

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

2025

Luglio – Dicembre 2025

a. XVIII - n. 25

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XVIII, n. 25, Luglio-Dicembre 2025

Editoriale p. 5

Articoli

Divagazioni sull'esame di diploma della scuola superiore, di Luciana Bellatalla p. 7

Al tempo delle STEM. L'istruzione integrata STEM nelle Indicazioni Nazionali di Valditara, di Chiara Martinelli p. 17

Finestra sulla storia e sull'educazione

Ma Pinocchio è una fiaba o una favola?, di Giovanni Genovesi p. 33

Documenti

- *La Scuola all'aperto* (Seconda parte), di Elisa Guarnerio p. 41

- *Società, comunicazione e professione nella scuola: il documento DigComEdu*, di Angelo Luppi p. 61

Notizie, Recensioni e Segnalazioni pp. 79-86

A San Giminiano si ricorda Pietro Leopoldo di Toscana, di L. Bellatalla, J. Attali, *Conoscenza o barbarie. Storia e futuro dell'educazione*, (L. Bellatalla), B. Pisa, *Infanzia abbandonata, orfani e pupilli della nazione in Italia (1915-1920)*, (Stefano Campagna)

Spigolature bibliografiche p. 87

Notizie dalla SPES

- **Il convegno** p. 95

- Relazione morale del Presidente	p. 97
- Relazione del Segretario-tesoriere	p. 103
- Verbali delle elezioni	p. 107
Collaboratori	p. 109

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica
dall'ANVUR per l'Area 11
ISSN 2533- 1663 (online)

Direttore Responsabile
Giovanni Genovesi
gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico), Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Proviviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Proviviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Proviviri SPES), Massimo Baioni – Università di Milano; Monica Galfré – Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes – Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè (†) - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell’articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Storia dell’educazione e della scuola, Politica scolastica, Storia sociale). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 5-6

Editoriale

Questo è un numero un po' particolare della nostra rivista perché si svolge su tre linee direttive distinte, pur mantenendo intatta la struttura usuale dei nostri numeri precedenti.

Le tre linee si possono così sintetizzare:

- due articoli ed il documento attuale, come sempre curato da Angelo Luppi, si riferiscono al lavoro in atto presso il MIM intorno alla riforma o, sarebbe meglio dire, alla controriforma in atto da parte dell'esecutivo in carica;

- il consueto documento storico, che presenta la seconda e conclusiva parte della tesi di Elisa Guarnerio sulla scuola all'aperto, di cui il numero precedente aveva offerto al lettore la prima parte;

- infine, abbiamo deciso di dedicare una terza parte della rivista, invero assai cospicua, alle notizie sulla SPES, che ha celebrato a Pisa dal 20 al 22 novembre u.s., presso la Domus mazziniana, il suo IV convegno nazionale e che, contestualmente, ha provveduto ad eleggere rinnovati organi societari per il triennio 2026-2029. In questa terza parte, i soci ed i lettori troveranno la relazione morale del Presidente, prof. Giovanni Genovesi e della segretaria-tesoriera, prof.ssa Lucia Ariemma. Ci è sembrato opportuno rendere conto di questi aspetti societari per rendere soci, simpatizzanti, amici e lettori sempre più vicini alle nostre attività, tanto più che da gennaio 2026, come di consueto con il rinnovo del Consiglio Direttivo, si aprirà anche la programmazione dell'attività del nuovo triennio e ci avvicineremo ad una data importante, ossia il nostro ventennale di esistenza.

Per il resto il lettore troverà le consuete rubriche, dalle recensioni, alla Finestra sulla Storia fino alle spigolature bibliografiche.

Un numero composito, dunque, con cui vogliamo rendere conto ad un tempo di vicende del passato, di quanto ci circonda e sta a poco a

6 – *Editoriale*

poco trasformandosi sotto i nostri stessi occhi e del nostro impegno societario.

Buona lettura e, insieme, molti auguri per l'anno che verrà!

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 7-16

Divagazioni sull'esame di diploma della scuola superiore

Luciana Bellatalla

In questo articolo l'autrice esamina la posizione dell'attuale ministro del MIM, Giuseppe Valditara, a proposito dell'esame di diploma della scuola superiore e la conseguente riforma nella procedura a partire dall'anno scolastico 2025-26. Dinanzi alla pretesa del ministro di re-introdurre, finalmente, l'esame di maturità, l'autrice ricostruisce la storia di questa prova nell'Italia post-unitaria e fino ad oggi, mettendo in luce punti di forza e fragilità di questo istituto e soprattutto sottolineando come questa prova non valuti né possa valutare alcuna maturità (intellettuale o comportamentale) degli alunni, ma possa attestare solo il livello di acquisizione degli obiettivi programmatici raggiunti. Purtroppo Valditara punta su una semplificazione dell'esame e, al tempo stesso, su una repressione degli studenti. Si tratta, dunque, di una riforma inutile a fronte dei gravi problemi che realmente affliggono il nostro sistema scolastico.

