

Maria G. Lo Duca: *Le Indicazioni Nazionali 2025: una prima lettura*

Le riflessioni che seguono sono dettate da una prima, veloce lettura delle *Indicazioni Nazionali* e riguardano esclusivamente l'area della lingua e della materia chiamata *Italiano*. Racconterò a chi ne fosse eventualmente interessato le mie prime impressioni, via via che procedevo nella lettura. Ma continuerò a lavorarci, perché sono complesse, intricate, i temi sono sparpagliati qua e là e bisogna andarseli a cercare. Per fortuna c'è la funzione 'Cerca' che ci aiuta nell'impresa.

Intanto, che cos'è questo documento? Sono, come recita il titolo, le *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo d'istruzione*, o, come recita il sottotitolo, sono solo dei *Materiali per il dibattito pubblico*? È un'ambiguità fastidiosa, che disturba.

Comunque, per avere un'idea dei contenuti, comincio dall'indice. Qui mi attendono due sorprese, di forma e di contenuto. La prima: l'indice elenca in modo graficamente uniforme i diversi temi, senza che si faccia alcun tentativo di gerarchizzare i contenuti in capitoli, paragrafi, sotto-paragrafi, sotto-sotto paragrafi ecc. I quali, però, sono ben presenti nel testo. A nessuno studente universitario sarebbe permessa tanta sciattezza nella scrittura della sua tesi di laurea. La seconda: a scorrere l'indice, parrebbe che il documento si occupi solo di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, visto che non compare mai la dicitura "Scuola secondaria di primo grado". Ma, niente paura, in effetti l'indice è fuorviante, e il documento parla ovviamente anche di questa.

Scorro velocemente le prime pagine, dedicate alla commissione che ha redatto il testo, i cui membri sono molto numerosi e puntigliosamente elencati. Guardo con più attenzione gli universitari, che è il mondo che ultimamente ho più spesso frequentato. Per lo più non li conosco. Ma ad eccezione dei primi nomi, professoresse e professori ordinari di pedagogia di cui si specifica la disciplina di insegnamento, nulla viene detto degli altri universitari. Basta la qualifica di professore ordinario (PO) o professore associato (PA) per attestare una competenza disciplinare utile alla scuola? Oltretutto mi colpisce, per le discipline di cui capisco qualcosa, la sproporzione: 6 esperti per *Italiano*, che è evidentemente la materia centrale di qualsiasi ciclo scolastico, 10 esperti per *Latino per l'educazione linguistica*, materia credo facoltativa, di cui si inventa anche la sigla, *LEL*. Se ne sentiva la necessità.

Scorro velocemente le prime pagine, introduttive, ripromettendomi di tornarci con più attenzione più avanti: faccio un salto sulla sedia, però, quando leggo, tra i tioletti delle competenze che lo studente deve acquisire, la *Competenza imprenditoriale* (p. 17). Leggo gli indici e mi rassereno: si parla di "spirito di iniziativa", di "idee e progetti creativi", di educare ad "assumersi le proprie responsabilità", e a scegliere "in modo consapevole". Giusto. Ma trattandosi di studenti da 3 a 14 anni, mi chiedo se il tioletto non sia inutilmente altisonante, e in definitiva fuorviante, uno sciocco omaggio alla mentalità di efficienza meritocratica che il nuovo paradigma pedagogico sbandiera come obiettivo irrinunciabile. E mentre l'occhio scorre le righe, non posso fare a meno di notare, per la vecchia abitudine alla correzione dei testi dei miei studenti, certe formulazioni infelici come "Comprendere l'influenza reciproca tra culture e sulle idee dei singoli individui" o "Conoscere le espressioni (lingua, patrimonio, tradizioni) progressivamente più ampie - locali, regionali, nazionali, europee e mondiali - della propria cultura" (p. 17). Forse si sarebbe potuto dire meglio e in modo più comprensibile. Ma passiamo oltre.

Nella pagina immediatamente successiva si parla di curriculum. Mi fa subito sorridere che gli insegnanti vengano definiti "i veri *curriculum makers* del progetto formativo" (p. 18, e poi p. 21): nobili origini latine e moderna efficienza tecnocratica in un'unica espressione. Questa tensione fra vecchio e nuovo ha modo di manifestarsi in tutto il documento, dove si passa da *nemo dat quod non habet* o da *non multa sed multum* (p. 18) a *silent book*, *graphic novel* (37), narrativa *young adult* (42) e via di questo passo.

