

DOCUMENTO SIPeS su

Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione

Materiali per il dibattito pubblico

Le riflessioni di seguito proposte costituiscono alcuni punti nevralgici che la SIPES intende porre all'attenzione in merito al documento *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola 2025*, in linea con il documento iniziale inviato per la prima audizione.

In modo particolare si fa riferimento al concetto di *Inclusione* e al modo in cui questo principio/valore – che rimanda a un modello culturale della società, quindi di scuola – compare nel documento e viene argomentata.

Nel documento il termine *inclusione* compare 50 volte, così declinato: inclusione 12; inclusiva 16; inclusivo 8; inclusive 4; inclusivi 2; inclusi 5; incluse 1; inclusa 2. Ciò significa che nel documento vi è un ampio richiamo a questo fondamentale concetto che deve orientare e dare senso alla scuola democratica del nostro Paese.

Uscendo dai parametri meramente quantitativi ed entrando nel merito dei contenuti, nel paragrafo intitolato *scuola e nuovo umanesimo* si legge «la scuola promuove l'inclusione e la pratica consapevole della cittadinanza; previene l'evasione dell'obbligo di istruzione e contrasta la dispersione; valorizza le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione» (p. 10). Si tratta di un enunciato di principio ampiamente condivisibile. Ciò che ci si aspetta nel prosieguo della lettura è di trovare, anche per la natura stessa del documento, delle indicazioni sulla strada da percorrere per rendere applicabile e concreto tale enunciato, anche in riferimento ai risultati della ricerca scientifica nel campo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale per l'inclusione.

In effetti, il *cosa* fare non è mai il vero problema dei docenti, mentre risulta decisamente più complesso e articolato comprendere il *come* realizzare gli obiettivi formativi. Le indicazioni offrono per ciascuna singola disciplina e per tutti i gradi di scuola puntuali «suggerimenti metodologici e di possibili ibridazioni tecnologiche», «conoscenze, indicazioni metodologiche, moduli di apprendimento interdisciplinari e ipotesi di ibridazioni tecnologiche», tuttavia in nessun caso, approfondendo la lettura del testo a disposizione, si riscontra la medesima puntualità in merito alla progettazione inclusiva e accessibile, ossia a quello che è il fulcro e il nodo centrale dell'agire inclusivo.

La progettazione inclusiva e universale è fondamentale in quanto non si configura come una risposta speciale a problemi speciali della scuola, né assolve a una funzione *compensativa* laddove necessario, per consentire ad alcune categorie di allievi/e di poter essere accettati e presenti nelle nostre classi scolastiche, ma è l'espressione di un agire sistematico e strutturale che consente alla scuola stessa di rispondere pienamente al suo mandato costituzionale.

In effetti, è la progettazione per tutte/i a rendere i saperi accessibili, in assenza della quale la scuola ha serie difficoltà a realizzare il principio dell'inclusione, cosa peraltro già messa in evidenza agli albori del processo di sviluppo del nostro modello scolastico dell'integrazione/inclusione da Bruno Ciari, in un testo fondamentale qual è *La grande disadattata* del 1969.

Quest'ultima, l'inclusione, infatti, non può essere interpretata in una logica additiva, come un elemento *in più* che *arricchisce* la didattica. Essa ne è piuttosto il cardine regolativo, il criterio guida, il *principium* appunto, ossia ciò che viene prima.

Non si tratta, come si legge nel testo, di «provarsi nell'azzardo di un colpo d'ali che è quello di realizzare, attraverso l'inclusione scolastica, i diritti e i doveri della persona» (p. 14). Se colpo d'ali vi è stato, questo ha una storia lunga di riflessioni, di interpretazioni, di azioni, di sperimentazioni, di ricerche nell'ambito della Didattica Speciale e della Pedagogia Speciale, che pongono la scuola di fronte alla consapevolezza che l'inclusività non è una qualità che essa può o meno avere, bensì una condizione *imprescindibile*, quindi ineludibile, del suo essere (e farsi) o meno scuola.

In questa direzione, l'inclusione si realizza attraverso il principio più volte richiamato in vari documenti internazionali dell'*equitable education*, ossia attraverso la garanzia di opportunità (concrete, quindi frutto di progettualità, e non solo dichiarative) di apprendimento di qualità per ciascuno/a allievo/a, ponendolo nella condizione di partecipare alle esperienze educative in una logica di giustizia sociale. Le ricerche scientifiche della Didattica Speciale e della Pedagogia Speciale mettono ben in evidenza come la professionalità del docente possa giocare, ad esempio, nella progettazione inclusiva, accessibile e universale, a livello sia di macro che micro-progettazione, nel curriculum inclusivo e nella capacità di allineare gli obiettivi del curriculum a quelli previsti anche nel PEI e nel PDP, appunto per rendere concretamente il concetto di curriculum inclusivo. Nelle traiettorie del lavoro teorico-pratico sull'inclusione, sarebbe opportuno partire dal concetto di curriculum inclusivo dove, grazie alla progettazione inclusiva, può realizzarsi il concetto di personalizzazione.

