

Valutazione alunni primaria: una prima analisi dell'ordinanza ministeriale

di Simonetta Fasoli



Ho letto con l'opportuna attenzione il testo dell'O.M. (in BOZZA) che disciplina le modalità di valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella Scuola primaria e quelle del comportamento nella Secondaria di primo grado.

Al netto del format, in Bozza, con cui il documento è stato diffuso, che consiglia come al solito una certa cautela nei commenti, alcune osservazioni si possono già fare. Anzitutto, trattandosi di un provvedimento applicativo della norma primaria (Legge 1° ottobre 2024, n. 150) non ci si aspettavano novità eclatanti, che avrebbero esondato dai limiti e dai vincoli imposti dalla legge. Infatti, non ce ne sono. Vanno semmai evidenziate alcune sottolineature che, in fase applicativa, assumono un certo significato e aprono spazi di agibilità per le scuole.

Per cominciare, **attenzione all'articolo 3, commi 4 e 5.**

Il primo ribadisce che la nuova (??) modalità di valutazione mantiene nella piena disponibilità delle scuole la VALUTAZIONE IN ITINERE.

Infatti: "La valutazione in itinere resta espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e che restituiscano agli alunni, in modo pienamente comprensibile, il livello di

padronanza dei contenuti verificati.”

Il secondo valorizza il ruolo dell'istituzione scolastica autonoma e dell'attività collegiale che vi si esplica. Come troviamo scritto: “Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'AUTONOMIA DIDATTICA di cui all'articolo 4, comma 4 del D.P.R. n. 275/99, elaborano i criteri di valutazione, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa, declinando, altresì, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina del curriculum la descrizione dei livelli di apprendimento correlati ai giudizi sintetici riportati nell'Allegato A alla presente ordinanza.” Come era già evidente nella norma primaria, la valutazione in itinere, che per sua collocazione e natura sostanzia il carattere formativo dei processi valutativi ancorati alla progettazione didattica, consente agli insegnanti, nel loro concreto agire professionale, di utilizzare strumenti qualitativo-descrittivi coerenti. C'è da augurarsi che questa possibilità sia pienamente colta e trovi un terreno culturale favorevole e pratiche didattiche consolidate tali da contrastare strategicamente gli effetti perversi delle nuove disposizioni e del ritorno surrettizio del “voto” in forma di giudizio sintetico. Dunque, chi dice che nella scuola primaria sono tornati i voti fa un'affermazione parziale e cede ad una semplificazione che non aiuta il lavoro e il confronto sulle questioni che il tema presenta.

Altrettanto rilevante mi sembra il successivo comma qui riportato. In questo caso **il riferimento esplicito all'autonomia didattica (come nel comma precedente, non per caso ho usato i caratteri cubitali) è qualcosa di più di un passaggio rituale.**

Mentre il dispositivo precedente valorizza la dimensione professionale individuale, in cui emerge tutta la carica culturale della libertà di insegnamento sancita dall'articolo 33 della nostra Costituzione, questo mette in primo piano l'altra dimensione, ugualmente rilevante, della natura cooperativa della funzione docente, connotazione inseparabile dalla prima. Come sappiamo, e come amo sottolineare nei

contesti formativi in cui intervengo, la collegialità – lungi dall'essere un inutile orpello burocratico – è la forma istituzionale che assume questo connotato.

Sul punto, conviene fare qualche affondo...Il testo del provvedimento è chiaro: **l'individuazione dei "criteri di valutazione" è atto di esclusiva competenza del Collegio dei docenti, quale organo tecnico-professionale**, e rientra a pieno titolo nell'elaborazione del Piano triennale dell'offerta formativa, sintesi della progettualità della scuola. In questa forma, già in sé stessa compiuta, il Piano passa alla delibera di adozione del Consiglio di istituto e costituisce il documento fondamentale con cui la scuola si propone al territorio ed ai suoi interlocutori, a cominciare dalle famiglie degli alunni e delle alunne.

Semmai, il dispositivo, nella seconda parte del periodo, fa esplicito riferimento (lo ripeto) alla "descrizione dei livelli di apprendimento correlati ai giudizi sintetici riportati nell'Allegato A alla presente ordinanza".

Qui si innesta qualche problema...Come si compone il richiamo all'autonomia didattica e ai criteri di valutazione di competenza collegiale con la puntuale descrizione dell'allegato che, lo sottolineo, non sembra essere un semplice "modello di riferimento", ma un documento prescrittivo? Più esattamente: possiamo ipotizzare che le scuole, nella loro autonomia, traducano i "criteri" elaborati in schemi operativi in cui, fermi restando i livelli, i corrispettivi descrittori siano frutto di una documentata e contestualizzata ricerca pedagogico-didattica?

Personalmente, sarei favorevole a questa ipotesi, per due ordini di ragioni.

Primo, perchè credo che potrebbe valorizzare il lavoro sul campo che tante scuole hanno realizzato in questi anni di sperimentazione e di messa a regime dell'O.M. 4 dicembre 2020, n. 172 (che ha impartito indicazioni applicative per l'introduzione della valutazione descrittivo-qualitativa nella

Primaria, con Linee guida puntuali e il prezioso supporto del gruppo di lavoro insediato al ministero).

