbandonato la carriera di musicista contemporaneo "classico" (subendo l'ostracismo dell'Accademia, in particolare della corte di musicisti contemporanei riunita intorno a Goffredo Petrassi), per lavorare, negli anni '70 e '80 del secolo scorso, nelle scuole elementari della Sabina, a una didattica "metaculturale" della composizione, dimostrando che chiunque, anche un bambino senza alcuna competenza specifica musicale, può "comporre" musica, "la sua musica". Io c'ero, e posso testimoniare.

3. Dal Rapporto ISTAT, una riflessione sull'inclusione. Un processo con luci ed ombre



Domenico TROVATO

11/05/2025

Di recente l'Istat ha pubblicato il consueto Report annuale sul pianeta disabilità dal titolo "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità"[\[1\]](#), (a.s. 2023/2024), con il seguente sottotitolo: "Migliora l'offerta di insegnanti specializzati per il sostegno, ancora ritardi per l'inclusione". È articolato in paragrafi che coniugano i dati numerici e le statistiche con l'analisi delle problematiche educative più diffuse in questo settore del nostro sistema scolastico. Ovviamente il Documento è stato subito ripreso dalla stampa nazionale e locale, dalle Reti televisive, dalle riviste specializzate, anche del Terzo Settore, per evidenziare criticità e "ritardi" nelle politiche di riferimento. Ci sono stati focus che hanno evidenziato l'aumento delle certificazioni, gli insegnanti di sostegno ancora senza titolo (ma con un aumento della quota di quelli con formazione specifica), il turn-over da un anno all'altro[\[2\]](#). Un tema abbastanza ricorrente in alcuni di media è quello della *medicalizzazione*[\[3\]](#) (ma ci torneremo).

Quadro di sintesi

Si riportano, per punti focali, elementi e snodi critici del Report ritenuti più significativi, ai fini anche delle argomentazioni che saranno sviluppate nel prosieguo della trattazione[\[4\]](#).

- *Incremento degli studenti con disabilità*: +26% (+75.000) dall'a.s. 2018/2019. In termini numerici nell' a.s. 2023/2024 si contano 359.000 alunni nelle scuole di ogni ordine e grado (aumento di oltre il 25% negli ultimi dieci anni), in maggioranza nella Scuola Primaria e Secondaria di I grado, in prevalenza maschi[\[5\]](#).
- *Tipologia di disabilità* (valori per 100 alunni). Il problema più diffuso è quello della disabilità intellettiva (40% degli studenti), seguono i disturbi dello sviluppo psicologico, i disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione. Il 28% manifesta problemi di autonomia (nella comunicazione, nello spostarsi...).
- *Insegnanti specializzati di sostegno*. Ci sono 246mila gli insegnanti in servizio nelle scuole statali e non statali, con una crescita dal 63% al 73% in quattro anni;
- *Insegnanti non specializzati*. Ci sono più di 66mila i docenti incaricati senza formazione specifica (il 27%), la quota è diminuita dal 30% al 27% rispetto all'anno precedente. Il fenomeno è più consistente nelle scuole del nord Italia.
- *Discontinuità nel rapporto alunno- docente di sostegno*. Il 57% degli alunni ha cambiato insegnante rispetto all'anno precedente (la percentuale sale al 61% nelle Secondarie di I grado e al 69% nelle Scuole dell'Infanzia).
- *Ore di didattica dentro e fuori dalla classe*. Gli alunni trascorrono la maggior parte del loro tempo con i compagni dentro la classe. Tuttavia solo per il 31% degli studenti il "sostegno" è destinato a tutto il gruppo classe, in quanto per oltre la metà dei ragazzi coinvolge prevalentemente l'alunno con disabilità.

Ci sono altri fenomeni degni di attenzione:

- 20mila alunni hanno ancora bisogno di assistenza da parte di figure specializzate (es. assistente all'autonomia);
- 31% di alunni mancano di ausili didattici integrativi;
- solo il 41% degli edifici scolastici è accessibile agli studenti con disabilità motoria.

Alcune riflessioni a margine

Scorrendo il Report rileviamo la presenza di molteplici "punti di debolezza". Dobbiamo però considerare che il riferimento è a un solo anno scolastico e che i punti di debolezza vanno contestualizzati dentro un Sistema educativo che dal 1977 (Legge 577/1977) si è impegnato a gestire l'ardua sfida centrata sul paradigma dei *vantaggi reciproci della coeducazione fra gli alunni*

con disabilità e gli altri compagni (Relazione Falcucci del 1975)[6]. Si tratta di un modello socio-pedagogico-culturale che ci viene riconosciuto, anche a livello internazionale, come efficace indicatore dell'*avanguardia italiana* nel campo dell'inclusione (Kanter, Damiani e Ferri, 2014; UNESCO, 2020)[7].