In this paper, the author deals with the reform of the examination to confer school-leaving certificate according to Giuseppe Valditara, at present ministry of Education. His declared intention is to up-to-date so-called "esame di maturità", and its peculiarities of rigour and seriousness, at the end of school year 2025-26. To discuss Valditara's proposal, the author describes what happened in Italian school system after 1861, particularly referring to Gentile law and to recent reforms. Necessarily, the examination to confer school-leaving certificate cannot but assess students' cultural background. Unfortunately, Valditara aims to simplify this kind of examination and, at the same time, to repress students' autonomy. We can conclude that this is another useless reform, because the problems of our school are very serious and quite different.

Parole chiave: MIM, Valditara, diploma di scuola superiore, esame, "maturità"

Keyword: MIM, Valditara, school-leaving certificate, examination, wisdom

1. Qualche antefatto recente

L'attuale ministro dell'Istruzione e del merito, Giuseppe Valditara, non solo è molto operoso, giacché persegue alacramente il suo progetto di restaurazione della scuola del passato (con l'occhio rivolto al fieramente ideologico Bottai, incline al darwinismo sociale, più che al culturalmente più raffinato, ancorché rigidamente elitario, Gentile), ma è

anche molto comunicativo e di frequente annuncia le intenzioni del suo dicastero e le linee-guida di tutti i progetti che ha in animo.

Negli ultimi tempi, tra educazione civica, nuove indicazioni nazionali, strette disciplinari per gli alunni insofferenti alle regole, divieti sui cellulari, proclami sul sistema 4+2, nuova frontiera del settore tecnico-professionale del sistema formativo, Intelligenza Artificiale, educazione affettiva, gestione di grane ordinarie e quotidiane (come i corsi abilitanti, specie quelli sul sostegno affidati all'Indire e nuovi concorsi per il reclutamento), legate al caos delle assunzioni e della formazione iniziale dei docenti, ispezioni alle scuole "fuori dal coro"¹, il tema più caldo sembra quello dell'esame, come Valditara, ama definirlo, di maturità (data, a suo dire, la freddezza burocratica della definizione "esame di Stato"), ossia l'esame conclusivo del corso di studi della scuola superiore.

Fra giugno e luglio scorso questa grana gli è esplosa fra le mani a causa di studenti, a suo avviso riottosi e irrispettosi di normative e consuetudini nonché dell'autorità, che un po' ovunque, quando si sono accorti, facendosi due conti, che comunque andasse, avevano raggiunto la sufficienza necessaria al conseguimento del diploma, hanno rifiutato la prova orale. Ma, si badi bene, non lo hanno fatto per farsi beffe della scuola, ma per far emergere, in maniera rumorosa, lo scandalo di un esame, ormai svuotato di ogni significato ed inutile, conclusivo di un percorso formativo non solo in gran parte obsoleto ma anche ormai insterilito da imposizioni di carattere burocratico e didatticistico ed incapace di rapportarsi in maniera proficua e costruttiva con le correnti culturali più vive e con la dimensione scientifica e culturale del sapere.

La risposta dell'esecutivo a queste proteste, legittime e per di più ben fondate, è stata, per bocca di Valditara, quella a cui da tre anni a questa parte siamo abituati: non affrontare il problema a monte, ossia alla sua origine, ma a valle. Si fa prima a punire i presunti riottosi che a mettere in discussione tanti decenni di malgoverno dell'istruzione (pubblica o meno), tre almeno dei quali gestiti dal Centro-destra o in solitaria, con

¹ Il riferimento è ad un recente fatto di cronaca, ossia le ispezioni ordinate dal MIM per quelle scuole dell'Emilia-Romagna e della Toscana che hanno "osato" organizzare un webinar di alcune classi con Francesca Albanese, personaggio certamente "urticante" e non sempre gradevole, ma comunque molto impegnato sul fronte della guerra in Medio Oriente, ed apertamente schierato pro-Palestina. Le scuole hanno, ovviamente, difeso l'incontro nell'ottica di una scuola pluralista in cui è opportuno e legittimo ascoltare le voci di tutti per favorire negli alunni l'abitudine al confronto, un costume dialogico e la formazione del giudizio.

la guida di Berlusconi, o in improbabili alleanze tra partiti, correnti e ideologie molto (troppo) diverse tra loro per consentire una radicale soluzione dei problemi e dei mali della vita italiana.