In secondo luogo, perchè nello scorrere in dettaglio i descrittori dell'Allegato non ho potuto fare a meno di rilevare qualche rigidità nella graduazione dei livelli, spesso perseguita con la semplice taratura degli aggettivi e degli avverbi che vorrebbero segnalare la specificità dei corrispondenti giudizi. Penso, a questo riguardo, che le scuole possano rappresentare un valore aggiunto rispetto all'allegato ministeriale, con la duttilità che caratterizza la quotidianità del lavoro dei docenti. Creatività, infatti, non significa improvvisazione, ma al contrario capacità di stare in un sistema di regole condivise con rigore e al tempo stesso con la necessaria e generativa attenzione ai contesti.

Il testo del provvedimento, all'articolo 7, stabilisce che "in via transitoria [...] le disposizioni della presente ordinanza si applicano a partire dall'ultimo periodo in cui è suddiviso l'anno scolastico, in base a quanto stabilito dalle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 74, comma 4, decreto leg.vo 16.4.1994, n. 297."

Disposizione di buon senso, che tiene conto della tempistica reale in cui si muove la programmazione delle scuole. Ma perchè non utilizzare questo tempo per lavorare sugli spazi di manovra e sui varchi concreti che la norma lascia aperti? Senza improvvisazioni, certo, ma con la capacità di muoversi tra percorsi di valutazione in itinere, criteri (collegiali) e modelli ministeriali tale da contrastare strategicamente l'operazione culturale regressiva sottesa alle nuove norme e salvaguardare il lavoro sostanziale che le scuole hanno perseguito e realizzato.

Perchè è vero che, come recita l'ordinanza al comma successivo, "a partire dall'ultimo periodo stabilito da ciascuna istituzione scolastica, cessano di produrre effetti le disposizioni dell'ordinanza ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172", ma per fortuna (in questo caso, per fortuna...) gli

effetti culturali possono avere un'efficacia ed una durata ben superiore a quella degli effetti giuridici. E la politica governativa del "punto a capo", anche con le migliori intenzioni (e non è questo il caso...) non è mai stata foriera di cose buone.

La scuola secondo Valditara: la scuola come punizione

di Simonetta Fasoli



Come prevedibile, il ddl che ridisegna i contorni della scuola al tempo della destra al governo è stato approvato in via definitiva alla Camera e attende ora la pubblicazione in G.U. per entrare in vigore.

I successivi decreti attuativi ne

assicureranno l'effettiva operatività.

È un provvedimento che investe diverse materie, con l'intento dichiarato di ridare credibilità e strumenti di sostegno a un'istituzione in evidente affanno. Intento lodevole...se non fosse che, a ben vedere e a mio parere, va in direzione contraria, come cercherò di argomentare.

Le analisi punto per punto sul testo (che ho ovviamente letto nella versione appena approvata) le lascio volentieri agli/alle esegeti di professione, che non mancheranno. A me

interessa **ragionare sullo spirito di fondo che "anima" il provvedimento** (senza dargli il respiro di un disegno politico-culturale degno della posta in gioco) e che i singoli dispositivi lasciano trasparire più o meno esplicitamente.

È uno **spirito**, dal mio punto di vista (condiviso, a quanto leggo, dalle prime reazioni nel campo politico di opposizione) **fortemente anti-educativo**.

Sì, lo so che il senso comune fa esultare alcun* di fronte a quello che la norma promette (e minaccia) accogliendolo come quella stretta "liberatoria" che fa sentire sollevat* i molt*, e temo i più, al pensiero sommario "era ora!". Ma il senso comune non è buon senso, non sempre, e in certi casi richiede una riflessione per essere smontato.

La prima considerazione è certamente quella per cui, in campo educativo, le punizioni che sanzionano i comportamenti inadeguati assai difficilmente funzionano. Potremmo spingerci ad estendere questa affermazione anche nel campo giuridico, ma su questo terreno lascio parlare voci esperte...

Parlo invece di quello che più da vicino ho sperimentato, da persona di scuola, e su cui continuo a riflettere: l'educazione e la scuola.

Per dire anzitutto che l'educazione è essenzialmente "relazione". Ovvio? Certo, ma a quanto pare non scontato. Questo è il punto. E la domanda che ne emerge è: cosa ne è della relazione educativa in un regime che parla il linguaggio della punizione, e della "correzione" con meccanismi di automatismo sanzionatorio? Io penso che il terreno della relazione arretra a misura che avanza quello della punizione (sia pure, come dice quel falso buon senso, inferta a fini "educativi").

Chi come me ha avuto esperienza diretta di contesti educativi sa bene che nella punizione, indipendentemente dalla consistenza del provvedimento, è implicita un'ammissione di impotenza.

La scuola che punisce è la scuola che si è arresa e ha rinunciato al suo compito.

La sanzione "sospende" non l'alunno ma il campo della relazione, dunque il terreno in cui la scuola agisce.

Questo anche quando, come nel provvedimento appena varato, ricorre all'espedito di mantenere l'alunno nelle aule scolastiche, con vari compiti da svolgere. Qui la natura delle sanzioni comminate si fa sottile nella forma quanto rudimentale nella sostanza.

È un vero e proprio paradosso pedagogico, ad esempio, prevedere per le sospensioni lievi (fino a due giorni) attività di "approfondimento" da svolgere a scuola. Per cui chi le deve eseguire è autorizzato a pensare che la scuola sia una punizione. Cosa che pensa già di suo, con tutta evidenza, e che qualunque percorso minimamente "educativo" dovrebbe invece contribuire a rivedere e in prospettiva a rimuovere.

