

Indicazioni 2025: crescita dei mali della scuola?

Aumento della selezione palese ed occulta

Carlo Fiorentini

In questo contributo, prendiamo avvio da alcune considerazioni di Ernesto Galli della Loggia, espresse a conclusione del suo editoriale «Cultura, lo scatto che non c'è» del 12 luglio del Corriere della Sera che sotto riportiamo:

“E così un po' di coraggio e di ambizione è stato costretto a mostrarlo il solo ministro Valditara, imbarcandosi nella perigliosa impresa di dar vita niente di meno che a nuove Indicazioni per la scuola italiana dell'obbligo. La ha fatto - come sempre è accaduto, sempre in tutte le circostanze analoghe - con l'aiuto di un certo numero di docenti universitari, tra cui chi scrive, avventurandosi insieme a loro in un territorio che la sinistra di tutte le tinte ha sempre considerato un suo elettivo monopolio politico-culturale. E dunque dovendo affrontare, lui e i docenti suddetti - molti dei quali, sarà bene precisarlo, di opinioni politiche molto diverse dalle sue - un impressionante fuoco di sbarramento diciamo così a prescindere. A prescindere cioè da ogni considerazione se quello che è diventato oggi, con le vecchie Indicazioni, il reale livello di sviluppo dagli studenti; a prescindere da ogni verosimile capacità di comprensione e assimilazione delle conoscenze da parte di ragazzini di 11-12 anni o giù di lì; a prescindere da ogni ragionevole possibilità che la scuola diventi una dispensatrice di rimedi o qualunque male o problema della società. E invece, siccome il ministro è di destra allora è ovvio che «si vogliono mettere le mani sulla scuola», si vuole «cancellare la scuola democratica», si cerca di educare giovani italiani al «nazionalismo», e così via fantasticando e delegittimando”¹.

A parte alcune sue discutibili osservazioni, la manifesta preoccupazione per il livello di sviluppo degli alunni italiani è più che condivisibile. Ne consegue che altrettanto lo è la necessità di intervenire per mutare l'andamento corrente. Tuttavia, diversamente da E. Galli della Loggia, non pensiamo affatto che la causa di questa disastrosa situazione sia attribuibile alle Indicazioni precedenti o alle riforme che si sono faticosamente succedute prima. Al contrario siamo convinti che il fondamentale processo di democratizzazione della scuola italiana, realizzato a partire dalla riforma della scuola media del 1962², sia da molti decenni bloccato, probabilmente dalla fine degli anni Novanta del secolo passato. Da molto tempo, infatti, insieme al perdurare della selezione palese, le percentuali di studenti, che escono dalla scuola media e addirittura dalla secondaria di secondo grado con conoscenze e competenze non adeguate, non sono cambiate in modo significativo. Si è così generato il drammatico fenomeno della

¹ Simili sono state in molte occasioni le dichiarazioni, sulle motivazioni della necessità di nuove Indicazioni, di Loredana Perla, coordinatrice scientifica della commissione delle Indicazioni 2025.

² La scuola italiana all'inizio degli anni sessanta era in una situazione di particolare arretratezza, con un ritardo, anche in termini di sviluppo quantitativo, di trent'anni rispetto ai principali paesi occidentali: per esempio, nell'anno scolastico 1959-60, gli adolescenti di 13/14 anni frequentanti erano solo il 51%; nello stesso anno, la percentuale di giovani di 18/19 anni frequentanti era del 12,3% per diventare il 36,2% nell'anno scolastico 1975/76 (ISTAT, Annuario statistico italiano dell'istruzione, Roma, 1947-1978).

selezione occulta. Accanto a quest'aspetto ve n'è un altro ancora più preoccupante: la diminuzione rilevante della motivazione e dell'interesse da parte degli alunni nei confronti della scuola che si sviluppa tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Alla fine della scuola secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, vi sono infatti molti studenti con il rifiuto della scuola, con nessuna motivazione per continuare a studiare.

1. L'avvio incerto dell'autonomia scolastica e il suo tradimento nei venticinque anni successivi, dal 2001 a oggi

Alla fine degli anni novanta del secolo passato, la riforma dell'autonomia scolastica venne introdotta nel sistema scolastico italiano proprio per risolvere i gravi problemi precedentemente indicati, essendo maturata da tempo la convinzione del fallimento del sistema centralistico secolare della scuola italiana.