È stata una impresa pionieristica che oggi mostra delle *vulnerabilità* (è naturale per tutti i grandi "disegni" innovatori)[8], ma soprattutto mostra delle *tendenze* che sembrano rinnegare i principi originari fondanti l'architettura stessa della Legge 577/1977. Su tali "vulnerabilità" e "tendenze" si focalizza il paragrafo che segue.

Ideologie economiche e ricadute sul Sistema-scuola

Da oltre trent'anni le società occidentali sono attraversate da traiettorie di pensiero economico che hanno trovato una sintesi nel *neoliberismo*, ideologia che rappresenta il "mercato" come il *modello superiore* regolatore di tutte le altre attività e relazioni sociali.[9] Ne sono scaturiti paradigmi come "merito", "efficacia-efficienza", "qualità", "competitività", "managerialità", "auto-imprenditorialità", "standard", "successo", "marketing", etc.

In campo educativo categorie concettuali simili sono state elaborate dall'ILO/Organizzazione Internazionale del Lavoro e dal World Economic Forum[10], poi trasferite all'OCSE e infine all'Unione Europea e ai Ministeri interessati dei singoli Stati[11]. Le parole-chiave sono: "competenze", "saper fare", "capitale umano", "abilismo", "performance", "eccellenza", "resilienza", "empowerment", "prontezza / readiness", etc. La scuola, organismo "digestivo" che tutto assimila (F. Dolto, 1989), in ogni caso "permeabile" alle istanze sociali, ha ricevuto e accolto le une e le altre, senza un adeguato percorso di formazione e di rielaborazione critica. I segni di tale "passiva" adesione si possono riscontrare sia nelle matrici e nelle prassi pedagogico-didattiche ordinarie (*curricula, employability, flipped-classroom, scuola-digitale, UdA/UA, test-misurazioni, Webquest, Portfolio...*) sia negli interventi per l'area delle disabilità (*modello biomedico, terapia vs approccio educativo, prompting e fading/stimoli e loro riduzione, scaffolding / supporto, shaping/modellaggio, peer-tutoring, cooperative learning...*)[12].

La moltiplicazione delle parole chiave

A partire dal suddetto contesto abbiamo assistito negli anni ad un "accanimento linguistico" da parte delle Istituzioni europee ed italiane, del mondo accademico, di tanti "esperti" in questioni scolastiche e della stampa specializzata e non. È diventata una sorta di "bulimia semantico-concettuale". Citiamo, esemplificando, termini-ombrello come *integrazione, personalizzazione, discriminazione positiva, resilienza, condivisione, reciprocità, speciale normalità, inclusione*; ma anche sigle come *BES, DSA, PDP, PEI*[13] che hanno impregnato le scuole a diversi livelli: psico-pedagogico, programmatico, metodologico, valutativo, facendo maturare la convinzione che quelle "parole d'ordine" e sigle avrebbero condotto alla soluzione di problemi educativo-didattici complessi. Certamente molti insegnanti si sono posti delle domande sul "valore" delle nuove formulazioni adottate, ma tanti sono stati indotti ad un loro uso "formale-amministrativo", non cogliendone la fondamentale cifra processuale[14], quindi neanche la necessità di sperimentare la terminologia proposta nei percorsi di lavoro quotidiani con la consapevolezza di potere incorrere in possibili fallimenti.

Prassi terapeutica vs cultura pedagogica

La complessità del fenomeno in esame e i fraintendimenti pedagogico-didattici, ma anche socio-culturali che abbiamo prima schematizzato, hanno da tempo suscitato le preoccupazioni di studiosi e addetti ai lavori. Positivo lo sguardo preoccupato di tanti "osservatori", ma bisogna rilevare che molti di loro, negli anni, hanno promosso, in ambito accademico ed editoriale, l'idea che il *c.d. sostegno*, nella versione dell'accoppiata "insegnante di sostegno – alunno con disabilità", potesse generare benefiche ricadute[15].