La resa della scuola è altrettanto palese, e carica di conseguenze, nel caso di comportamenti più gravi, per i quali è previsto un percorso "rieducativo" in non meglio precisate (attendiamo elenchi e/o criteri di selezione nei decreti attuativi...) strutture convenzionate. Qui i reprobati, "finalmente" fuori dagli ambienti scolastici, dovrebbero per un prodigioso effetto di lontananza scoprirsi interessati a svolgere attività di "cittadinanza solidale". Addirittura.

Il capolavoro pedagogico, coronamento della scuola "Valditara & C", rifulge in sede di valutazione finale: il voto di condotta, calibrato come la bilancia di una preparazione galenica, in caso sia pari a 6, configura un "debito formativo" (che considera, udite udite, la condotta al pari di una "materia"...).

E qual è il "contrappasso" pensato dalle acute menti che allignano in Viale Trastevere? In caso si sia all'ultimo anno, prima degli esami lo studente dovrà sostenere un colloquio centrato su un elaborato di educazione civica. Argomenti di "cittadinanza attiva e solidale", neanche a dirlo. Del resto le recenti "Linee guida" ministeriali sono state presentate come il coronamento dell'insegnamento di Educazione civica,

ponendo le premesse di ogni accezione più o meno aberrante della relativa "materia".

Non c'è bisogno di ardite dietrologie per immaginare che tipo di prestazione didattica viene richiesta nell'occasione e l'uso punitivo-repressivo riservato a chi ha "meritato" il famigerato 6 in condotta...Insomma, una piena e argomentata ritrattazione. Tutt* discepoli dello storico detto secondo cui "Parigi val bene una messa"...E con ciò la funzione dis-educativa è compiuta.

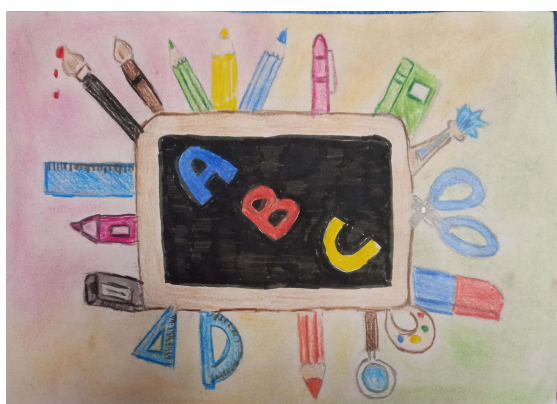
Mi fermo qui. Non c'è altro da aggiungere, se non che ci troviamo di fronte ad una norma che ha valore di legge della nostra Repubblica: dunque, piaccia o meno, cogente e produttrice di effetti.

C'è da augurarsi che si sviluppi da questo un significativo movimento di opposizione militante: non nel Parlamento, dove i numeri schiacciati di questa legislatura lasciano pochi o nulli strumenti di agibilità. Un'opposizione nel Paese, nella società. La scuola che arretra e si arrende rispetto al proprio compito costituzionale non è affare solo degli insegnanti, degli educatori, degli studenti e delle famiglie, ma di tutt* i cittadini, di più: di tutt* coloro che vivono in questo Paese.

Intanto, auspico che nelle istituzioni scolastiche si apra un fitto dibattito sui provvedimenti e sulle strategie di contrasto che le stesse norme sull'autonomia consentono. Ma non basta. Ci vuole un soprassalto di senso civico condiviso e operante nel tessuto sociale, per sviluppare in tutte le direzioni quelle forme di "cittadinanza attiva" evocate strumentalmente nel testo. Non perchè lo dice una norma di questo governo, ma perchè è la risposta giusta a un disegno autoritario e repressivo.

Cattedra inclusiva: il profilo del docente specializzato ha mezzo secolo di vita

di Simonetta Fasoli



Lo scorso 25 gennaio è stato presentato, a cura dei suoi estensori (gli esperti Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano) un “Progetto di legge per l’introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado”. Si tratta di un’iniziativa destinata ad avere, già nel suo primo impatto, una notevole risonanza per la natura e la rilevanza delle questioni di cui esplicitamente si occupa.

Io stessa, nel commentare un articolato e [interessante intervento pubblicato su Facebook dal collega Pietro Calascibetta](#), auspicavo che fosse occasione per un approfondimento e un confronto aperto, per sviluppare quella cultura dell’inclusione di cui più che mai si sente il bisogno.

In quest’ottica si pone il contributo che oggi e qui intendo dare.

Ho letto con la dovuta attenzione il Progetto di legge, strutturato nella forma come una proposta destinata al dibattito parlamentare. Connotato che sottolineo per almeno due ragioni.

La prima è che un tema così rilevante deve sottrarsi a qualsiasi rischio di velleitarismo, e alla fin troppo abusata tendenza a “gettare un sasso nello stagno” per “vedere l’effetto che fa”, inevitabilmente esposta al fuoco di fila degli schieramenti opposti, che fanno aggio sui buoni argomenti.

La seconda è che la sede parlamentare, nei modi previsti, è il luogo istituzionale idoneo a dare forma a temi che riguardano i diritti e la loro esigibilità.

Il progetto di legge è anzitutto un’occasione preziosa, da non perdere, per riflettere e confrontarsi sul tema della disabilità nel sistema di istruzione ed educazione, e sulla cultura dell’inclusione che è più di una cornice: è lo sfondo che dà senso ad ogni intervento. Grazie davvero, dunque, a questo gruppo di colleghi che, venendo da diversi contesti e biografie professionali, si sono fatti carico di dare forma e sostanza ad una tappa importante del percorso verso una “compiuta inclusione”: con coraggio, onestà intellettuale, competenza e, non ultimo, passione attraversata dal vaglio dell’esperienza.

