Il GISCEL sulle Nuove Indicazioni 2025

Premessa

Il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) giudica **inemendabile** e pertanto **irricevibile** il testo delle *Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*. Formula tale giudizio alla luce della produzione scientifica degli ultimi 50 anni in ambito linguistico e glottodidattico e dei numerosi documenti di politica linguistica nei contesti educativi prodotti a livello europeo, come la recente Raccomandazione n. 1/2022 del Comitato dei Ministri indirizzata agli Stati membri del Consiglio d'Europa sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per una cultura democratica.

Nelle Nuove Indicazioni 2025 il GISCEL riconosce, insieme ad altre, molte lacune fondamentali e molte proposte inaccettabili.

L'idea di educazione linguistica

Si rileva la mancata corrispondenza tra l'art. 3 della Costituzione, più volte citato, e una possibile traduzione in termini operativi, ovvero la mancata proposta di un'educazione linguistica democratica e inclusiva. Ne sono spia acuta e testimonianza infausta formulazioni come questa, relativa al background linguistico e culturale degli alunni e delle alunne: "Il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti [...] andrà poi corretto o modificato". L'idea stessa di correggere un patrimonio culturale nativo è oggi inaccettabile.

Inoltre, se si seguono le Indicazioni 2025, dalla capacità di comunicare attraverso l'integrazione del linguaggio verbale e degli altri codici non verbali ci si riduce alla monoliticità del linguaggio verbale; da un'educazione linguistica pluridimensionale pensata per la cittadinanza attiva e la pluralità (Indicazioni 2012, Consiglio d'Europa 2022) si passa a un modello che chiede prestazioni corrette ma corrive e meramente passive. Manca, in definitiva, una parte fondamentale e irrinunciabile della scuola come spazio democratico.

L'idea di bambino

Corollario di questa impostazione è l'idea dominante di un bambino-standard, nella migliore delle ipotesi 'tabula rasa'. Peggio ancora: chi ha scritto le Indicazioni 2025 vede piuttosto l'apprendente come portatore di una cultura 'minore': la lingua della bambina o del bambino non è patrimonio da potenziare ma da correggere, perché la sua lingua d'uso va sostituita con la lingua costituita dall'insieme delle "forme riconosciute come legittime dalla comunità colta" (p. 36: una definizione che coincide alla lettera con la formula manzoniana 'lingua delle classi colte': evidentemente per la Commissione l'età dell'oro per la didattica dell'italiano era anteriore all'unità d'Italia, e quell'età bisogna ripristinare). Soprattutto, l'apprendente è un soggetto passivo, che subisce (attenzione alla scelta delle parole) non un'opera di *educazione* – che implica ad esempio conquista del sapere, in una dinamica di ricerca cogestita con l'insegnante – ma un'opera di *trasmissione*: "trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale" (p. 9). Il classico, tradizionale passaggio di nozioni dall'insegnante 'che sa' al bambino/bambina 'che non sa'.

Grandi assenti sono il bambino reale, con i suoi background, il suo contesto famigliare e sociale, i suoi processi di apprendimento, e la scuola, con il suo multilinguismo e multiculturalismo.

Il retroterra linguistico e culturale

Manca del tutto l'attenzione non solo a chi parla varietà regionali, colloquiali ecc. di italiano ma anche ai non pochi studenti e alle non poche studentesse ancora dialettofoni, alloglotti, rom, ecc., nonché agli immigrati di prima e seconda generazione, che costituiscono ormai quasi il 12% degli apprendenti in Italia, con punte del 17% al nord. E – conseguenza diretta – manca un riferimento specifico all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda (L2). È vero che a pag. 36 si legge "la nuova realtà delle classi multilingui richiede docenti pronti a insegnare l'italiano come L2 e a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari" ma le indicazioni operative sono poi tanto sbrigative quanto radicali: "Gli alunni di origine straniera devono comunque acquisire la conoscenza della lingua italiana: è assolutamente evidente che l'integrazione passa in primo luogo dal poter parlare italiano, e dal piacere di farlo" (p. 37). La scelta dell'integrazione coatta - o, come piace ai commissari, coercitiva - non potrebbe essere più chiara, netta, univoca. Tant'è vero che dell'argomento non si parla più nel resto del documento.