Sorvolo sulle pagine dedicate alla Scuola dell'infanzia, ma leggo le due paginette che hanno come titolo *Campo di esperienza. I discorsi e le parole*. Qui mi imbatto per la prima volta nella distinzione tra le *Competenze attese* e gli *Obiettivi specifici*, che ritorneranno in tutto il documento, per tutti i gradi scolastici e per ogni disciplina, con l'aggiunta, per le classi successive, di un ulteriore sottoparagrafo che ha per titolo *Conoscenze*. Dal momento che, certamente per mia colpa, non mi è molto chiaro a cosa esattamente si riferiscano queste etichette, quale sia cioè la differenza fra le competenze attese, gli obiettivi specifici e le conoscenze, cerco, nelle pagine iniziali del documento, un qualche chiarimento. Invano. Allora leggo gli indici elencati sotto ciascun titolo, per capire l'intenzione degli scriventi. In realtà la lettura diretta degli indici non chiarisce i miei dubbi e rivela una fastidiosa tendenza alla ripetitività. Ad esempio, nella *Scuola dell'infanzia* si enumera tra le competenze attese "Avere una prima consapevolezza dell'esistenza di lingue e culture differenti" (p. 30); tra gli obiettivi specifici "Scoprire l'esistenza e la diversità di altre lingue rispetto all'italiano" (p. 31). Quindi la differenza è tra *avere una prima consapevolezza* e *scoprire*. Ugualmente sono competenze attese "Esplorare e sperimentare il linguaggio scritto anche in forma creativa e fantasiosa" (p. 30), sono invece obiettivi specifici "Incontrare e sperimentare le prime forme di linguaggio scritto" (p. 31). Le differenze, se ci sono, sono così sottili che faccio davvero fatica a coglierle. Che poi si possa ragionevolmente attendersi che i bambini della scuola dell'infanzia arrivino ad esprimere "in maniera appropriata emozioni, sentimenti, gusti, interessi, desideri" (p. 30) beh!, mi sembra francamente un obiettivo del tutto irrealistico.

Dopo un paragrafo riassuntivo sulle finalità della scuola dell'infanzia, dal titolo *Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, in cui si ripetono ancora una volta cose già scritte (ad esempio "Sperimentare il linguaggio scritto, anche in forma creativa e fantasiosa", p. 34), si passa, senza alcuna introduzione, al nuovo ciclo di istruzione (primaria e secondaria di primo grado), con un elenco di discipline, a partire da *Italiano*, l'unica, come ho già detto, che commenterò brevemente.

Si comincia con due paragrafi, che, a giudicare dai titoli, sembrano trattare lo stesso tema, e infatti i titoli sono *Perché si studia l'italiano* e *Finalità dell'insegnamento*. In realtà nel primo si fanno le affermazioni generali, di principio; nel secondo si scende più nel dettaglio. La novità più rilevante di questi due paragrafi è la suddivisione ulteriore in due sottoparagrafi, *Lingua* e *Letteratura*, cui viene dedicato lo stesso spazio. Sotto *Letteratura* a un certo punto si scrive: "Imparare a leggere e a interpretare testi letterari anche complessi è del resto il modo migliore per affrontare in modo consapevole i tanti testi non letterari – trasmessi attraverso la scrittura ma anche oralmente – con cui gli studenti entreranno in contatto durante la loro esistenza: per capire per esempio che cosa dice davvero un articolo di giornale, o una relazione commerciale, o il discorso di un esponente politico". Quindi, si potrebbe pensare, non occorre che la scuola si faccia carico di questi tipi di testo, basta la letteratura, definita "un buon viatico per una cittadinanza matura" (p. 36). Dopo di che si aggiunge, a scanso di equivoci, che "una parte cospicua delle letture degli studenti dovrà avere per oggetto opere della tradizione culturale italiana".