Fatte queste premesse, vorrei procedere con alcune considerazioni, possibilmente con la ragionevole sintesi che il luogo e il mezzo suggeriscono.

Parto, come uso fare in contesti anche di riflessione professionale, dalle fonti, che sono norme ma anche significati culturali che le animano. Vorrei soffermarmi sulla figura e la funzione del docente di sostegno, assumendo che il Progetto in parola non ne propugni la scomparsa (come qualcuno già sta paventando...) ma la rivisitazione.

Se è questo, come mi sembra plausibile, l’intento, bisogna prenderlo sul serio. Suggesto a questo proposito di andarsi

a rileggere il **D.P.R. n. 970 del 31.10.1975**, che individua i tratti essenziali del profilo dell'insegnante di sostegno, assegnato, dice la norma, "a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della **generalità degli alunni e in particolare di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento.**"

E' mio il grassetto, con cui evidenzio passaggi a mio avviso rilevanti e pertinenti al tema. E' appena il caso di sottolineare che la norma precede di circa due anni la L. 517 del 4 agosto 1977, che porta al livello ordinamentale il processo di integrazione nella Scuola di Base, superando le classi differenziali e le scuole speciali e introducendo appunto la figura dell'insegnante di sostegno all'integrazione.

Il criterio ispiratore delle due norme appena ricordate è in definitiva il superamento di ogni SEPARATEZZA come "trattamento educativo" della diversità e delle differenze. La prima "separatezza" da oltrepassare è (come spesso osservo negli incontri di formazione con i docenti) quella che si pone tra docenti comuni e docente di sostegno, emblema del trattamento separato destinato agli alunni disabili.

Superfluo, per gli interlocutori di questo mio intervento, sottolineare la variegata casistica delle pratiche invalse nelle scuole di ogni ordine e grado a conferma di questa tendenza. Diverso è, ovviamente, il diritto ad una didattica differenziata che è espressione del diritto all'istruzione e alla formazione di ogni alunno*. Ma qui il discrimine è sottile quanto decisivo: si differenzia PER integrare, nella prospettiva dell'inclusione. Per questo il docente di sostegno è, a tutti gli effetti, il docente della classe e nella classe.

Di qui, l'altro principio-cardine che caratterizza, fin dall'origine, l'esercizio della funzione del docente di sostegno: la CONTITOLARITA' nel contesto del team dei docenti della classe.

E' così sostanziale questo principio che dopo ben diciassette

anni dalla L.517/77, le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (Nota Miur del 4/08/2009) lo richiamano, affermando tra l'altro:

"[...] il contenuto della Legge 517/77 che a differenza della L. 118/71, limitata all'affermazione del principio dell'inserimento, stabilisce con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante **la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero consiglio di classe e attraverso l'introduzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno**".

Anche in questo caso, il grassetto è una mia scelta grafica, per sottolineare un passaggio rilevante ai fini di questa disamina.

La cultura dell'inclusione è un processo aperto, che rifugge ugualmente dalle cristallizzazioni pregiudiziali e dalle "fughe in avanti": per questo, avviandomi a una (molto provvisoria) conclusione di questa mia riflessione, mi sembra pertinente al tema e ai motivi ispiratori del Progetto di legge in parola richiamare brevemente l'idea di "sostegno diffuso", da più parti sollevata, soprattutto a partire dall'inizio degli anni 2000. Anche qui, non mancano le insidie di interpretazioni fuorvianti e di atteggiamenti liquidatori. Per questo, mi sembra utile riportare un passo del testo *"Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita"* a cura di *D.Ianes e S. Cramerotti, ed. Erikson, 2007*:

"Le attività dell'insegnante di sostegno dovrebbero estendersi e integrarsi in una più globale funzione di sostegno, attivata dalla comunità scolastica nel suo insieme, nei confronti delle tante e diverse situazioni di disagio e difficoltà che si manifestano. In questo caso sarà l'insieme della comunità-scuola, composta di insegnanti, personale tecnico, alunni e altre persone significative, che mobiliterà tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali degli alunni, in relazione al

tipo e al grado di difficoltà”.

E' opportuno chiarire che una corretta interpretazione di queste affermazioni non deve significare, a mio avviso, il superamento (nel senso di soppressione) della figura e della funzione dell'insegnante di sostegno, quanto piuttosto sottolineare che la sua azione POSTULA come necessaria condizione la funzione inclusiva del CONTESTO.

Mi auguro che questa mia ricognizione sia un utile contributo al dibattito culturale, professionale, politico-istituzionale attorno ad un'iniziativa come quella del Progetto di legge appena annunciato. A me sembra, dagli elementi di riflessione proposti, che la prospettiva abbia dalla sua parte solide motivazioni, anche se non manca di nodi di criticità. Ne indico un paio che possono essere oggetto di discussione sia negli ambienti che si muovono attorno alla scuola e ai temi dell'educazione in chiave inclusiva, sia (non meno) in sede di un dibattito parlamentare che auspico possa essere l'approdo dell'iniziativa.