Sarebbe opportuno inserire, già in questa sezione, il concetto di valutazione inclusiva.

Un ulteriore elemento di analisi riguarda la parte che il documento dedica alla *Scuola che sa essere inclusiva*. Si tratta di un breve paragrafo che (ma non è la prima volta che accade, ricordiamo la medesima situazione nel documento *La buona scuola* del 2015) induce a ritenere che l'inclusione sia collocata (e quindi pensata) come una sezione o una rubrica. Ci si sarebbe aspettati, considerata la ormai longeva esperienza italiana, di trovare strutturate su questo principio tutte le Nuove Indicazioni. In effetti, richiamando il passaggio dalla legge 517 alla direttiva sui BES (peraltro omettendo il DL 66/2017 e 96/2019 che hanno indirizzato la norma verso il modello Bio-Psico-Sociale dell'ICF) si fa riferimento a normative che ancora collegano il tema dell'inclusione a categorie specifiche, non riferendosi quindi alla sua accezione più ampia, che ne riconosce la trasversalità e la vede come un principio di partecipazione che si traduce nell'abbattimento delle barriere (fisiche e culturali) e nel promuovere i facilitatori all'apprendimento per tutti e ciascuno.

Un ulteriore passaggio che andrebbe rivisto è quello che segue. Data una premessa condivisibile: «L'esercizio di un'azione inclusiva, quale dimensione strutturale e funzionale della scuola dell'infanzia, avviene nella consapevolezza dei processi di coevoluzione dei contesti educativi, scolastici e sociali» non è molto chiaro il prosieguo: «dell'importanza di gestire con intenzionalità pedagogica gli inevitabili rischi e tensioni insiti nella negoziazione quotidiana delle differenze» (p. 22). Formulata in tal modo, l'argomentazione sembra presentare la presenza delle differenze a scuola come *una difficoltà da gestire*, come un inconveniente che richiede una negoziazione foriera di "rischi", e non come il valore fondativo della scuola democratica.

Anche l'affermazione che rimanda al fatto che "La libertà è il valore caratteristico più importante dell'Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme" non sembra tener conto della reale storia dell'Occidente, costellata di violazioni dei diritti della libertà non solo delle persone con disabilità, ma anche delle donne e delle minoranze religiose ed etniche.

In particolare, in questa prospettiva, colpisce la premessa culturale generale delle Nuove Indicazioni che si intitola: "Persona, Scuola, Famiglia". La triade di punta delle indicazioni del 2012 era "Cultura, scuola, persona". La parola famiglia sostituisce, quindi, quella di cultura. L'intenzione è quella, più volte richiamata nel testo, di ribadire il ruolo apicale della famiglia nel processo di formazione della persona. Alla famiglia viene dato il compito di veicolare la

cultura, essa è, con la scuola, “una colonna portante” del percorso di apprendimento. Questa lapidaria e retorica affermazione di status di una famiglia ideale, in una prospettiva inclusiva, ma anche più banalmente sul piano di realtà, si scontra con la condizione di fragilità, di povertà, di multiproblematicità, di assenza di tanti genitori che piuttosto che favorire e sostenere “lo sviluppo integrale della persona”, si trovano a rappresentare nella vita dei figli una sorta di “difficoltà nella difficoltà”, anzi forse la maggiore difficoltà che essi devono affrontare. Lo sanno bene i docenti che per realizzare la tanto evocata alleanza scuola-famiglia, non basta parlare o realizzare patti di corresponsabilità, laddove non si riesca a vivere da vicino la realtà di queste famiglie, essendo prossimi alle loro difficoltà, sospendendo giudizi e pregiudizi e accogliendo con autentica apertura i loro pensieri e la loro cultura.

Non si può non riferire, in conclusione, dell’aspetto di criticità introdotto dal riferimento alla scuola come “la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale”, prospettiva che, oltre a limitare l’approccio alla dinamica dell’insegnamento e dell’apprendimento ad una meccanica trasmissione, rischia di misconoscere il portato che la scienza assume nello sviluppo e nella condivisione di conoscenze atte a promuovere maturi atteggiamenti di cittadinanza.

Ringraziando per l’impegno in questa direzione, la SIPeS resta a disposizioni per un confronto sui punti indicati.

Lì, 25 marzo 2025.

Il Direttivo SIPeS