Nel secondo paragrafo sono elencati gli "obiettivi generali da raggiungere al termine del primo ciclo". I quali, relativamente alla lingua, sono: *Acquisire in maniera sicura l'alfabetizzazione funzionale; Conoscere e usare la punteggiatura; Imparare parole nuove e riconoscere le parole; Riflettere sulla lingua che si usa; Acquisire le necessarie conoscenze metalinguistiche* (p. 37); per la letteratura, invece, sono: *Leggere; Raccontare; Dialogare; Interpretare; Comprendere; Scrivere* (pp. 37-38). Non entrerà nel merito e non commenterò in dettaglio questi indici – ci sarà tempo per farlo – ma mi colpiscono due cose: che la pratica della punteggiatura venga presentata come indice a se stante, del tutto svincolata dalla scrittura dei testi; che siano elencati, sotto la voce *Letteratura*, obiettivi fin qui considerati propri dell'educazione linguistica: ad esempio "Saper raccontare oralmente esperienze personali o fatti noti", "Saper intervenire in una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario ed eventualmente riformulando il proprio

punto di vista alla luce delle reazioni degli interlocutori”, “Saper ricavare informazioni da un testo per documentarsi su uno specifico argomento; essere in grado di confrontare, su un medesimo argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative”, “Saper organizzare le informazioni su un dato argomento in liste, mappe, scalette”, e via di questo passo. Tutte cose sacrosante: ma cosa c’entrano con la letteratura? Spero che qualcuno vorrà spiegarcelo.

Poi si passa alla *Scuola primaria* (pp. 38-40) e alla *Scuola secondaria di primo grado* (pp. 41-43). Di entrambe si elencano le *Competenze attese* e gli *Obiettivi specifici di apprendimento*, introdotti questa volta da un titolo comune, *Lingua e Letteratura*. Seguono le *Conoscenze* in cui ritorna la distinzione fra lingua e letteratura, trattate in due diversi sottoparagrafi. In ciascuno dei sottoparagrafi vengono ripetuti fino alla noia i medesimi indici, già presentati tra le finalità della disciplina, con ulteriori dettagli. Non mi addentrerò in questa selva intricata e confusa, che merita molto tempo e molta attenzione per essere analizzata. Trattandosi di poche pagine, invito gli interessati alla lettura diretta, e rimando il resto ad una prossima occasione. Tuttavia almeno alcune cose mi preme dirle.

Si conferma, e se possibile si aggrava, la confusione tra lingua e letteratura. Ad esempio tra le *Conoscenze* da raggiungere al termine della terza media, la voce *Letteratura* (pp. 42-43) – che occupa uno spazio lungo più del doppio rispetto allo spazio dedicato alla *Lingua* – si articola in una serie di indici come *Scrivere; Studiare, esporre; Discernere; Usare la rete* che poco o nulla hanno a che fare con la letteratura: come quando si dice che “è opportuno che gli studenti imparino a studiare, e che quindi qualche ora di lezione venga spesa in vista di questo obiettivo: come si prendono appunti?”, o “un ottimo esercizio, effettuato su testi sempre più complessi, è la riscrittura di testi scorretti, con riguardo all’ortografia, alla morfologia, alla sintassi e al lessico”, o “ragionare sull’attendibilità delle fonti, cioè imparare a distinguere le fonti attendibili da quelle che non lo sono”, o “una lezione utile è una visita alla biblioteca scolastica, o a quella del quartiere”: anche qui, cose sacrosante, ma che c’entrano con la letteratura? E per quanto riguarda la letteratura in senso stretto, i suggerimenti sono contraddittori: prima, come si è visto, l’invito a privilegiare opere italiane (p. 36); poi (p. 40) si citano alcuni autori (ma stranamente ci si dimentica di un classico per l’infanzia come Gianni Rodari), poeti e romanzi italiani e stranieri; infine, per i più grandi (p. 42), l’ignoto estensore si lascia prendere dall’entusiasmo e suggerisce “i romanzi di Jules Verne, un po’ di buona fantascienza e di buon horror (Stephen King, per esempio, o Asimov), il *fantasy* di Harry Potter o le saghe di Percy Jackson”. E aggiunge “inutile, in questo caso, creare un ‘canone italiano’, meglio scegliere i buoni libri anche e soprattutto dalle letterature straniere”. Allora qual è, in definitiva, l’indicazione cui attenersi?