Il primo riguarda la modalità di attuazione del percorso e le procedure che vi sono collegate, alcune esplicitamente. Mentre considero un fatto positivo la previsione dell'attuazione graduale dell'innovazione (segno di saggio realismo) ho qualche perplessità sui modi prefigurati. Detto in termini espliciti, preferirei che gli incarichi orario (su posto di sostegno e, reciprocamente, su posto comune) ovviamente conferiti dal dirigente scolastico, nell'ambito delle prerogative attribuitegli dalle norme, siano formalizzati dopo una procedura che preveda il passaggio negli Organi Collegiali preposti alla programmazione educativo-didattica.

Non si tratta di un astratto omaggio al formalismo delle procedure, ma di una concreta cura della qualità democratica dell'istituzione scolastica. In questo caso specifico, mi sembra per di più che possa ben rappresentare a livello istituzionale quel principio di corresponsabilità educativa su

cui mi sono soffermata suffragandolo con il riferimento alle norme.

Secondo rilievo: riguardo alle modalità, ho delle forti perplessità sulla previsione “a regime” dell’innovazione; qui i miei dubbi riguardano la sostanziale obbligatorietà dell’assunzione di incarico sulla cattedra “mista” (o “inclusiva”). Così vincolante che l’articolato prevede puntualmente i casi di deroga (legandoli in sostanza a fattori anagrafici). Capisco le esigenze di natura gestionale ed organizzativa che possono aver ispirato questo criterio. Ma mi domando, proprio perché si innesti un processo di tipo culturale e professionale, attento alla qualità dei percorsi oltre che alla efficienza dei risultati, se non sia preferibile evitare una “coscrizione obbligatoria”, nella prospettiva di coinvolgere la totalità della platea dei docenti. Non voglio entrare nei dettagli di eventuali dispositivi emendativi, in sede di discussione parlamentare, a questo riguardo, ma suggerirei di prevedere una prima fase di sperimentazione (ad esempio, triennale) che coinvolga i docenti come protagonisti attivi e consenzienti, e non come destinatari passivi: l’esperienza passata ci dice che questo può compromettere la buona riuscita della più illuminata delle riforme. Sarebbe un’occasione persa.

Mi fermo qui. Spero che il percorso attivato da questi colleghi (alcuni dei quali conosco personalmente, considerandoli preziosi interlocutori dell’educazione che ci sta a cuore) prosegua: con lungimiranza, come è nato, con il coraggio delle idee di cui c’è più che mai bisogno. Lo dobbiamo ai ragazzi e alle ragazze, non perché lo “meritino” ma perché ne hanno il diritto.

Individualizzazione e personalizzazione, parliamone ancora



di Simonetta Fasoli

Sembra incredibile che il discorso sulla scuola debba ritornare ciclicamente sui medesimi argomenti, in un sortilegio temporale da cui è difficile emanciparsi. Ma tant'è. Succede che un ministro pro-tempore rilanci in grande spolvero il tema della personalizzazione, addirittura facendone il fulcro di provvedimenti che riguardano le politiche professionali e retributive del personale. Così è stato presentato ai sindacati, in sede di informativa, lo schema di decreto sugli aspetti e i criteri attuativi riguardanti le nuove funzioni ("funzioni", si badi bene, non ancora "figure"...) del docente tutor e del cosiddetto "orientatore". In questo contesto si inserisce l'affermazione del ministro Valditara, secondo cui "nella legge di Bilancio abbiamo ottenuto lo stanziamento di ulteriori 150 milioni di euro, che sono stati utilizzati per valorizzare il personale della scuola, per favorire una grande riforma che oggi abbiamo lanciato: quella della personalizzazione dell'insegnamento, che prevede l'introduzione del tutor nelle scuole e l'introduzione dell'orientatore, per dare ai nostri ragazzi prospettive di un percorso professionale e formativo che sia realizzante".

Al solito, si nota una certa enfasi, che caratterizza del

resto le comunicazioni dell'Esecutivo su tutta la linea. "Una grande riforma"? Mah...né propriamente riforma (chi ricorda i "Piani di studio personalizzati" dell'era Bertagna?) né tantomeno grande. Sarebbe raccomandabile una certa dose di prudenza in certe affermazioni.

Converrà dunque fare qualche puntualizzazione e proporre qualche riflessione, come antidoto agli entusiasmi governativi, prima che la macchina politico-istituzionale si metta in moto.

Per cominciare, suggerirei un ritorno ai fondamentali, cosa sempre buona e giusta sul piano del buon senso. Mi scuso anticipatamente di sottolineare quello che per gli addetti ai lavori dovrebbe essere ovvio...ma sbanalizzare l'ovvio è una buona strada per contrastare il "nuovismo", sempre in agguato quando si tratta di scuola e più che mai con un governo impegnato ad accreditarsi all'interno (e all'estero...). Parliamo allora, ancora una volta, di individualizzazione e di personalizzazione: con qualche schematismo, certo, ma con un approccio utile, si spera, ad evitare polarizzazioni strumentali.

Didattica individualizzata. Cosa vuol dire, in buona sostanza, individualizzare? Vuol dire partire da obiettivi comuni definiti nel curriculum di scuola e nella programmazione di classe per diversificare i percorsi finalizzati al raggiungimento di quegli obiettivi. Obiettivi COMUNI, attenzione: vuol dire non astrattamente "uguali", ma ponderatamente "equivalenti".

Didattica personalizzata. Possiamo sinteticamente affermare che la personalizzazione consiste nel diversificare gli obiettivi, calibrandoli sulle caratteristiche dei singoli. La diversificazione dei percorsi non è in questo caso una scelta strategica per perseguire quell'equivalenza di cui si è detto, ma una caratteristica strutturale dell'azione didattica che, in quanto tale, è destinata a confermare le differenze.