Il rapporto dell'OCSE del 1998, dedicato ad un'analisi della situazione scolastica italiana proprio nella fase di avvio dell'Autonomia scolastica, aveva effettuato importanti riflessioni:

“Il sistema scolastico italiano è molto centralizzato, burocratizzato, e l'accento viene posto marcatamente sull'istruzione degli studenti più bravi. Se ciò costituisce un approccio comprensibile in un contesto storico, lo sviluppo di un ambiente economico globale assai più competitivo richiede una forza lavoro con il più alto livello di competenze che tutti i suoi membri possono conseguire (...). Ma deve diventare parte essenziale della riforma anche l'innalzamento del livello di istruzione di tutti i cittadini, affinché possano giocare più efficacemente il loro ruolo in una società democratica (...). L'istruzione dovrebbe instillare valori, risvegliare l'interesse e la curiosità, sviluppare il gusto e condurre a una certa padronanza, ad una certa autonomia attraverso la pratica della lettura, della scrittura, delle arti, delle attività manuali. Essa cade, invece, nell'astratto, concentrandosi e nell'accademismo e nella memorizzazione di fatti, formando giovani che, secondo alcuni criteri, sanno tutto e sono capaci di ottenere buoni voti agli esami, ma non hanno imparato a pensare, non hanno acquisito una reale cultura (...). Tra i fattori più importanti va annoverato il contenuto del curriculum, il modo in cui le discipline scolastiche vengono insegnate e che l'autonomia e la responsabilità della scuola, il lavoro di gruppo, i metodi didattici, una pedagogia non basata sulla trasmissione ma sull'acquisizione delle conoscenze, per citare alcuni esempi, richiederanno lunghi anni prima di essere veramente assimilati e messi in atto”³.

Nei primi anni di avvio della riforma, in cui le aspettative e la disponibilità del mondo della scuola erano molto alte, si produssero delle distorsioni. Di questa falsa partenza se ne paga lo scotto ancora oggi. Nel maggio 1997 fu approvata l'autonomia scolastica con l'Articolo 21 della legge Bassanini, e nei primi due anni di sperimentazione, in particolare durante l'anno scolastico 1998/99, fu indotta dalle circolari ministeriali un'interpretazione minimalista e fuorviante dell'autonomia; furono enfatizzate l'autonomia organizzativa e l'ampliamento dell'offerta formativa.

Dopo la consultazione del mondo della scuola sulla bozza di Regolamento, la quale prospettava molte critiche e proposte, l'impostazione iniziale fu ben presto modificata a partire dalla circolare sulla sperimentazione dell'autonomia dell'agosto 1999 e dalla pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del Regolamento dell'autonomia didattica ed

³ OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*, Roma Armando, 1998, pp. 143, 45, 49.

organizzativa⁴. Nella circolare 194 del 4 agosto 1999 si leggeva infatti che: «Il programma nazionale di sperimentazione è finalizzato a migliorare gli esiti del processo di insegnamento-apprendimento, concerne prioritariamente la ricerca e l'introduzione di metodologie didattiche che favoriscano la crescita culturale e formativa degli alunni». Si prendeva in modo esplicito la distanza dalle indicazioni degli anni precedenti: «In tal modo, il piano dell'offerta formativa può superare la logica di una progettazione definita solo attraverso ambiti separati e attuare invece processualmente un disegno complessivo, nel quale, a partire dalle esperienze già realizzate, gli interventi sulla dimensione didattica, organizzativa e gestionale risultino strettamente armonizzati e connessi. Il piano dell'offerta formativa si presenta dunque non tanto come un ennesimo progetto, ma come il progetto».

Nei venticinque anni successivi, dal 2001 a oggi si sono succeduti molti ministri della pubblica istruzione di vari governi caratterizzati politicamente in modo molto diverso. Costante è stata una politica ministeriale che ha dato centralità negli indirizzi e nell'utilizzo delle risorse nazionali e comunitarie (con i PON) alla politica dei progetti, dell'ampliamento dell'offerta formativa, tradendo in questo modo la finalità fondamentale dell'autonomia scolastica indicata dal Regolamento dell'autonomia scolastica. Il rapporto OCSE del 1998 aveva previsto che sarebbero stati necessari «lunghe anni prima di essere veramente assimilati e messi in atto (...) i metodi didattici, una pedagogia non basata sulla trasmissione ma sull'acquisizione delle conoscenze⁵». Tutto ciò è stato lasciato senza risorse e alla sola iniziativa del volontariato di insegnanti e scuole. Il Ministero della pubblica istruzione non ha sostenuto, garantendo le risorse necessarie alle varie istituzioni scolastiche, lo sviluppo dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6 del regolamento dell'autonomia scolastica).