Con queste, e altre, semplificazioni si rinuncia così ad operazioni che facciano avanzare il processo cognitivo (e infatti di progressione nell'apprendimento non si parla mai, nelle 150 pagine delle Indicazioni), si rinuncia a ragionamenti induttivi per più comode e tradizionali applicazioni deduttive, si rinuncia al paradigma della complessità in favore del paradigma della linearità.

Competenze linguistiche e comunicative

Che italiano si insegna, seguendo queste Indicazioni? Non già una lingua riconosciuta come patrimonio di ogni studente e di ogni persona, da potenziare, da arricchire, da rispettare per le sue diversità, da valorizzare, ma una lingua da insegnare,

da assumere senz'altro come unico modello a cui ispirarsi nella correzione del patrimonio linguistico – evidentemente erroneo – preesistente. A tutti – studentesse e studenti di contesto migratorio, dialettofoni, alloglotti, rom, ecc. – viene richiesto di acquisire la conoscenza della lingua italiana perché "scopo primario della scuola è insegnare a leggere, a comprendere e a scrivere in modo corretto" con particolare attenzione alla "correttezza linguistica e formale" (p. 37).

Siamo lontani mille miglia dal Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue, che prevede un insegnamento finalizzato alla competenza linguistico-comunicativa, a sua volta intesa come un saper fare con la lingua, attraverso l'integrazione di competenze generali, linguistiche, socio-pragmatiche e semiotiche. Integrazione indispensabile, perché la sola competenza linguistica non è sufficiente per garantire interazioni efficaci, soprattutto in contesti plurilingui e interculturali. Ma le altre competenze dalle Indicazioni 2025 sono assenti.

Trasversalità dell'educazione linguistica

L'educazione linguistica è trasversale. Questo è condiviso anche dalle Indicazioni 2025: "L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline, che operano coordinati" (p.36). Bello e ben detto, ma qui suona come mera petizione di principio: semplicemente, dopo questa enunciazione non se ne parla più. O meglio, ce n'è una traccia nel box 'Esempio di modulo interdisciplinare di apprendimento' dove si propone un'attività in cui ogni docente svolge una parte del lavoro secondo metodi e strumenti della sua disciplina, e poi si assembla il tutto in una relazione finale. Purtroppo, non si tratta di vera trasversalità, e soprattutto non si chiama in causa la pur riconosciuta trasversalità dell'educazione linguistica.

Quale italiano

L'italiano delle Indicazioni 2025 è una lingua statica e monolitica, senza varietà (la lingua scritta ha una posizione nettamente egemonica), con poche variazioni. L'unica variabilità prevista è collocata su una linea che ha all'estremo inferiore l'errore, che la

scuola ha il compito di correggere, e all'estremo superiore il testo letterario, che la scuola deve proporre come modello a cui tendere.

Il bello scrivere (correttezza ortografica, correzione degli errori) è una vera ossessione, che ritorna in tutto il testo: "il sentimento dell'importanza della correttezza linguistica e formale", "è importante che l'ortografia sia acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola, senza cedere a eccessi di spontaneismo per giustificare errori e usi impropri", "Essenziale è che la correzione degli errori (relativi all'ortografia, alla costruzione del testo, all'argomentazione) sia fatta con cura e pazienza" (pp. 36, 37, 43).

Naturalmente l'errore non è considerato una tappa importante del processo di apprendimento, ma va semplicemente corretto: per la Commissione è solo un inciampo da rimuovere.

Le quattro abilità

Una delle lacune più gravi è la mancata tematizzazione delle quattro abilità – ascoltare, parlare, leggere, scrivere – della loro centralità e della loro interconnessione: questo porta a non vedere distinti i piani e i livelli di analisi della lingua, a disperdere informazioni e idee intorno al parlato, allo scritto, alla lettura e all'ascolto, e a non fare riferimenti puntuali ai processi da seguire e da guidare per educare allo scrivere, al leggere, al parlare e all'ascoltare.