Tale strategia invece ha incrementato tre fenomeni distorsivi:

- la maggiore richiesta da parte della scuola alle famiglie di *approfondimenti clinico-diagnostici*;
- il manifestarsi della *c.d. medicalizzazione* del sostegno, che ha comportato e comporta la *crescita esponenziale di certificazioni mediche* anche rispetto a disagi spesso di natura

educativa e/o socio-ambientale[16]. La motivazione continua ad essere sempre la stessa: poter avere un quadro esaustivo sui *sintomi* dei "comportamenti-problema" dello studente. Spesso la scuola non si pone, però, il problema se ha sviluppato un efficace sistema di "monitoraggio" sulle relazioni e sugli apprendimenti e neanche del rischio di depotenziare in tal modo le *cure pedagogiche* di pertinenza scolastica[17];

- la *delega* all'insegnante di sostegno degli interventi di supporto ai *sol*i alunni con deficit certificati, implicante l'abdicazione o almeno la compromissione all'/dell'idea progettuale di una *didattica inclusiva* che predispone *sostegni per tutti gli alunni*, come ribadito da autorevoli studiosi del settore e non solo[18].

Inclusione scolastica: una sfida ancora in corso

Tutto oggi è "inclusione" e "inclusivo", dalla politica al mercato, dai media alla tecnologia, dalle Organizzazioni pubbliche o private agli ambienti di lavoro, dalla mobilità al turismo, per finire ai servizi educativi, e se questi "macrosistemi" non sono "inclusivi" devono essere "sostenibili". Una società inclusiva è garanzia di godimento dei diritti per tutti, di equità, di coesione sociale, di benessere.

Tuttavia, qualcuno (ad es. F. Acanfora, 2020, S. Soresi, 2020, D. Ianes, 2023) fa notare che il concetto di "inclusione" implica un rapporto di potere tra chi può includere e chi invece è incluso. Meglio parlare di "*convivenza delle differenze e delle diverse unicità personali*". In ambito educativo e scolastico il paradigma ha avuto una diffusione immediata e universale, ma nel nostro caso, se rapportato alle condizioni reali di esercizio del servizio di "sostegno", non può non essere problematizzato con *alcuni interrogativi*.

Quando un sistema non si può definire inclusivo

Di seguito elenchiamo una serie di condizioni che compromettono l'inclusività di un sistema educativo:

- Un Sistema educativo che nel tempo ha sposato le *logiche aziendali* della competizione, dell'eccellenza, degli standard di successo, delle misurazioni e delle classifiche, del "prodotto" (esempio: il "capolavoro") e non del "processo"[19].
- Un Sistema educativo che negli anni è riuscito a ridurre la durata dei corsi di specializzazione da due ad uno e di recente a sei mesi (L. 71/2024) per i supplenti con tre anni di servizio senza titolo specifico.
- Un Sistema educativo che non riesce a *formare*, in modo professionale, *tutti* i suoi operatori sul problema dell'inclusione, rafforzando così le condizioni di marginalità e di "minorità" della figura del docente di sostegno e del servizio a lui assegnato (Né possono essere considerate sufficienti le 25 ore di formazione rese obbligatorie per i docenti non specializzati che operano in classi con alunni disabili e attivate nell'a.s. 2021-2022).
- Un'offerta formativa che lavora sui *sintomi* e non sulla persona, sui *deficit* e non sulle potenzialità, comprimendo le attese-aspettative dei giovani, futuri adulti, accrescendone le fragilità esistenziali.
- Una didattica "penalizzante" che molto spesso non assicura ad ogni studente (non solo a quello con disabilità) *feedback per il miglioramento*, che non valorizza le risorse già maturate, anzi stigmatizza le "insufficienze" perché non gli consentono di raggiungere standard di successo.

Orizzonti incerti

Senza volere cedere ai *catastrofismi di maniera* ed evidenziando sempre le *buone pratiche* che le scuole riescono a realizzare[20], occorre tuttavia prendere atto di tante *riflessioni veicolate da parole inquietanti* che di recente serpeggiano nel mondo della scuola: *deriva isolante, tramonto dell'inclusione, esclusione emarginante, la grande malattia, ritorno alle scuole speciali, approccio patologizzante*[21]. Sono segnali di una diffusa insoddisfazione rispetto all'attuale sistema di gestione del pianeta disabilità (cfr. sondaggio a cura di D. Ianes, nota 20) che chiamano in causa i nostri decisori politici perché, in agenda, inseriscano al più presto questo importante problema della nostra società e forniscano risposte adeguate.

[1] Cfr. il [testo](#) "*l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità anno 2023-2024*" del 18 marzo 2025. Per un esame invece del *Report Istat 2023* è possibile leggere l'articolo su Scuola7 n. 373 del 04/03/2024 di D. Trovato "[Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità](#)".