Inoltre quando nel 2012 furono emanate le nuove Indicazioni per il primo ciclo di istruzione, il Ministero stanziò meno di due milioni di euro per aggiornare nell'arco di due anni tutti gli insegnanti delle varie discipline di tutte le regioni; per capire l'insignificanza del finanziamento è sufficiente confrontarlo con le risorse stanziolate dalla Regione Toscana, circa due milioni di euro, sempre in quegli anni, dal 2010 al 2015, per sostenere la ricerca, la sperimentazione e la documentazione soltanto negli ambiti scientifico e matematico⁶. Le Indicazioni nazionali del 2012 sono state abbandonate dal Ministero e conseguentemente non sono state il punto di riferimento della progettazione e delle attività in classe per la maggior parte delle scuole e degli insegnanti. Per permettere alle scuole di passare dalla fase informativa sulle Indicazioni alla fase della sperimentazione servivano stanziamenti consistenti che sono stati dirottati altrove. In questi tredici anni il Ministero ha stanziato per le scuole risorse molto consistenti, ma in generale su tutto tranne la ricerca e la sperimentazione di percorsi di insegnamento delle discipline scolastiche per migliorarne il processo di insegnamento/apprendimento e garantire così a tutti gli studenti un solido patrimonio di conoscenze e competenze. Per

⁴ Una bozza del regolamento dell'autonomia era stata sottoposta alla consultazione del mondo della scuola nella primavera del 1998: sarebbe interessante effettuare una comparazione attenta dei due documenti per rendersi conto della trasformazione radicale avvenuta. Il Regolamento, la bozza finalmente pubblicata nell'agosto del 1999, costituisce una significativa carta di identità della nuova scuola, dove l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sperimentazione sono armonicamente tratteggiate con l'obiettivo di sviluppare un sistema scolastico capace effettivamente di realizzare il «successo formativo 'migliorando' l'efficacia del processi di insegnamento-apprendimento» (Art. 1 del Regolamento dell'autonomia didattica ed organizzativa).

⁵ OCSE, *op. cit.*, p. 49.

⁶ L'azione di sistema della Regione indicava come uno dei vincoli per avere il finanziamento la costituzione nella scuola di un gruppo di ricerca e sperimentazione per l'ambito scientifico e/o matematico (il Laboratorio del Sapere Scientifico). Dal 2015 esiste, sempre con il sostegno della Regione Toscana, una rete di circa 90 istituzioni scolastiche (rete LSS).

non parlare delle ingentissime risorse spese con il PNNR, nell'anno scolastico 2024/2025. Invece, se esse fossero state spalmate nell'arco di vari anni e fossero state finalizzate a quanto precedentemente indicato, la scuola italiana nell'arco di quattro-cinque anni avrebbe potuto effettivamente realizzare un salto di qualità nella diminuzione della selezione scolastica, sia di tipo palese che occulto.

2. Le accresciute difficoltà del fare scuola

Negli ultimi dieci anni ci è capitato spesso di leggere o ascoltare riflessioni che spiegavano la maggiore difficoltà della scuola nel coinvolgere gli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento con le profonde modificazioni avvenute nei giovani al seguito dello sviluppo impetuoso dei nuovi mezzi di comunicazione. Ciò è più che opportuno, ma probabilmente dovremmo esaminare anche altri fenomeni socio-culturali che hanno apportato mutamenti altrettanto consistenti in un arco temporale molto più lungo. Il primo si riferisce al passaggio da società autoritarie a società in crisi rispetto al principio di autorità, ad iniziare dai rapporti familiari. Il secondo riguarda il fatto che la formazione scolastica non è più legata in modo deterministico alla promozione sociale. Se fino a circa cinquant'anni fa vi era una buona corrispondenza fra i diplomi e l'occupazione lavorativa, successivamente sempre più questa connessione si è indebolita. Allora uno studio anche tutt'altro che motivante poteva ancora essere giustificato perché garantiva un'ascesa sociale anche soltanto con il diploma della scuola secondaria di secondo grado. Indebolito o interrotto questo legame, sempre più diventava fondamentale per la maggioranza degli studenti la necessità di motivazioni intrinseche, di una scuola significativa in sé.

Molto interessanti sono le riflessioni sviluppate da I. Dionigi, insigne latinista e ex rettore dell'università di Bologna, sui giovani e sul ruolo della scuola, nella la messa a confronto della situazione odierna con quella di cinquanta-sessanta anni fa, in un'intervista effettuata da A. Gnoli su Robinson⁷:

“Per me, che avevo deciso di intraprendere l'università a Bologna, si stava annunciando un mondo nuovo. Nuove sensazioni, nuovi desideri, nuovi impegni. Ma non solo il Sessantotto. Perché già il Concilio Vaticano II aveva posto le basi del cambiamento, in quel caso della Chiesa. Insomma, la sensazione che avvertivo era di un Paese che si modificava e si apriva ai giovani offrendo loro opportunità impensabili prima. (...) Per me è stata l'età dell'oro. Allora il vento spingeva alle spalle, ora invece batte forte in faccia, soprattutto ai giovani, e ognuno fa parte per sé stesso. Si pensi alla parola imperante, *social*, che ha soppiantato il sociale. (...) I legami virtuali sono talmente inconsistenti da farci vivere in pieno le nostre solitudini. Credo che la scuola abbia oggi un compito immane per educare quello che a tutti gli effetti è un cittadino digitale.”