Esemplare il caso delle sezioni che nelle Indicazioni 2012 erano riferite agli 'Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado' e che nel testo 2025 diventano 'Obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza': nel primo caso, il contenuto era ben centrato sulle quattro abilità, nel secondo è disperso fra Lingua e Letteratura in: lessico, la frase e la sua struttura, ascoltare, rielaborare, parlare, e altro.

L'unica abilità a cui viene dedicato, sin dalla Premessa culturale generale, un paragrafo autonomo è la scrittura, ed è significativamente intitolato *Scrivere è … vivere. E si apprende a scuola*. (p. 13). All'oralità è riservata una mera, e minima, funzione strumentale: nel contesto della Letteratura serve per "raccontare esperienze personali" e "dialogare in una discussione". Saper leggere non è più una competenza trasversale e civica ma un semplice strumento didattico.

Del resto, per la scrittura, le indicazioni operative per l'insegnante, oltre che saltuarie e variamente distribuite nel testo, sono anche discutibili, se non addirittura sbagliate. Ad

esempio, per la scuola primaria si raccomanda di iniziare il lavoro sulla scrittura partendo… da testi complessi. Il riassunto, si legge, "è fondamentale per apprendere a scrivere e a pensare" (p.13). In realtà, com'è noto, non si apprende a scrivere dal riassunto in quanto questo richiede una serie di competenze complesse (comprensione del testo di partenza, selezione degli argomenti principali, rielaborazione); e non è vero che il riassunto "pone problemi di creatività di forme" (ibidem), viceversa richiede forme già stabilite legate al testo di partenza e alle specifiche caratteristiche testuali. Infine, non si capisce perché il riassunto debba essere svolto a partire da un testo argomentativo o creativo (p. 38) e non da un testo espositivo relativo alle materie di studio.

La conquista della lingua italiana nella ricchezza delle sue varietà non è più trattata come diritto e come via per esercitare cittadinanza, né la parola come mezzo per costruire pensiero, per partecipare; l'ascolto e il dialogo, la discussione e lo scambio verbale non sono più parte integrante del percorso formativo. Qui l'oralità come competenza autonoma svanisce, e perde ogni relazione con il pensiero critico, con la cittadinanza, mentre la scrittura mira alla fedele riproduzione di un modello dato, con la cura esclusiva di attività tecniche, come il riassunto o l'esercizio ortografico. Significativamente, il diritto alla parola – affermato dall'articolo 21 della Costituzione – non è nemmeno menzionato.

La grammatica

La filosofia grammaticale che traspare dal documento rimanda ad una concezione etica e normativa della grammatica: etica perché si dice esplicitamente che le "regole di comportamento" e "le regole di grammatica" inducono nell'allievo "il senso del limite e un'etica del rispetto verso il prossimo, gli anziani, i più deboli" (p. 10); normativa, allorquando si scrive che "si deve trasmettere all'allievo, prima ancora delle regole, e assieme ad esse, il sentimento dell'importanza della correttezza linguistica e formale in contesti diversi" (p. 36). Si noti l'uso del verbo "trasmettere": dà l'idea di un docente che trasmette all'allievo "regole" (= forme, paradigmi, strutture) e "sentimento dell'importanza della correttezza" (= paura di sbagliare, dunque meglio tacere). Sono formulazioni che azzerano decenni di ricerca sulla didattica della grammatica, che aveva elaborato concetti, peraltro già assunti dai precedenti documenti ministeriali (Programmi del 1979 e del 1985, Indicazioni del 2012/2018) quali: riflessione sulla lingua

(= è l'allievo che riflette), al posto di insegnamento della grammatica (= è il docente che insegna); l'errore come momento ineliminabile nel percorso di apprendimento, e tuttavia sempre prezioso da cogliere e da analizzare, assieme all'allievo; la scoperta delle regole da parte del discente attraverso un metodo induttivo di esplorazione nella lingua, osservazione, raccolta e classificazione di forme, ipotesi e verifica sul funzionamento delle strutture. Quest'ultimo punto è particolarmente importante, perché è il contributo che la riflessione sulla lingua dà allo sviluppo del pensiero logico/scientifico, e alla costruzione dello spirito critico (obiettivi assenti o dichiarati ma non perseguiti nelle Indicazioni 2025).