Mi ha molto colpito il disordine degli indici, in cui non ritrovo le scansioni in abilità cui sono da sempre abituata, vale a dire l’ascolto, il parlato, la lettura, la scrittura, cui di solito si fanno seguire considerazioni sul lessico e sulla grammatica, o riflessione sulla lingua che dir si voglia. Forse c’è tutto quello che dovrebbe esserci, ma sparso qua e là, richiamato e accorpato in modi diversi. Ad esempio, al *Leggere*, all’*Interpretare* e al *Comprendere* sono dedicati tre indici diversi (p. 38); all’*Oralità* e all’*Ascolto e dialogo* vengono dedicati due indici diversi (p. 39); il *Comprendere* e il *Leggere e interpretare la letteratura* sono due indici diversi (p. 41); il *Leggere, interpretare* e l’*Analizzare* sono anch’essi due indici diversi (pp. 41-42). Francamente, non mi raccapizzo. Non si potrebbero definire gli indici in modo più ordinato, facendo in modo di organizzare la materia seguendo gli stessi criteri? E perché “descrivere una situazione, un carattere, un oggetto” compare due volte, sia sotto *Leggere e interpretare la letteratura*, sia subito dopo, nell’indice *Scrivere, rielaborare, riassumere?* (p. 41).

Un altro aspetto che salta all’occhio è la frequente confusione tra i contenuti disciplinari e il metodo di presentazione di questi contenuti. In realtà si passa continuamente dagli uni all’altro, il

che crea una certa difficoltà di lettura. Ad esempio, la presentazione della disciplina *Italiano* si chiude con 3 box, uno dei quali ha come titolo *Suggerimenti metodologico-didattici per i docenti*. È un titolo promettente, che ha subito fatto nascere in me delle aspettative; le quali, però, sono andate rapidamente deluse perché, accanto a scarse indicazioni di metodo, compaiono in realtà molti suggerimenti di contenuto, che avrebbero dovuto trovare spazio nelle pagine precedenti. Ad esempio si specifica che lo studio della grammatica dovrà occuparsi anche di “classificazione del lessico”, di omonimia e sinonimia, di iponimia e iperonimia, di derivazione, composizione e alterazione, di prestiti e di parole specialistiche. Poi si passa alle parti del discorso, e si chiede di approfondire la “natura delle vocali e delle consonanti nell’italiano e in altre lingue [?]; pronuncia e grafia dell’italiano; varietà della pronuncia dell’italiano nelle varie regioni del Paese; l’alfabeto con le lettere straniere adottate anche da noi, e il suo uso come strumento di ordinamento delle parole nei vocabolari; la corrispondenza o mancata corrispondenza tra grafia della lingua e pronuncia; la divisione in sillabe e la natura delle sillabe [?], anche nell’uso metrico-poetico; l’accento tonico e le parole piane, tronche o sdruciole; le parole atone; l’elisione e il troncamento; i segni di punteggiatura o paragrafematici e il loro funzionamento come indicatori sintattici e logici”. Al di là della loro pertinenza, perché queste indicazioni di contenuto sono fra i suggerimenti metodologico-didattici? Possibile che più di 100 esperti siano così disattenti in fatto di organizzazione testuale?

Sempre in questo box si parla qua e là di grammatica e di analisi logica. Prima si afferma che “si possono sfruttare in parte i suggerimenti della grammatica valenziale, laddove risultano maggiormente utilizzabili”; si suggerisce qualche correzione di rotta al ben noto stupidario grammaticale, come quella di tener conto delle “critiche alla definizione di ‘verbo’ inteso come parte del discorso che indica un’azione”; si raccomanda di partire dalla “grammaticale implicita (che permette a ogni parlante di esprimersi nella propria lingua anche senza avere coscienza delle regole) a quella esplicita, legata a categorie razionali e a categorie descrittive”. Poi, dopo un capoverso dedicato all’arricchimento del lessico, si torna alla grammatica e in special modo all’analisi logica, di cui si riconosce che “serviva e ancora serve a preparare gli scolari allo studio del latino”, implicitamente accettata nella sua formulazione tradizionale col suggerimento, però, di evitare “le troppo ampie tassonomie classificatorie dei complementi”. Nel contempo si apre alla “analisi linguistica per costituenti, frutto degli studi degli ultimi cinquant’anni” che si caratterizza “per maggiore modernità”. Questa apertura è talmente timida e reticente che mi chiedo che cosa esattamente significhi e che cosa ne potranno ricavare gli insegnanti. In che senso, poi, l’analisi per costituenti è più moderna? Non è anche l’analisi logica tradizionale una analisi per costituenti, avendo appunto lo scopo di individuare e denominare costituenti? Che cosa sono il soggetto, il predicato, il complemento oggetto, o di luogo, o di mezzo se non costituenti della frase? Quello che fa la differenza, rispetto alle analisi moderne, non è il riconoscimento di costituenti, ma i criteri di individuazione degli stessi, questi sì diversi e, ahimè, spesso inconciliabili. Ma sulla grammatica tornerò, mi riprometto di estrarre, dai diversi punti del documento in cui se ne parla, le informazioni pertinenti per ragionarci con più cognizione di causa.