È quindi indubbio che tutte queste profonde trasformazioni sociali e culturali rendono ancora più difficile fare scuola in modo efficace. In alcuni segmenti del sistema scolastico, è diventato addirittura problematico tenere gli studenti a scuola, per non parlare di quei casi patologici legati al bullismo o alla violenza. Tuttavia, un rapporto conflittuale tra scuola e giovani è sempre esistito. D. Pennac, fra i tanti, ne parla nel suo *Diario di scuola*:

⁷ Intervista a I. Dionigi a cura di A. Gnoli, *Soli i classici ci insegnano il senso del limite*, In Robinson, la Repubblica, 3. 8. 2025, p. 38.

“È ormai opinione comune che la violenza sia entrata solo di recente nella scuola, attraverso le sole porte della *banlieue* e le sole vie dell’immigrazione. Un tempo non c’era. È un dogma, e come tale indiscutibile. Eppure conservo il ricordo di poveri diavoli torturati dalla nostra tremenda gazzarra, come negli anni sessanta quel professore esasperato che in prima superiore ci ha tirato addosso la cattedra, (...) e all’inizio degli anni ottanta, quelle ragazzine dall’aria tranquilla che avevano mandato il professore in cura del sonno (ero suo supplente) perché aveva avuto la pretesa di fare frequentare loro *La principessa di Clèves*, che quelle signorine reputavano ‘troppo palloso’”⁸.

Un altro libro importante per i nostri ragionamenti è un romanzo di F. McCourt *Ehi Prof*⁹, in cui l’autore parla della sua esperienza di insegnante nelle scuole tecniche e professionali di settanta anni fa negli Stati Uniti. L’interesse dei giovani per le proposte della scuola era già allora inesistente, ma la scuola che il romanziere descrive era chiaramente la scuola tradizionale, dell’insegnamento trasmissivo e accademico.

Dal mio punto di vista, il problema non sono i giovani che dobbiamo conoscere sempre di più, ma il modello di cultura scolastica anacronistica da tempo immemorabile. Le tre modificazioni intervenute, a cui abbiamo fatto cenno nelle righe precedenti, rimettono forse in discussione i principi della pedagogia democratica del Novecento? Oppure la reclamano? Su questo penso sarebbe auspicabile un’ampia e profonda discussione.

La nostra convinzione è che, al contrario, queste trasformazioni rendano drammaticamente ancora più necessaria la realizzazione effettiva di questi principi e che anzi da ciò dipenda la salvezza della scuola democratica. L’alternativa, anche alla luce dei deludenti risultati degli ultimi decenni, è il ritorno, in modo adeguato al XXI secolo, ad un modello di scuola antecedente al 1962. La difficoltà negli ultimi venticinque anni è stata quella di applicare quei principi nella generalità del sistema scolastico agli aspetti fondamentali della scuola, cioè all’acquisizione di competenze adeguate nelle materie scolastiche curricolari. Quando invece quei principi sono stati applicati, si sono tradotti cioè, con lo studio, la ricerca e la sperimentazione, in proposte curricolari significative è stato possibile raggiungere risultati importanti con tutti gli studenti¹⁰.

3. Perché una fetta non marginale della popolazione scolastica è priva di competenze adeguate?

In parte ne abbiamo già parlato nel paragrafo precedente. Vogliamo ora approfondirne un aspetto fondamentale, l’enciclopedismo nozionistico, il *vero cancro* della scuola. Pensiamo che, nonostante tutti i cambiamenti positivi avvenuti nella scuola italiana, la situazione denunciata da Ernesto Codignola nel 1949 sia da questo punto di vista enormemente peggiorata. Sarebbe sufficiente confrontare i manuali scolastici attuali con quelli di allora. Scriveva nell’introduzione a *Esperienza e Educazione* di J. Dewey: “La vera originalità della pedagogia attiva è nel bando dato all’ideale enciclopedico, il *vero cancro* della scuola moderna, nel nuovo spirito introdotto nelle relazioni tra insegnante e alunno, nella rivoluzione copernicana che ha fatto del discente

⁸ D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 196.

⁹ F. McCourt, *Ehi Prof*, Milano, Adelphi, 2006.