Da questi sintetici riferimenti si può capire come ci troviamo di fronte a due distinte modalità di impostare l'azione didattica, che non sono intercambiabili né tantomeno neutre

sul piano delle visioni di scuola cui rimandano. Detto questo, sarei personalmente per sottrarci ad un'assunzione unilaterale dell'uno o dell'altro approccio, come sembra fare in questa fase la politica ministeriale: la scuola langue nell'indistinto ma muore di polarizzazioni. Il suo naturale sfondo culturale è di natura "compositiva" (et et) non oppositiva (aut aut): l'educazione, da cui trae ragione e senso l'istituzione della scuola, è in sé stessa dialogica, perciò postula la dialettica delle posizioni che si confrontano.

Dunque, cominciamo con il porre in questione la scelta governativa di correlare il profilo della funzione di tutor (e quella di orientatore ad essa strettamente connesso) alla sola personalizzazione, quasi fosse la chiave di volta dell'intera operazione: ne emerge una visione parziale e distorta del processo di insegnamento-apprendimento.

In questo mio contributo propongo invece di delineare un percorso unitario che coinvolga in un reciproco rimando i due termini astrattamente alternativi. Il punto è un altro: se possono essere presi in considerazione contestualmente, "come" stanno insieme? A me sembra che potremmo pensare all'individualizzazione come al dispositivo didattico approntato dal docente (o meglio, dai docenti nella loro corresponsabilità progettuale) dal versante dell'insegnamento; mentre la personalizzazione è la risposta individuale messa in campo dai discenti rispetto all'azione didattica, dunque si colloca essenzialmente sul versante dell'apprendimento. In questo approccio, le caratteristiche personali non sono cristallizzate (e le differenze non si traducono in "dati" di natura, invalicabili e definitivi) ma diventano "modi" della risposta alla didattica individualizzata: modi destinati ad evolvere, se l'azione è efficace.

In definitiva, individualizzazione e personalizzazione si pongono come epifenomeni dello stesso processo, così come è un processo l'insegnamento-apprendimento.

Raffinatezze da "pedagogismi"? Non direi...ma qui il confronto è aperto e legittimo. A me è sembrato utile entrare nel merito,

perchè troppo spesso l'azione ministeriale-governativa dà per acquisite le sue premesse "teoriche" (in questo caso, l'idea onnipervasiva di personalizzazione) per l'urgenza di calarle nelle cosiddette "fasi attuative": un modo per stemperare e annacquare il valore dirimente dei presupposti.

E' evidente, infine, che non entro qui nel merito delle questioni di politica professionale legate alla funzione del docente tutor e dell'orientatore, che coinvolgono aspetti di assoluto rilievo, anche di natura contrattuale, quali le modalità di individuazione, l'organizzazione del lavoro e la salvaguardia delle prerogative collegiali. In altre sedi e con altro taglio tematico è possibile, anzi opportuno, affrontarli.

Didattica del recupero o didattica da recuperare?

di **Simonetta Fasoli**



Ho letto in questi giorni in articoli dedicati alla scuola nell'ambito del territorio romano, spesso con toni

comprensibilmente allarmati, dati e commenti circa l'avvenuto, sensibile incremento di corsi pomeridiani di recupero attivati nelle Scuole primarie. Ricorre il tema delle competenze linguistiche basilari (si parla di "comprensione del testo") e logico-matematiche in vistosa carenza, per cui si rendono necessari tempi suppletivi (in orari pomeridiani) programmati dalle scuole.

Ferme restando la variabilità dei fatti e la complessità della casistica, che vietano giudizi sommari, penso sia opportuno, e perfino urgente, accompagnare la conoscenza dei dati con qualche considerazione e qualche spunto di riflessione. A partire dal concetto di "recupero" e dalle modalità con cui viene realizzato: spesso, infatti, si confondono i piani. Si devono recuperare i "contenuti" (nel senso più ampio) o non piuttosto gli strumenti di approccio? Nel primo caso, il riferimento sono gli obiettivi fissati; nel secondo sono i percorsi.

Nel primo caso, prevale un criterio quantitativo, per cui è sensato intervenire su un incremento del tempo scolastico. Nel secondo, è analizzata la qualità dell'apprendimento, che suggerisce di rivedere le metodologie del processo di costruzione della conoscenza.

Ma c'è una questione di fondo che, a mio parere, comprende entrambe le ipotesi e che potrei formulare così: più che di una didattica del recupero, parliamo del recupero della didattica!

Fuori dal gioco di parole, è un invito a spostare l'attenzione dall'apprendimento ("non ce la fanno"...e via alla ricerca dei "colpevoli", identificati volta a volta nei telefonini, negli esiti della pandemia e dell'isolamento...) all'insegnamento e alla didattica che ne è in qualche modo la parte visibile, la messa in opera. Di fronte a questo guado, a me pare che la Scuola tenda a chiamarsi fuori, a non mettersi davvero in gioco, prendendosi il rischio di autoriformarsi dal basso. Di qui, la via, impegnativa e certo non indolore, di organizzare

tempi e setting aggiuntivi.