Valditara sa fare la voce grossa² e scegliere le parole che fanno presa su chi ascolta: e così annuncia che è sua intenzione ripristinare finalmente l'esame di maturità. E dall'intenzione si è passati presto ai fatti.

Partiamo dalla definizione.

C'è mai stato in Italia e soprattutto può mai esserci, sotto qualsiasi cielo, un esame di maturità? Questa è la domanda centrale che dobbiamo porci e che il ministro neppure suppone.

Per rispondere è opportuno, come sempre quando parliamo di scuola e di tentativi di trasformazione del sistema in atto, partire da uno sguardo al passato.

2. *Qualche dato storico*

Quando l'Italia fu unificata e, come è noto, la legge Casati da sabauda divenne nazionale, di un esame di licenza liceale non si parlava neppure. La legge (cfr. artt.49, 51-55) precisava i due rami dell'istruzione superiore, quello liceale (allora esclusivamente classico) e quello tecnico, ne stabiliva i contenuti curricolari e la durata, ma non faceva menzione di alcun esame finale.

La vera prova aspettava i diplomati di scuola superiore al momento dell'esame di ammissione all'università che, se non superato, precludeva la possibilità di iscrizione al corso di laurea³.

Questa norma permetteva, per un verso, di equiparare i licenziati di scuola pubblica e di scuole private, la cui preparazione veniva saggiata da "terzi" al fine della prosecuzione degli studi al livello più alto del sistema scolastico previsto dalla Legge Casati stessa e, per altro verso,

² Ne abbiamo avuto una prova quando ha risposto in maniera assai iracunda (ed istituzionalmente inopportuna) all'opposizione, che con pressanti argomentazioni a proposito non solo delle discriminazioni di genere ma delle violenze quasi quotidiane sulle donne, contestava le sue posizioni circa l'educazione affettiva e sessuale, oggi al centro del dibattito: per lui, infatti, in maniera coerente con la sua visione privatistica della scuola, tale educazione è ammissibile *solo* se accettata dalle famiglie.

³ L'art. 114 recita: "Per essere iscritti in una Facoltà a titolo di Studenti conviene aver superato la prova degli esami di ammissione che aprono l'adito alla medesima. Gli esami di ammissione avranno luogo in pubblico dinanzi a Commissioni nominate annualmente dal Rettore dell'Università, presieduta ciascuna da un Professore della relativa Facoltà, e composte in parte di membri del Corpo accademico ed in parte di persone estranee a questo Corpo".

ribadiva quanto stabilito al Capo VIII (artt. 244-254), e cioè che l'istruzione privata era lecita ed ammessa dall'ordinamento statale, a certi vincoli, tra cui l'obbligo di conformarsi nei curricula e nell'indirizzo culturale generale a quanto la legge sanciva, riconoscendolo universalmente valido, per l'intero sistema scolastico del Regno.

L'esame di licenza, tale quale lo abbiamo conosciuto fino al 1969, fu introdotto dalla riforma Gentile nel 1923 ancora una volta, ma in maniera più esplicita rispetto alla precedente legge Casati, per valutare ed avvalorare, attraverso un confronto diretto con gli studenti della scuola pubblica, l'efficacia culturale degli istituti privati. Ed era un esame molto duro e molto selettivo, come tutto il sistema scolastico disegnato da Gentile.

Non a caso, all'entrata in vigore della legge, gli studenti erano tenuti a rendere conto agli esaminatori dell'intero programma del triennio della scuola superiore, dovevano sostenere quattro prove scritte su "temi" provenienti dal ministero ed uguali per tutto il territorio nazionale ed una prova orale con docenti esterni alla scuola di appartenenza e nominati *ad hoc* dal ministero stesso della PI, provenienti da qualsiasi parte d'Italia e spesso addirittura dall'Università. Insomma, il destino degli studenti era messo nelle mani di esterni, che non li conoscevano e che li giudicavano solo sulla base delle prove d'esame, indipendentemente dal loro percorso di studi precedente. Si introdusse poi un solo membro interno per ogni commissione che ovviamente conosceva solo i propri allievi, i loro punti di forza e di fragilità, ma ignorava tutto degli altri esaminandi.