¹⁰ Ci limitiamo a fare riferimento ad alcune importanti sperimentazioni curricolari: i Laboratori del Sapere Scientifico promossi dalla Regione Toscana (<https://lss.regione.toscana.it/web/lss>) e i Laboratori del Sapere promossi da Indire (<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/laboratori-del-sapere>).

e delle sue esigenze vitali il vero centro dell'attività didattica"¹¹. In generale per la maggioranza degli insegnanti il punto di riferimento fondamentale è stato costituito dai sussidiari e dai manuali, che hanno sempre adottato, tranne limitate eccezioni, la logica di affrontare in modo superficiale il maggior numero possibile di nozioni (in molti casi neppure previste dalle Indicazioni o programmi vigenti, perché facevano parte delle abitudini, dei programmi del passato o della prassi didattica). In molti casi, inoltre, la mediazione didattica realizzata nei manuali, passando dai trienni ai bienni della scuola secondaria di secondo grado e poi alla scuola secondaria di primo grado, si è identificata con la riduzione di pagine e la semplificazione (spesso banalizzazione) dello stesso modello specialistico di sapere.

Spesso le discipline scolastiche hanno continuato a non essere centrate sull'apprendimento degli studenti, ma sulla loro struttura specialistica, nozionistica, libresca, su saperi spesso incomprensibili; saperi manualistici, sistematico-deduttivi, formalizzati, saperi, cioè, adatti a menti già formate. Essi non possono essere insegnati con didattiche costruttive, possono soltanto, in modo illusorio rispetto all'apprendimento degli studenti, essere trasmessi. Le discipline scolastiche, generalmente, nella loro organizzazione manualistica, sono noiose e non motivanti. Essendo molto distanti dalle strutture cognitive degli studenti, costituiscono conseguentemente per molti studenti un muro invalicabile, diventando funzionali ad una scuola selettiva. Se il rinnovamento dell'insegnamento delle discipline curriculari non diventa il nodo fondamentale dell'innovazione di sistema (senza il passaggio, cioè, dalla scuola del programma - non solo come slogan - alla scuola del curricolo verticale) tutte le altre innovazioni sono un dettaglio, bello o brutto, ma inessenziale. E la scuola potrà anche appartenere a tutti, ma come parcheggio, cioè con troppi studenti che escono sia dalla scuola del primo ciclo che della scuola secondaria del secondo ciclo sprovvisti delle dovute conoscenze e competenze.

4. Sulle conoscenze: il cambiamento di paradigma delle Indicazioni del 2025

All'inizio del capitolo *l'organizzazione del curricolo di scuola* (Indicazioni 2025) si rimette al centro la valorizzazione delle conoscenze, dichiarando *un cambiamento di paradigma*, rispetto alle indicazioni del 2012. Ne riportiamo uno stralcio:

“Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente. Per questo le Indicazioni Nazionali reintegrano pienamente la dimensione delle conoscenze offrendosi come un chiaro quadro di riferimento per la progettazione del curricolo verticale delle scuole (...). Le Indicazioni Nazionali portano all'attenzione degli insegnanti il tema del curricolo verticale costruito anche grazie alla individuazione delle cosiddette 'conoscenze essenziali'. Il principio da seguire nella costruzione del curricolo è, infatti, quello del *non multa, sed multum*. Non occorre insegnare tante cose (di italiano, di arte, di musica, di matematica, di tecnologia ecc.) non sempre comprese dagli studenti, ma poche ed essenziali conoscenze, approfondite in aula con grande accuratezza e dovizia di esperienze di apprendimento. Dilatare a dismisura la quantità di conoscenze da insegnare diluisce, infatti, la sostanza di quanto i discenti possono apprendere:

¹¹ T. Codignola, *Introduzione a J. Dewey, Esperienza e educazione*, Firenze, la Nuova Italia, 1949.

occorre dunque scegliere conoscenze rilevanti (sul piano culturale), significative (sul piano scientifico), essenziali (sul piano formativo)” (p.22).

Evidentemente gli estensori ritengono che nelle Indicazioni del 2012 le conoscenze siano state marginalizzate e considerano questo fatto responsabile della situazione drammatica delle scarse conoscenze e competenze di molti alunni. Per porvi rimedio, invece di tener fede a quanto scritto nel capoverso delle Indicazioni 2025 sopra riportato («insegnare poche ed essenziali conoscenze, da approfondire in aula con grande accuratezza e dovizia di esperienze di apprendimento»), hanno ritenuto necessario proporre, oltre agli obiettivi specifici di apprendimento, elenchi delle conoscenze. Emblematico è il caso della storia. Sia nella scuola primaria che nella secondaria di primo grado vi sono anche lunghi elenchi di contenuti (pp. 56-59). Il confronto con le Indicazioni del 2012 appare scioccante; in queste, ad esempio, le conoscenze vengono così indicate alla fine della scuola secondaria di primo grado: “Comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico. Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico (p.44)”. In modo molto sintetico ma pregnante, nelle Indicazioni del 2012 vengono proposte le conoscenze che sono state poi sviluppate negli anni successivi in tre manuali della scuola secondaria di primo grado generalmente di circa 400 pagine ciascuno. Non corrisponde quindi al vero affermare che le conoscenze non erano indicate.