Proviamo a rovesciare il punto di vista. Se il problema nasce nel tempo e nella didattica ordinari, la strategia di contrasto va individuata nello stesso registro dell'ordinarietà, più che nella predisposizione di percorsi gestiti in ambito extracurricolare. Se è il gruppo di apprendimento la risorsa essenziale, non è la separatezza la risposta adeguata per chi si senta o sia stat* esclus*. Questo lo ha recepito la cultura dell'inclusione e lo ha tradotto in principi e percorsi fin dagli anni Settanta del secolo scorso: si vedano in proposito pietre miliari quali il documento della Commissione Falcucci (1975) e la legge 517/77. A chi fosse sensibile a questa tematica, segnalo quanto è scritto, con esemplare semplicità ed efficacia, nel seguente breve passo della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, che disciplina la vasta materia dei BES (Bisogni Educativi Speciali):

"[...] Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia "denominatore comune" per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: UNA DIDATTICA INCLUSIVA PIÙ CHE UNA DIDATTICA SPECIALE."

È mio il carattere cubitale.

Ripensare con la necessaria radicalità la didattica ordinaria comporta, va ribadito con forza, un netto cambio di direzione delle politiche scolastiche, che parta dalle condizioni strutturali: risorse e stabilità di organico, investimento sulla qualità degli spazi educativi e sul patrimonio edilizio, formazione del personale mirata a criteri di qualità dei percorsi e non ridotta ad adempimento burocratico, quando non a pratica vessatoria.

Non c'è tempo da perdere: il tempo è adesso, sono queste e non altre le generazioni che reclamano i loro diritti. Massimamente, quando non hanno voce.

Caro Ministro, l'orientamento educativo è altra cosa

di Simonetta Fasoli



Quasi sul finire dell'anno, il ministero dell'Istruzione e del Merito ha emanato un provvedimento che adotta Linee guida concernenti l'orientamento, il D.M. 328 del 22/12/2022.

Si tratta di un testo che si presenta con l'ambizione di assumere un'ottica di sistema, e non solo perché investe i diversi segmenti del sistema di istruzione secondaria di primo e secondo grado, ma anche perché mira ad inserirli in un'unica cornice istituzionale, pur nelle distinzioni dei rispettivi ordinamenti. Il filo conduttore è nell'idea di orientamento che attraversa l'intero percorso delineato, quasi a farne una chiave di volta.

Se questa è, come sembra, l'operazione, è il caso di fare qualche riflessione di approfondimento.

Il testo, in più di un passaggio, parla di "orientamento educativo": ebbene, partiamo da questa espressione, per sottrarla al rischio di usarla come una formula che da sé basti a dare senso (vorrei dire, "dignità pedagogica") alle indicazioni date.

Per dire, anzitutto, che un percorso di orientamento è "educativo" se

- * si discosta nettamente da ogni forma, esplicita o implicita, di addestramento al lavoro
- * si propone di formare soggetti capaci di riconoscersi parte attiva delle proprie scelte di vita
- * non adotta il punto di vista del mercato come luogo di incontro della domanda/offerta, sovrapponendo in ultima istanza le sue esigenze economiciste ai percorsi formalizzati di istruzione/formazione
- * non restringe lo sguardo dei soggetti in crescita nei tempi e negli spazi angusti di una idea fuorviante di "prossimità", del territorio e delle sue caratteristiche produttive

Se tutto questo è vero e plausibile, l'orientamento "educativo" attraversa allora l'intero sistema di istruzione/formazione, perché coincide con i processi di crescita in tutto l'arco della vita: senza precocismi e senza fughe in avanti. È la premessa pedagogica forte e irrinunciabile di ogni successiva opzione di vita. È l'antidoto a ogni interpretazione mercificante di interessi e attitudini; è la trama stessa della conoscenza, che nella sua piena accezione investe, come si sa, dimensioni relazionali, affettive, cognitive.

Suggerisco a chi fosse interessato di svolgere una ricognizione sul tema con uno sguardo alle sue matrici nel tempo, per evitare di prendere per buona ogni ricerca di "novità" fine a sé stessa. E di andarsi a rileggere, in questa prospettiva, le pagine illuminanti dei Programmi della Scuola media (D.M. 9 febbraio 1979). Qui si trova, a mio parere, esemplarmente riportato un impianto pedagogico ricco di implicazioni per il discorso che in questa sede mi interessa. Si vedrà agevolmente che la Scuola media (secondaria di Primo grado) è orientativa perché IN SÉ STESSA ORIENTANTE: cosa altro vuol dire, se non questo, l'espressione "scuola che colloca nel mondo"? Ne discende che la trama disciplinare concorre a promuovere "conoscenza di sé e del mondo": due movimenti interconnessi di un unico processo. E che ogni disciplina, correttamente intesa, è un "modo" della realtà che

essa racconta, nella specificità della sua “grammatica epistemologica”, del suo linguaggio e del suo metodo. Un’impostazione originaria che le Indicazioni nazionali del Primo Ciclo nelle diverse edizioni (2007, 2012 e 2018) hanno ulteriormente declinato, ma non superato né tantomeno resa obsoleta.

Devo confessare che, pur nell’attenta lettura del decreto ministeriale, non ho trovato traccia articolata di questa idea di orientamento qui in sintesi richiamata: la dimensione “educativa” resta un’evocazione senza radici culturali e pedagogiche, un mero artificio retorico. Di qui, duole dirlo, un travisamento che si ripercuote sull’intero disegno, coinvolgendo anche le declinazioni riguardanti la scuola secondaria di secondo grado. Qui si dà luogo, a me sembra, ad una vera e propria “commedia degli errori”, in cui gli aspetti meramente “informativi” dell’orientamento fanno agio su quelli propriamente formativi, in un frequente salto di dimensioni, in una confusione disfunzionale di obiettivi e metodi di approccio.