Un altro punto debole del documento è la progressione dei temi, i quali, è risaputo, in un curriculum vanno scanditi in modo accorto, compatibile con la maturazione cognitiva e linguistica degli studenti. Ma se già si dà alla scuola dell’infanzia l’obiettivo di “saper utilizzare la lingua italiana in maniera appropriata” (p. 30), e alla scuola primaria l’obiettivo di “Comprendere testi, enunciati, discorsi trasmessi in forma scritta e orale, essendo in grado di identificare il tema, gli snodi dell’argomentazione, le intenzioni dell’emittente e l’affidabilità della fonte” (p. 38), cosa resta se non ripetere, più o meno con le stesse parole, gli stessi temi nel livello successivo? Il che regolarmente accade.

Mi avvio a concludere. Mi ha stupito l’uso ripetuto di uno strano sintagma, “testi argomentativi e creativi”, di cui non mi pare di aver mai trovato traccia nella letteratura sulla

linguistica del testo, e di cui quindi non mi sono chiari l'estensione e l'esatto significato. Come quando si scrive "saper scrivere *testi argomentativi e creativi* in maniera corretta sotto il profilo ortografico, morfosintattico e lessicale, adoperando sia carta e penna sia i programmi di videoscrittura; saper riassumere per iscritto *un testo argomentativo o creativo* di media lunghezza, per esempio un articolo di giornale" (p. 42). Dall'uso che se ne fa, deduco sia una sorta di sovraordinato rispetto a tutti i possibili tipi di testi: non sarebbe stato sufficiente scrivere "testi", e basta? Del resto, le tipologie testuali evocate dal documento non sono sempre le stesse: ad esempio tra le competenze attese al termine della terza media si scrive "*Riconoscere i tipi testuali*. Imparare a riconoscere le caratteristiche dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi)" (p. 41). Questa è effettivamente la tipologia testuale proposta da Arnold Werlich, entrata da tempo nella scuola. Subito dopo però, tra le *Conoscenze*, si dice che bisogna addestrare a "scrivere testi di tipo diverso (riassuntivo, narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, con l'aggiunta di semplici elementi argomentativi)" (p. 42). Qui compare un nuovo tipo, il "riassuntivo", che rivela una fastidiosa confusione fra la tipologia dei testi e l'utilissimo esercizio del riassumere. Inoltre, dopo avere evocato per decine di volte il testo argomentativo (ad esempio alla fine della terza classe della primaria i bambini devono "saper produrre facili testi di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo", p. 39), qui e in terza media, proprio alla fine del percorso, se ne ridimensiona drasticamente la portata: non testi argomentativi ma testi di vario tipo "con l'aggiunta di semplici elementi argomentativi". Mi pare evidente che ci sono più mani che hanno scritto, più competenze che si sono sovrapposte, perfino i linguaggi a volte sono diversi. Non sarebbe stato più rispettoso per noi lettori rileggere e amalgamare il tutto? Avremmo capito meglio la proposta.

E qui mi fermo. Non prima, però, di aver notato, in tanta esuberanza e continua ripetitività di indici, l'assenza totale di suggerimenti per gli studenti di madrelingua non italiana e di origine straniera, fuggevolmente evocati con l'espressione "nuova realtà delle classi multilingui" (p. 36), e di cui si dice che "devono comunque acquisire la conoscenza della lingua italiana" (p. 37). Nulla si dice sul come – con quali risorse, con quali pratiche, con quale progressione – lasciando gli insegnanti di italiano a cavarsela da soli.