Nella citazione precedente delle Indicazioni 2025 (capitolo sull’Organizzazione del curriculum) sono sviluppate anche delle considerazioni sulle conoscenze essenziali, per noi irrinunciabili e che quindi condividiamo. Per ora ci limitiamo soltanto a evidenziare che la storia è evidentemente considerata una materia particolare a cui non si applica il principio dell’essenzialità. Ma è importante ricordare le considerazioni di J. Dewey - che evidentemente non valgono solo per la storia – sulla profonda distinzione tra informazione e conoscenza:

“Naturalmente l’istruzione intellettuale implica l’accumulo e il trattenimento di informazioni. Ma l’informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione. Diventa *conoscenza* solo in quanto il suo materiale viene *compreso*. E l’intelligenza, la comprensione stanno a indicare che le varie parti dell’informazione appresa sono afferrate nella loro relazione reciproca – un risultato che è raggiunto solo quando l’acquisizione è accompagnata dalla riflessione costante su ciò che viene studiato. Esiste un’importante differenza tra la memoria verbale, meccanica e quella che gli antichi chiamavano “memoria giudiziosa”. Quest’ultima afferra anche le *conseguenze* di ciò che si conserva e si richiama alla mente, e può quindi usare il materiale anche in situazioni nuove nelle quali invece la memoria verbale non saprebbe assolutamente cosa fare”¹².

5. Il caso delle scienze

L’ambito scientifico inizia con un’introduzione di poco meno di una pagina con considerazioni epistemologiche e metodologiche condivisibili. Vediamone alcune parti:

¹² J. Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019, pp. 77-78.

“In una prospettiva di crescita culturale, fin dalla scuola primaria lo studio delle Scienze, insieme e in integrazione con la Matematica, è indispensabile per favorire lo sviluppo delle capacità di ragionamento logico e di argomentazione, del pensiero critico, della proprietà di linguaggio e della padronanza della lingua italiana; per trasmettere fiducia in sé stessi e nel futuro, anche attraverso i collegamenti con la storia; per formare cittadini consapevoli, in grado di prendere decisioni informate su temi di rilevanza globale; per gettare le basi su cui potrà svilupparsi la scelta del percorso di studi più adatto alle proprie aspirazioni, inclinazioni e attitudini, tenendo presente il ruolo cruciale che l’insegnamento e i metodi di insegnamento di queste materie rivestono proprio a partire dai primi livelli scolastici, anche con riferimento alla parità di genere [...]. Attraverso la comprensione e l’applicazione del metodo scientifico, gli studenti imparano a riconoscere il valore dell’errore e del suo superamento nel processo di apprendimento nonché nell’evoluzione stessa della Scienza, come dimostra anche la storia delle scoperte scientifiche (...). In particolare, lo studio delle Scienze nel primo ciclo di istruzione, attraverso la comprensione di concetti e procedure della fisica, della chimica e delle scienze naturali, insegna ad elaborare relazioni e concetti a partire da osservazioni ed esplorazioni, e consente di sviluppare le capacità di astrazione, di analisi e di sintesi, e di argomentazione.” (pp. 74-5)

Vengono poi indicate in modo sobrio le competenze attese al termine della scuola primaria e successivamente al termine della scuola secondaria di primo grado. Si passa infine agli obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza, della classe quinta e della classe terza della scuola secondaria di primo grado. Gli obiettivi sono circa quarantacinque per la scuola primaria e circa trentacinque per la scuola secondaria, ma in realtà sono molti di più perché vi sono vari obiettivi costituiti ciascuno di essi da molti obiettivi.

Ci sembra che esista una frattura radicale tra la quantità spropositata di obiettivi, da un lato, con l’introduzione alle scienze soprariportata, e dall’altro, con quanto dichiarato sui saperi essenziali: “Non occorre insegnare tante cose (di italiano, di arte, di musica, di matematica, di tecnologia ecc.) non sempre comprese dagli studenti, ma poche ed essenziali conoscenze, approfondite in aula con grande accuratezza e dovizia di esperienze di apprendimento”(p.22). Avendo, inoltre, ben chiaro che le ore a disposizione per le scienze sono, quando va bene, due ore alla settimana, cioè sessantasei ore teoriche per anno scolastico, il problema di come realizzare gli obiettivi previsti si pone. Banalmente si potrebbero dedicare quattro-cinque ore per ogni obiettivo.

A questo punto viene spontaneo interrogarsi sull’idea che si ha dei processi di insegnamento e apprendimento e innanzitutto del bambino della scuola primaria e del ragazzo della scuola secondaria di primo grado. Si pensa davvero che un insegnamento di questo tipo possa garantire “lo sviluppo delle capacità di ragionamento logico e di argomentazione, del pensiero critico, della proprietà di linguaggio e della padronanza della lingua italiana” P.74). Se così fosse non avremmo problemi.