Il tutto condito da un’enfasi degli aspetti gestionali e dei risvolti organizzativi, spesso molto dettagliati, che non riesce a nascondere, semmai fa risaltare, la pochezza dell’approccio culturale e l’insufficienza della consapevolezza dei problemi affrontati.

No, cari signori del ministero soi-disant del merito, non ci siamo... Si raccomanda una rilettura dei “fondamentali”, un paziente lavoro di ripensamento, senza nostalgie certo ma senza nuovismi. L’orientamento è un tema strategico per il sistema di istruzione, solo se parliamo davvero di educazione e non di un restyling intrapreso su mandato, neanche tanto surrettizio, del sistema produttivo.

Elena Gianini Belotti: la sua vicenda intellettuale, il suo lascito

di Simonetta Fasoli



La recente scomparsa di Elena Gianini Belotti, dopo una lunga e intensa vita, ha comprensibilmente riacceso l'interesse per la sua opera e i frutti che ha disseminato: come dimostrano i tanti commenti che si sono subito avvicendati anche sui social. Emerge, nel ripercorrerne i passaggi, un ritratto ricco di sfaccettature e di "digressioni" che conservano comunque una profonda unità e coerenza di ispirazione. A cominciare dalla sua prolungata esperienza nel Centro Nascita Montessori, che diresse dal 1960 al 1980. Lo possiamo considerare un inizio significativo di cui, in qualche modo, recano tracce le diverse sue opere, che hanno spaziato dalla saggistica, alla narrativa, alla ricerca storica condotta con originalità di approccio.

E' noto il suo esordio presso il pubblico più vasto, con il saggio Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita (1973). Un notevole successo editoriale, che evidentemente intercettava e portava a una

sistematizzazione tematiche e problemi di quegli Anni Settanta che sarebbero stati segnati da un fervore intellettuale diffuso, anche nel campo dell'educazione e della riflessione di genere. Come indica con mirabile sintesi il sottotitolo del libro, si trattava di "sbanalizzare l'ovvio" dei modelli (femminili ma anche maschili) cui era ispirata l'educazione tradizionale, mostrandone la matrice culturale e mettendo in discussione ogni concezione "naturalistica". Questo sullo sfondo di una riflessione sulla funzione decisiva dei primi anni di vita, che aveva certamente illustri precedenti ma che, nel caso di Gianini, si innesta sulla preziosa esperienza del Centro Nascita, a sottrarre alle sue posizioni qualsiasi rischio di ricostruzione puramente accademica. Con ciò si spiega, anche, l'impatto duraturo che il testo ha avuto sulle diverse generazioni di insegnanti, educatori/educatrici, genitori.

Seguono opere che ancora oggi possono stupire per acutezza di analisi e per attualità di prospettive, come (per citarne alcune) *Prima le donne e i bambini* e *Non di sola madre*, che è posteriore di dieci anni alla prima e più conosciuta opera. In tutte emerge e viene variamente articolata la sua appassionata e documentata ricerca sui modi e le categorie di interpretazione volti a de-costruire ogni "mistica" sul femminile e la maternità, giustamente individuata come veicolo di un potere patriarcale mai rassegnato alla propria progressiva irrilevanza: un potere di cui, si badi bene, sono vittime anche i maschi, tanto più in quanto lo esercitano secondo un determinismo culturale che non lascia margini a esperienze e a processi di individuazione.

La creatività, del resto, sembra attraversare il percorso intellettuale di Elena Gianini Belotti, che è rigoroso e inquieto al tempo stesso, come in un "romanzo di formazione" di cui si intravede solo alla fine un disegno compiuto. Eccola dunque cimentarsi con la narrativa (spicca, tra tutti, il suo *Il fiore dell'ibisco*, 1985, forse il più riuscito tra altri

pure notevoli) e con quel genere tra saggio e racconto di cui è esempio *Prima della quiete*. Storia di Italia Donati, 2003. Mi preme soffermarmi brevemente su questo testo, che mi sembra interpellarci particolarmente come educatori/educatrici e persone di scuola. Gianini racconta la storia tragica della maestra toscana Italia Donati (che si suicidò nel 1886, a soli ventitré anni, a seguito delle infamanti dicerie di cui era stata oggetto circa la sua condotta privata) con lo scrupolo dell'indagine storica e l'approccio empatico verso una vicenda in cui vede rappresentata emblematicamente la condizione delle donne. In questo caso, il pregiudizio sociale che gravava sui maestri (in generale visti con ostilità da un contesto che li identificava con lo Stato opprimente e intenzionato a sottrarre "braccia da lavoro", avviando i bambini e le bambine all'istruzione elementare) viene moltiplicato dall'azione degli stereotipi di genere, particolarmente accaniti contro le donne.

Un'opera coraggiosa, dunque, questa appena richiamata di Elena Gianini Belotti. In essa mi sembrano fondersi le molteplici facce di un'intellettuale, scrittrice e pedagoga, per niente pacificata e pacificante, pur nel rigore del suo impegno, stemperato in una lunga vita, che ha attraversato come un fiume carsico diverse generazioni e fasi storiche del nostro Paese. E' tempo, credo, di farla riemergere in piena luce: non per limitarci a celebrarla, ma per esplorare ancora il suo pensiero e farne un lascito fecondo, di cui c'è più che mai bisogno.