[2] Cfr., ad esempio, i quotidiani: *La Stampa* del 28 marzo 2025; *La Repubblica* del 28 marzo 2025; il *Fatto Quotidiano* del 18 marzo 2025; *La Verità* del 7 aprile 2025; *Rai News* del 18 marzo 2025; *Welforum* del 3 aprile 2025; *l'Ass.ne Gessetti Colorati* del 30 marzo 2025.

[3] Cfr. ad esempio. *La Verità*, già cit.; un articolo in cui [Umberto Galimberti](#) afferma: "La scuola è sempre più medicalizzata. È tempesta sul filosofo Galimberti. Ma se avesse ragione lui?"; un articolo [R. Iosa](#) "Altro che inclusione! Ai nostri Ministri filo-americani interessano i Martiri di Belfiore" del 31 marzo 2025; L. Rondanini "Cinquant'anni fa... l'inizio dell'inclusione" e "Dal sostegno individuale ai sostegni di prossimità".

[4] Fonti dei dati in esame: Banca Dati dell'ISTAT, attiva dall'a. s. 2017/2018 e Focus/Report annuali Ufficio Statistica del MIM. Le percentuali riguardano alunni certificati con la L. 104/92 e sono da rapportare a ca. 8 mln di alunni, quindi il 4,5%.

[5] Si contano inoltre 320-330mila studenti con certificazione di DSA e con la "qualifica" di BES/ Bisogni Educativi Speciali.

[6] Analisi in L. Rondanini, *Cinquant'anni fa... l'inizio dell'inclusione*, Scuola 7 n. 412, 06.01.2025, cit.

[7] Cfr. Camedda D., Santi M., *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*, Vol. 15, n. 2, maggio 2016, pp. 141-149, in rivista digitale "L'integrazione scolastica e sociale", Erickson.

[8] A tal proposito così si esprimono P. Gordon-Gould e G. Hornby, in "Inclusive Education at the Crossroads", 2023, p. 50: "Lungi dall'essere un modello che altri Paesi potrebbero emulare, il sistema educativo inclusivo italiano è un esempio di come la pratica dell'inclusione possa essere inefficace, se non addirittura controproducente, rispetto al suo scopo essenziale".

[9] Nel 1974, un gruppo di studiosi, tra cui K. Popper, L. von Mises e F. Von Hayek, ha elaborato i principi del libero mercato, che fondarono il pensiero neoliberale. Tale ideologia ebbe successo e culminò con l'assegnazione del Premio Nobel a Hayek e a M. Friedman (Scuola di Chicago). Cfr. tesi di laurea di C. Concezzi, UNIPD, a.a. 2024/2025.

[10] Ad esempio, il costrutto "competenze", nella sua prima formulazione del *Framework USA sulle competenze per il 21° sec.*, 2015, molto orientata al mondo del lavoro (le quattro C), si differenzia da quello adottato a Singapore che ha valorizzato competenze come resilienza, cura, responsabilità, vds su [youtube](#) "Il cuore dell'educazione - Kai-Ming Cheng, Professore Emerito all'Università di Hong Kong".

[11] L'istituzionalizzazione a livello scolastico ed europeo si ebbe nel 1996 con il documento di J. Delors "Nell'educazione un tesoro". Cfr. H. Giroux, 2009; G. Coeli, *Dentro la trasformazione: breve viaggio nella scuola neoliberale*, ROARS online, 13.01.2025; numerosi articoli in Google sub voce "neoliberismo e politiche educative". Si può dire che in Italia l'allineamento alle posizioni neoliberiste si compie con la "Buona Scuola" del governo Renzi, 2015.

[12] Di tali strategie, mutate in gran parte da ricerche ed esperienze anglosassoni e americane, si fa largo uso anche nella didattica ordinaria, a volte con una certa "superficialità" non essendo conosciuti gli assunti teorici di base.

[13] A livello della comunicazione amministrativa dedicata cfr. D.L. 62/2024, nota MIM 7431/2024, *Glossari* di: Intesa San Paolo, 2021, CBM Italia Onlus, 2022, ANFFAS nazionale, 2023 - A livello di ricerca accademica cfr. Soresi S. & alii *Le parole della disabilità e dell'inclusione*, in Soresi, S. (2016); Soresi S., *Dire le diversità*, ed. Messaggero, PD, 2020.