Ritornando ai molti obiettivi, questi fanno riferimento generalmente alla comprensione di determinati concetti a partire dall’osservazione e dalla sperimentazione. Ovviamente l’osservazione e la sperimentazione comportano tempi distesi; per non parlare della costruzione e comprensione dei concetti che non si realizza con le singole esperienze, ma attraverso una serie di esperienze. Ogni obiettivo necessiterebbe quindi di tempi lunghi. Quell’elenco assurdamente enciclopedico di obiettivi è quindi soltanto compatibile o con un insegnamento sperimentalista ingenuo che non si pone il problema della effettiva comprensione o con un insegnamento libresco e trasmissivo dove le esperienze vengono dette. Com’è possibile non

comprendere che con queste due modalità non si realizza nessun processo di costruzione di conoscenze e di sviluppo di competenze? A tal proposito J. Dewey diceva:

“I ragazzi non possono naturalmente acquisire e impiegare gli stessi concetti che sono adoperati dagli individui di più matura esperienza. Ma in *ogni* stadio dello sviluppo ogni lezione deve, se vuole essere educativa, condurre a una concettualizzazione più o meno grande di impressioni o idee. In mancanza di questo processo di intellettualizzazione o concettualizzazione, non vi è nessun profitto che conduca a una migliore comprensione delle nuove esperienze. Dal punto di vista educativo è questo *deposito intellettuale* che conta”¹³.

Vi è, inoltre, una parte non marginale di obiettivi totalmente inadeguata per il livello scolare indicato. Ad esempio, al termine della classe quinta sono indicati:

“Esplorare e osservare il movimento di persone e oggetti, ragionando sui cambiamenti della posizione nel tempo e sui concetti di velocità e accelerazione, e sperimentando le oscillazioni e il moto armonico.

Riconoscere e comprendere le relazioni tra temperatura, suoni e luce, collegandole alle percezioni sensoriali e ai fenomeni fisici come la riflessione, la rifrazione e la scomposizione della luce.

Iniziare a comprendere i concetti di forza ed energia, riconoscendoli e applicandoli in diverse situazioni e fenomeni osservati” (p.77).

Di fronte a queste indicazioni, c'è da chiedersi quali competenze di tipo didattico e quali conoscenze del bambino della scuola primaria possieda chi ha proposto simili obiettivi, che generalmente vengono affrontati nel biennio della scuola secondaria di secondo grado e che rappresentano un problema per molti studenti anche a questo livello scolare. Si ignora la complessità di queste problematiche su cui si è espresso, tra i tanti, A.B. Arons in *Guida all'insegnamento della fisica*¹⁴, il libro più importante, a nostro parere, di didattica della fisica.

Si pensa evidentemente che sia sufficiente l'effettuazione di esperimenti per comprendere, ma il laboratorio scientifico, di per sé, non garantisce per nulla la significatività. Anche negli ultimi decenni vi sono state molte proposte di didattica laboratoriale passivizzanti, o perché caratterizzate da ricette che gli studenti dovevano banalmente eseguire, o perché proponevano esperimenti con i quali gli studenti non erano poi in grado di concettualizzare alcunché di rilevante. L'approccio sperimentale non può essere confuso con l'induttivismo o lo sperimentalismo ingenuo: infatti “I fatti sono carichi di teoria”, come ci hanno fatto capire molti filosofi della scienza, quali, fra i tanti, Bachelard, Koyré, Popper e Kuhn, ecc. Sono, invece, imprescindibili per lo studente il coinvolgimento emotivo e l'accessibilità cognitiva delle problematiche che si vuole che, a partire dagli esperimenti, egli concettualizzi.

Inoltre, anche gli esperimenti adeguati agli studenti delle varie età, in un'ottica di curriculum verticale, sono una risorsa necessaria per la concettualizzazione, ma non sufficiente. Dei fenomeni deve principalmente interessare, al di là del primo momento, quello dello stupore, la loro logica fenomenologica, e quindi la rete di connessioni che può essere costruita¹⁵. Questa non è nella immediatezza dell'esperienza, ma nella

¹³ J. Dewey, op. cit. p. 147.

¹⁴ A. B. Arons in *Guida all'insegnamento della fisica*, Bologna, Zanichelli, 1992.

¹⁵ Questa antica consapevolezza psicologica e pedagogica è stata confermata da importanti ricerche psicologiche recenti sulla memoria: A. Baddeley, M. W. Eysenck, M. C. Anderson, La memoria, Bologna, Il Mulino, 2021, p. 182: “Più avanti in questo capitolo vedremo come le neuroscienze forniscono nuove prove del fatto che questo processo di integrazione delle nuove

riflessione sull'esperienza, che si realizza soltanto grazie alla mediazione del linguaggio. È soltanto il linguaggio che permette l'effettuazione di quelle attività cognitive – descrivere, rappresentare, individuare differenze e somiglianze, relazioni e connessioni causali, classificare e definire – che possono produrre consapevolezza delle relazioni significative che caratterizzano una determinata fenomenologia, permettendo così di concettualizzarla. Ed è in particolare il linguaggio scritto che ha queste caratteristiche¹⁶.