Al posto di tutto ciò, spesso nascosto e temperato da frasi (volutamente?) arzigogolate e contraddittorie, un grande ritorno all'analisi grammaticale ("l'alunno dovrà comunque essere in grado di analizzare un testo assegnando tutte le parole alla loro specifica classe grammaticale", p. 45) e all'analisi logica della tradizione, di cui si raccomanda di evitare, però, "le troppo ampie tassonomie classificatorie dei complementi" (p. 46). Né manca qualche impacciata concessione alla modernità: un po' di "grammatica valenziale", laddove i suoi "suggerimenti… risultano maggiormente utilizzabili" (p. 45), e un po' di una non meglio precisata "analisi linguistica per costituenti frutto degli studi degli ultimi cinquant'anni" (p. 46). E anche sul piano terminologico ci si muove su un difficile crinale: le "parti del discorso" diventano spesso "categorie lessicali" o "classi di parole"; nella morfologia del verbo, si parla per l'indicativo del presente, del futuro e di non meglio precisate "gradazioni del passato" (p. 39); nella lista delle categorie grammaticali compare una nuova categoria, di cui la ricerca grammaticale non sembra finora essersi accorta, quella dello "spazio" (accostata al "numero" e al "tempo") che opererebbe "nella variazione formale delle parole d'uso comune" (p. 39).

Il latino

Nelle Indicazioni 2025 l'italiano è anche, ovviamente, una lingua senza storia. Lo conferma l'inserimento di una nuova materia di studio: il LEL, Latino per l'Educazione Linguistica, che rappresenta la più significativa e discussa novità del progetto. Nelle diverse sezioni del testo che riguardano l'insegnamento dell'italiano non si trova traccia di storia della lingua; alla sua storia viene riservata un'ora settimanale per volonterosi a

partire del secondo anno e da fare non dentro l'italiano, ma in tempi e modi autonomi e distaccati come materia distinta. "Tramite il LEL si punta a rafforzare la conoscenza del lessico delle lingue oggetto di studio [...] e a preparare gli studenti a una migliore conoscenza della grammatica e della sintassi della lingua italiana a partire dalla base grammaticale latina" (p. 48); ma è ormai nozione comune che le strutture linguistiche latine e italiane presentano differenze tali da non giustificare il reciproco contributo al fine della competenza linguistica. Inoltre, pare poco ragionevole pensare che le poche conoscenze che si prevede che l'alunno acquisisca bastino a comprendere la diacronia della lingua italiana e delle lingue straniere, per le quali a scuola non è previsto uno studio storico.

La letteratura

L'italiano viene artificiosamente suddiviso in due parti: Lingua e Letteratura. Alla lingua viene attribuita la responsabilità dell'insegnamento delle regole, ma è negato ogni sviluppo delle abilità e della riflessione su quanto l'alunno ha acquisito con l'uso. La letteratura ha invece un ruolo privilegiato di modello a cui tendere, tanto che si afferma che partire dai testi letterari è "il modo migliore per affrontare in modo consapevole i tanti testi non letterari" (p. 36: affermazione quanto meno discutibile), e tanto che assorbe inopinatamente competenze che, nella dicotomia lingua/letteratura di questo testo, sarebbero invece proprie della lingua: registri, varietà diafasiche, comprensione del testo, esposizione orale, raccontare, dialogare, scrivere...