[14] Qui si ribadisce che le categorie ministeriali rappresentano da sempre dei "traguardi" da conquistare, a volte non raggiunti, non *etichette da marketing* da esibire per autoreferenziarsi (M. Bruschi, 12.03. 2018, *Orizzonte scuola*).

[15] Aver adottato la logica della "copertura oraria", estranea alla "Relazione Falucci" (... *separare il meno possibile le iniziative di recupero o di sostegno dalla normale attività scolastica...*) ha generato problemi. (L. Rondanini, [op.cit.](#))

[16] Inducono ad una qualche riflessione le percentuali di *alunni stranieri con disabilità*: nell'a.s. 2020/2021 sono il 14,3%, considerando che i frequentanti le scuole italiane si fermano al 10,3% del totale della popolazione scolastica. E come non tener conto della *correlazione tra disabilità e povertà* di tante famiglie italiane? Cfr. a tale proposito il *Rapporto* dedicato della Fondazione Zancan e CBM del 2023 e l'audizione alla Camera del Presidente Istat Blangiardo, del 2019, da cui risultava che il 28,7% delle famiglie con persone disabili erano in condizioni di deprivazione materiale.

[17] Cfr. il contributo di R. Iosa, PPT "La grande malattia" del 2015 e altri più recenti del 2024, recuperabili in Rete sub voce "medicalizzazione del sostegno". Ma anche D. Ianes, *Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo...* *ItalianJournal of Special Education for Inclusion*, 29.06.2024 e F. Furedi, 2005. Intrigante la loro tesi: oggi molti difetti-carenze sono diventati *disturbi a livello clinico*. Cfr. pure D. Novara, *Alle neomamme date un kit pedagogico*, Riv. Vita, 24 febbraio 2017.

[18] Cfr. A. Canevaro e D. Ianes, 2019, C. Scatagliani, *Il sostegno che vorrei*, 2023; A. Goussot, 2015, D. Novara, 2022.

[19] Cfr. [blog](#) di G. Marconato che dedica diversi contributi alla scuola "malata" di ranking/classificazioni, di indicatori, di accountability/rendicontazione, di performance/prestazionismo, di falsa meritocrazia, di profilazione/orientamento, di potere del "talento" (riscoperto ultimamente come "potenziale cognitivo", con dubbi diffusi: solo quello dell'IO o anche quello del NOI?, cfr. M. Muraglia, *Il talento a scuola*, su "Le nuove frontiere della scuola" n. 26/2011, pp. 26ss) ed altro.

[20] Cfr. ad esempio, [Fare sostegno nelle scuole superiori](#); A. Canevaro, D. Ianes, *Buone prassi di integrazione ed inclusione scolastica*, Erickson, 2015; [Buone prassi inclusive](#), 2025; [Inclusività e bisogni educativi speciali](#); [Saperi pratici](#). Buone prassi per una scuola inclusiva.

[21] Cfr. R. Iosa, [Il tramonto dell'inclusione](#) 2024, un'analisi di ampio respiro sulle problematiche qui in esame; G. Della Loggia, articolo in "Corriere della Sera", 13.01. 2024; D. Ianes, [ricerca-sondaggio nazionale](#), *Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori?* 2023.

4. Equità nell'istruzione secondaria e terziaria. Un concetto per nulla scontato



[Laura DONÀ](#)

11/05/2025

Cosa significa parlare di equità nell'istruzione? È un tema rilevante perché rappresenta una forma di misura del benessere dei sistemi scolastici e sottende alcune variabili significative di contesto ossia: il background socio-culturale delle famiglie di provenienza, l'investimento delle società in educazione, la professionalità degli insegnanti e dei Dirigenti delle scuole, per citare le più rilevanti.

In questo periodo di 'glaciazione demografica'[1] e di situazione geopolitica complessa si sta studiando come investire al meglio le risorse per sostenere i sistemi educativi, per elevare le competenze dei giovani e soprattutto quali linee di azione percorrere.

Serve ripensare la struttura del sistema più che introdurre cambiamenti interni, che potrebbero veicolare approcci ideologici, come la recente bozza pubblicata lo scorso 11 marzo sulle Indicazioni per il primo ciclo del 2025[2].

Ripensare la struttura ordinamentale

Ripensare la struttura ordinamentale significa chiedersi se i segmenti attivi in Italia, dal sistema integrato zero-sei ai percorsi della scuola secondaria di secondo grado, così come sono attualmente configurati, riescono a migliorare i livelli di apprendimento dei giovani e ad aumentare il numero di laureati nel nostro Paese. Quest'ultimo dato è collegato al futuro buon funzionamento della comunità nazionale e non casualmente è anche un benchmark europeo e internazionale per lo studio dei sistemi formativi, già identificato quasi quindici anni fa dal Rapporto UE sull'educazione[3].