L'attività di insegnamento-apprendimento nella scuola di base va quindi progettata non per segmenti didattici di poche ore, perché in questo caso anche con le esperienze più adeguate non si possono costruire conoscenze significative, né sviluppare competenze di tipo osservativo-logico-linguistico. Ma per segmenti mediamente di quindici-venti ore che possono esser chiamati nei più svariati modi a seconda della pedagogia di riferimento (noi preferiamo il termine pedagogicamente meno impegnativo, *percorsi*, come sono stati nominati dalle varie Indicazioni nazionali succedutesi nei decenni). Ne consegue che in ogni anno scolastico possono essere effettuati tre o quattro percorsi, e che complessivamente i percorsi della scuola primaria dovrebbero esser compresi tra quindici e venti e quelli della scuola secondaria di primo grado tra dieci e dodici.

Considerazioni conclusive

Da un'attenta lettura delle Indicazioni 2025 abbiamo ricavato la convinzione che ciò che abbiamo descritto e argomentato in riferimento alle scienze valga anche per altre discipline. Le intenzioni che vengono proclamate all'inizio del capitolo del Documento (2025) dedicato al curricolo verticale sulla necessità dei saperi essenziali sono poi il più delle volte smentite dalla quantità esorbitante di obiettivi e di conoscenze proposte. È fondamentale non dimenticare che l'aspetto che abbiamo indicato per le scienze, cioè il numero esiguo di ore settimanali disponibili riguarda tutte le discipline ad eccezione di italiano matematica e inglese. Le considerazioni sui saperi essenziali, presenti nel capitolo citato (Organizzazione del curricolo), sono quindi soltanto uno specchietto per le allodole.

Noi pensiamo che le competenze possono essere acquisite solo sulla base di conoscenze profonde. Per acquisirle sono indispensabili tempi distesi che permettano effettivamente agli studenti di essere coinvolti, motivati e attivi nella costruzione delle conoscenze con la regia fondamentale degli insegnanti. L'enciclopedismo delle indicazioni 2025, se preso alla lettera, non lo rende possibile. La didattica laboratoriale, le osservazioni, le esperienze sono, dal nostro punto di vista, imprescindibili, in tutti gli ambiti disciplinari, ma se non sono efficaci, se non garantiscono costantemente la concettualizzazione, sono contenitori vuoti, se non una variante (apparentemente opposta) della scuola tradizionale perché non realizzano lo sviluppo delle capacità "di ragionamento logico e di argomentazione, del pensiero critico, della proprietà di linguaggio e della padronanza della lingua italiana, (...) le capacità di astrazione, di analisi e di sintesi, e di argomentazione" (pp.73-4), cioè la comprensione profonda. Ciò che rimane sono soltanto nozioni senza vita e senza senso per gli studenti.

Ricerche e osservazioni effettuate nell'arco degli ultimi decenni sulle conoscenze e sulle competenze scientifiche degli studenti all'inizio della scuola secondaria di secondo grado mettono in evidenza che la maggior parte degli studenti ha tante nozioni pseudoscientifiche costituite da una mescolanza di conoscenze di senso comune e di nozioni memorizzate ma non comprese e nessuna capacità di osservazione e di

esperienze nelle conoscenze preesistenti possa essere decisivo per spiegare i benefici dell'elaborazione in termini di significato per la memoria".

¹⁶ C. Fiorentini, *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*, Roma, Aracne, 2018, pp. 224-228.

ragionamento. Tutto ciò è conseguenza di un insegnamento, nella scuola del primo ciclo, prevalentemente di tipo enciclopedico, trasmissivo e quindi spesso nozionistico.

Riteniamo che questi drammatici risultati non riguardino soltanto le scienze sperimentali. È sufficiente ricordare per italiano e matematica le indagini dell'INVALSI. Pensiamo che la condivisibile denuncia di E. Galli della Loggia, partita dall'individuazione di una causa sbagliata, non abbia saputo cogliere il male più profondo dei gravi problemi della scuola italiana, l'enciclopedismo nozionistico. Ne discende che l'applicazione pedissequa delle Indicazioni 2025 peggiorerà, dal nostro punto di vista, la drammatica situazione di disaffezione di molti studenti nei confronti della scuola e conseguentemente aumenterà la selezione scolastica sia palese che occulta.

www.insegnareonline.com - Ottobre 2025