Insegnare letteratura (fin dalle prime classi della scuola primaria) vuol dire leggere e far leggere soprattutto i classici. Ma quali? Solo autori rigorosamente della tradizione italiana – come richiederebbe il taglio identitario e patriottico delle Indicazioni – o anche autori non italiani? Prima risposta: "È chiaro che una parte cospicua delle letture degli studenti dovrà avere per oggetto opere della tradizione culturale italiana" (p. 37), tanto che per le elementari si citano i tradizionalissimi Saba, Valeri e addirittura Gozzano (ma perché non Rodari, Piumini o Tognolini, di sicuro più vicini al 'sentire' di bambine e bambini?). Seconda risposta: per la terza media "è inutile creare un 'canone italiano'. Meglio scegliere i buoni libri anche e soprattutto dalle letterature straniere" (p. 42). E poi: come 'fare letteratura'? A quanto pare, facendo letture in classe e a casa. Altro non si

dice: anche perché si tratterebbe di un connubio lingua-letteratura, qui accuratamente evitato (salvo, come si è visto, involontari errori).

Altre osservazioni

Altre, numerose, osservazioni sono doverose, di vario livello: sia formale (ma cruciale) sia sostanziale. Tra le prime:

a) Incertezza – e persino ambiguità - di significato in categorie classificatorie come 'finalità', 'competenze attese', 'obiettivi generali' e 'obiettivi specifici di apprendimento', spesso usati come sinonimi anche se sono a capo di sezioni specifiche del documento: ne consegue una frequente ripetizione dello stesso elemento sotto voci diverse (ad esempio i contenuti della voce 'obiettivi' sono spesso ripetuti con le stesse parole sotto la voce 'conoscenze'). Con la confusione nel lettore che lasciamo immaginare.

b) Incertezza e anche improprietà terminologica: ad esempio non è chiaro che cosa si intenda con l'espressione "testi semplici ma integralmente letterari" (p.40); i nomi dei tipi di testo sono variabili e persino creativi (ricorre spesso la curiosa accoppiata: testi creativi / testi argomentativi).

c) Alternanze ingiustificate di registro: si passa inopinatamente dal pomposo al colloquiale ("per non lasciar credere che esistano solo la comunicazione familiare o la comunicazione quotidiana", p. 42).

Tra le seconde, gravissime:

a) Il testo, in definitiva, non tiene conto delle condizioni attuali della scuola italiana. È facile immaginare che questo vada addebitato alla scarsa presenza di insegnanti nella Commissione, composta per almeno tre quarti da docenti universitari, raramente in contatto con la scuola 'reale'. Ma questo, lungi dall'essere una scusante, è un problema 'a monte', che inficia tutto il testo.

b) La bozza delle Indicazioni è decisamente orientata da un punto di vista confessionale (con riferimenti alla Bibbia, al Cristianesimo, a Gesù) e dunque è inapplicabile nelle attuali classi 'plurali'. Senza contare che in questo modo si incorre in una contestazione ben più grave: secondo la Costituzione, dovere dello Stato è

“l’organizzazione dell’insegnamento pubblico, gratuito e laico in tutti i gradi”. Laico, appunto.

c) Traspare qua e là un’inquietante ottica sostanzialmente suprematista: dall’ormai famigerato “solo l’Occidente conosce la Storia” a frasi come “La cultura occidentale è stata in grado di farsi innanzitutto intellettualmente padrona del mondo, di conoscerlo, di conquistarlo per secoli e di modellarlo” (p. 68). Oggi più che mai, inaccettabile.

Conclusioni

Il lettore avrà capito che il testo delle Nuove Indicazioni 2025, per motivi sia formali che sostanziali, sia educativi che didattici, sia linguistici che operativi, è del tutto **inemendabile** e pertanto **irricevibile**.

La parola passa ora a docenti e dirigenti, che sapranno certamente fare l’uso migliore della libertà d’insegnamento loro garantita dall’articolo 33 della Costituzione italiana e ben definita dalle leggi 59/1997 e 107/2015 sull’autonomia scolastica, norme che consentono comunque di usare gli strumenti di volta in volta più adatti per coltivare il pensiero – anche il pensiero critico -, per formare cittadini responsabili e partecipi attivi della vita sociale e intellettuale.