Con questa angolatura visuale risulta interessante leggere gli esiti di una ricerca accademica, commissionata da UniCredit Foundation "Oltre l'istruzione obbligatoria in Europa"[4], che mette in luce le persistenti disuguaglianze educative in Europa. È stata condotta dall'Università di Milano e presentata dal prof. Daniele Checchi in una giornata di lavoro dedicata all'approfondimento del tema dell'equità in relazione ai percorsi universitari.

Provenienza sociale e istruzione superiore

Lo studio evidenzia come i giovani provenienti da contesti socioeconomici meno privilegiati, siano ancora significativamente sottorappresentati nell'istruzione superiore, ostacolati da vincoli finanziari, da un orientamento insufficiente e da sistemi di orientamento scolastico precoce (*educational tracking*). Questa ricerca si inserisce all'interno dell'impegno più ampio di UniCredit Foundation di offrire opportunità educative alle nuove generazioni, con un investimento di quasi 30 milioni di euro in Europa nel solo 2024.

Andrea Orcel, ceo di Unicredit, nel commentare questo lavoro ha dichiarato: «L'Europa ha costruito un sistema educativo di eccellenza, ma persistono significative disparità nelle opportunità di accesso all'istruzione superiore. Troppi giovani di talento, provenienti da contesti svantaggiati continuano a incontrare ostacoli che ne limitano il potenziale, contribuendo al perpetuarsi di profonde disuguaglianze sociali. In UniCredit Foundation siamo determinati ad abbattere queste barriere. Attraverso la ricerca, collaborazioni e iniziative mirate – come il nostro programma non solo di borse di studio e mentoring in Italia – vogliamo assicurarci che le difficoltà economiche non siano un freno al successo accademico. Investire nell'istruzione significa investire in una società più equa e più forte per le generazioni future»[5].

La ricerca e le azioni di supporto

A livello europeo, i *policy maker* mirano a elevare al 45% il tasso di istruzione terziaria tra i giovani di 25-34 anni entro il 2030, ma le disuguaglianze strutturali rimangono una sfida significativa. Secondo il rapporto:

in Europa, gli studenti di famiglie abbienti hanno una probabilità molto più alta di accedere all'università rispetto a quelli di contesti meno agiati. In Italia, ad esempio, più del 75% dei giovani appartenenti al quartile più alto della distribuzione del reddito prosegue gli studi universitari, mentre tra quelli del quartile più basso la percentuale scende a meno del 40%; i sistemi di orientamento precoce (*educational tracking*) ridimensionano fortemente le possibilità di accesso all'istruzione superiore per gli studenti degli istituti professionali; nei Paesi del Mediterraneo, i tassi di abbandono universitario sfiorano il 50%, con difficoltà nel completare il percorso di studi soprattutto da parte degli studenti provenienti da contesti svantaggiati;

persiste un divario di genere significativo nelle materie STEM: mentre il 33,6% degli uomini sceglie corsi di laurea STEM, solo l'8,5% delle donne lo fa. Al contrario, le donne optano molto più frequentemente per studi umanistici (37% contro il 17,9% degli uomini).

Sulla base di queste evidenze, a settembre 2024, UniCredit Foundation ha lanciato in Italia "Uni.ON - Accendi il tuo futuro"[\[6\]](#), un'iniziativa pilota da 1,5 milioni di euro. Il programma prevede l'ammissione di 200 studenti e studentesse, molti dei quali provenienti da istituti professionali e famiglie a basso reddito, a un percorso di preparazione e accompagnamento ai test di ingresso all'università. Tra gli ammessi, 70 riceveranno una borsa di studio di € 5.000 all'anno per i primi tre anni del corso di laurea scelto oltre a un supporto di mentoring.

Indicazioni e call to action emerse dalla ricerca

La ricerca di *UniCredit Foundation* contiene anche soluzioni concrete per migliorare l'accesso e il completamento degli studi universitari quali:

ampliare programmi di transizione tra istruzione professionale e accademica, per facilitare l'accesso all'università per gli studenti degli istituti tecnici e professionali;

riformare i curricula della scuola secondaria, rendendoli più flessibili e in grado di offrire una formazione generale più ampia;

introdurre strumenti di sostegno finanziario come i *Child Savings Accounts* (CSAs), per supportare le famiglie a pianificare i costi educativi a lungo termine;

rafforzare il mentoring universitario, fornendo agli studenti provenienti da contesti svantaggiati un supporto personalizzato per orientarsi nel mondo accademico e professionale, aumentando le loro aspirazioni e le probabilità di successo.

Perché è importante accedere agli studi universitari

Dai dati emerge che la quantità di giovani laureati in un paese è un segnale di vitalità e di crescita predittiva del PIL, in quanto rappresenta la dotazione di competenze elevate di una comunità tali da poter essere utilizzate nei settori produttivi e ideativi. Il raggiungimento di titoli di studio superiori permette anche la presenza di persone che possono a loro volta divenire risorsa e riducono la percentuale di soggetti con bisogni di assistenza e supporto.

Emerge un forte scarto tra i paesi del Nord Europa e quelli del Mediterraneo, di cui fa parte l'Italia, rispetto al numero di laureati[\[7\]](#).

Per esempio in Finlandia, Norvegia e Svezia frequentemente i giovani escono di casa molto presto dalle famiglie di origine, intorno ai 20 anni, a differenza dell'Italia in cui in genere ciò si verifica entro i 30 anni di età. L'accesso agli studi universitari è meno costoso e le competenze acquisite sono valorizzate nei contesti lavorativi e dei servizi. Tutte queste variabili incentivano al proseguimento e al completamento degli studi come pure a percorsi di autonomia delle giovani generazioni.

Nei Paesi mediterranei non sempre i laureati vengono valorizzati sia per le opportunità di impiego che per il reddito, tanto che molti giovani e famiglie ritengono che l'investimento negli studi universitari non sia così rilevante, se confrontato con i redditi medio-bassi che ne conseguono.

Queste evidenze stimolano a ripensare al sistema scolastico italiano e a rivedere le abitudini di vita che in questi ultimi decenni si sono profilate, a vantaggio di modalità protettive dei figli e dei giovani, che non stanno portando ad esiti competitivi con Paesi europei vicini.

Il concetto di uguaglianza e equità

Il concetto di uguaglianza è un concetto che ha molte possibili interpretazioni, in riferimento alla distribuzione delle risorse di cui si sta discutendo negli ambienti accademici. In letteratura si distingue per esempio tra *uguaglianza nei risultati* e *uguaglianza nelle risorse disponibili*[\[8\]](#). Non si tratta solo di preoccuparsi dell'uguaglianza nella distribuzione dei redditi dove i redditi sono il

risultato finale di un processo di formazione delle competenze, ma anche di differenze nell'ingresso sul mercato del lavoro, e di uguaglianza nelle risorse scolastiche distribuite nella popolazione che si presuppone possano esercitare un ruolo nella formazione delle competenze individuali.

Ciascun approccio ha vantaggi e limiti. Concentrarsi sulla distribuzione degli esiti finali permette sempre e comunque di compensare eventuali ingiustizie emergenti nel processo di formazione. Ma ha il limite di andare a riequilibrare differenze che possono essere il risultato di comportamenti intenzionali delle persone.

Rispetto ai redditi occorre pensare che, in una società in cui esistono differenze di reddito tra ricchi e poveri può essere desiderabile redistribuire il reddito dai ricchi ai poveri (per esempio usando la tassazione). Tuttavia, può anche essere che i poveri siano tali perché hanno scelto di lavorare meno dei ricchi, godendosi una quantità maggiore di tempo libero. In questo caso redistribuire dai ricchi ai poveri apparirebbe ingiusto, in quanto quella disuguaglianza apparirebbe come "intenzionalmente voluta" dalla società.

Per contrastare questi possibili limiti sono stati proposti recentemente nuovi approcci, che si concentrano sul concetto non più di uguaglianza, ma di equità. Viene definita come "equa" una situazione che assicura a ciascun individuo uguali possibilità, lasciando poi alla libertà individuale di sfruttarla o meno. Il concetto di "uguaglianza nelle opportunità di accesso" può essere fatto ricadere in questa tipologia: come formula il dettato costituzionale, la società deve assicurare a tutti la possibilità di raggiungere le posizioni più elevate, ma nessuno è obbligato a farlo (e pochi probabilmente lo conseguiranno).

Uguaglianza negli esiti, nelle risorse e nelle opportunità di accesso nella scuola

L'analisi della disuguaglianza negli esiti è sempre un buon punto di partenza per la ricognizione del funzionamento dei sistemi formativi. Il riscontrare ampi divari nelle competenze possedute, piuttosto che apparire segno di buon funzionamento meritocratico del sistema, almeno nel caso italiano può essere ricondotto facilmente ad una disuguaglianza nelle risorse godute dagli studenti. Dall'altra parte vi è però il problema di quali risorse sia possibile uniformare. Se i trasferimenti pubblici sono relativamente facili da monitorare e da riequilibrare, molto più difficile appare la possibilità di riequilibrare le differenze nell'ambiente culturale e a livello familiare.

Sulla questione dell'uguaglianza per l'equità occorre approfondire come si combinino le diverse categorie correlate al successo formativo quali: il background familiare, la tipologia di scuola e il contesto sociale, poiché sono tutti aspetti che impattano nella costruzione delle competenze individuali. La ricerca pone in luce che resta anche una dimensione incompressibile della disuguaglianza, basata sul livello di impegno e sulle abilità individuali. La potremo chiamare "fattore individuale".

Su queste considerazioni risulta rilevante come la scuola si preoccupi di fornire un'offerta formativa di qualità rispetto agli esiti di apprendimento e delle competenze di cittadinanza, di come sia rilevante investire nel processo di insegnamento apprendimento, mirato a comprendere le caratteristiche individuali e a stimolare impegno e motivazione.

Una proposta aperta su un nuovo assetto ordinamentale

Sul versante del sistema scolastico sarebbe opportuno ripensare all'architettura ordinamentale che in fondo resta ancorata al periodo gentiliano di un secolo fa, naturalmente con gli aggiustamenti degli anni 90 e nei primi decenni del nuovo millennio (elevazione dell'obbligo di istruzione, piani di studio del secondo ciclo, revisione dei programmi scolastici, autonomia scolastica).

Sembrerebbe maturo il tempo per rivedere i periodi e i gradi scolastici, magari, come alcuni nel dibattito degli ultimi decenni hanno timidamente proposto, si potrebbe pensare a scansioni quadriennali a partire dal sistema integrato zero-sei: scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, percorsi della scuola secondaria di secondo grado. Quest'ultimo segmento potrebbe essere articolato con un biennio comune, volto anche al completamento dell'obbligo, e un biennio di indirizzo.

Questa proposta andrebbe, da un lato, a ridurre di un anno l'uscita dalla scuola secondaria con il conseguimento del diploma, ponendo l'Italia in linea con la maggioranza dei Paesi europei, dall'altro eliminerebbe la precocità di scelte di indirizzo nei percorsi di studio che non sembrano profilare una valorizzazione delle competenze degli alunni, anche dalla ricerca qui tratteggiata a cui si rinvia per eventuali approfondimenti[9]. Nel contempo i ritmi a bienni e quadrienni

potrebbero più facilmente generare curricoli connessi e integrabili, finalizzati a realizzare quella equità negli esiti necessaria per investire in cultura e competenze nelle giovani generazioni. Resta aperto il tema di un piano di fattibilità rispetto alla redistribuzione delle risorse di personale e della tenuta di questo possibile nuovo impianto ordinamentale, magari con una sperimentazione pilota da svolgersi nelle diverse regioni con un monitoraggio attento e oculato per testare la reale praticabilità e generalizzazione.

[1] Il Fatto Quotidiano del 6 aprile 2024, [Nord Italia spopolato](#), è iniziata la "glaciazione demografica". Lo studio: "Nel 2040 persi 2,3 milioni di abitanti, ecco le conseguenze".

[2] [Nuove Indicazioni 2025](#). Scuola dell'infanzia e Primo ciclo d'istruzione. Materiali per il dibattito pubblico.

[3] [Rapporto UE sull'educazione](#): si registrano buoni progressi ma si devono fare maggiori sforzi per raggiungere gli obiettivi.

[4] [Equità nell'istruzione](#). Dalla scuola secondaria all'Università in Europa, 8 aprile 2025.

[5] [Unicredit Foundation](#) e ateneo scaligero contro gli ostacoli di accesso all'università.

[6] [Uni.ON – Accendi il tuo futuro](#) è un'iniziativa promossa da Unicredit Foundation in collaborazione con Fondazione Don Gino Rigoldi per favorire l'accesso all'Università di ragazzi e ragazze meritevoli e motivati, ma in difficoltà socio-economica.

[7] [Abbattere le barriere](#): da UniCredit Foundation uno studio sulle disuguaglianze educative in Europa.

[8] [D. Checchi](#), Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano.

[9] [Educational Research Lab](#).