Questa procedura con gli anni si ammorbidì, riducendo, nel dopoguerra, il programma d'esame ai contenuti del solo ultimo anno scolastico, ma rimase sostanzialmente inalterata, fino a quando l'onda d'urto della contestazione giovanile non indusse l'allora ministro Sullo ad un cambiamento radicale, aprendo la strada a continue riforme – almeno a partire dal 1998 in poi – per quanto attiene la modalità di valutazione, la composizione delle commissioni ed il programma d'esame.

La storia è troppo nota e troppo recente per insistervi oltre. Certo è che ogni trasformazione dovuta pressoché ad ogni gestore *pro tempore* della Minerva, da Berlinguer in poi⁴, non ha fatto che svilire questo

⁴ Le prove (due scritte e due orali) sono state ridotte a solo quattro materie del curriculum, ora con commissione esterna e membro interno per ogni classe ora con maggioranza di membri interni e minoranza di commissari esterni con progressiva esclusione dei docenti universitari; le prove scritte sono state ora tutte ministeriali ora

momento conclusivo del percorso di studi, volto, in fin dei conti, ad accertare in maniera ufficiale e rituale l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dall'indirizzo di studi prescelto dagli studenti e, quindi, i prerequisiti per entrare nel mondo del lavoro o per proseguire gli studi.

Berlinguer – diciamolo a suo merito – ha compreso, diversamente da chi lo aveva preceduto a partire da Gentile, che una prova d'esame non è una gara, ma l'ultimo atto di un percorso assai lungo, che non può e non deve essere estraneo alla valutazione finale: di qui la necessità di riconoscere per ogni anno scolastico dei crediti in corrispondenza del profitto del singolo studente che, in questo modo, porta all'esame la concreta testimonianza della qualità del suo impegno e del suo rendimento.

Il principio è sacrosanto. Ma di fatto ha creato un effetto paradosso, vale a dire una focalizzazione, durante i vari anni scolastici, da parte di studenti e famiglie sul voto numerico e sul "peculio" di crediti utili a scapito dell'interesse per conoscenze e competenze. E tutto questo, come gli studenti definiti dal ministro riottosi hanno messo in evidenza, finisce per rendere il rito dell'esame di licenza vacuo ed inutile.

E ciò tanto più, bisogna aggiungere, se pensiamo che prove Invalsi e prove d'ingresso ai corsi universitari, come peraltro attesta anche la storiaccia recente del "semestri filtro" alla Facoltà di Medicina, segnalano un alto livello di dispersione implicita⁵, in aperta contraddizione con il quadro disegnato delle statistiche post-esame finale: esse, infatti, al contrario, segnalano percentuali del 99% ed oltre di promossi e un alto numero di diplomati che raggiungono la votazione massima e perfino la lode.

miste tra ministeriali (le prime due) e locali (la terza, interdisciplinare); infine si è introdotta la discussione di una tesina interdisciplinare da parte dell'esaminando in sostituzione della prova orale sulle materie previste.

⁵ Si tratta di un fenomeno crescente con cui si indicano quegli studenti, che alla fine del percorso scolastico, talora anche nel caso in cui riescano ad ottenere il diploma, non sono tuttavia riusciti ad acquisire come avrebbero dovuto conoscenze, competenze ed abilità pari al loro grado di scolarizzazione e quindi non hanno né speranze né possibilità di entrare nel mondo del lavoro o di proseguire gli studi. Ovviamente il fenomeno diventa evidente quando i soggetti sono sottoposti a valutazione delle loro conoscenze, abilità e competenze e va ad alimentare l'altrettanto grave e crescente piaga dell'analfabetismo funzionale, che è alla base di ritardi nell'innovazione produttiva, nella crescita economica e della consapevolezza civile e civica di un Paese.

4. *La proposta di Valditara*

Come ho anticipato fin dall'inizio, l'attuale ministro non prende in considerazione quanto questa sommaria ricostruzione mette in luce, ossia la burocratizzazione eccessiva del processo, l'altrettanto eccessivo e quasi esclusivo interesse per il voto, la scarsa attenzione ai processi di apprendimento, che, al contrario, dovrebbero essere al centro delle preoccupazioni dei docenti ed anche degli alunni, visto che il *background* con cui potranno affrontare o la prosecuzione degli studi o l'ingresso nel mondo del lavoro è costituito in larga misura, piaccia o no, appunto dalle conoscenze, le abilità e le competenze acquistate nel corso scolastico.

E – bisogna non dimenticarlo mai – l'insuccesso scolastico si può sempre sanare, laddove la dispersione implicita determina di necessità una “bocciatura” nelle occasioni di lavoro o di studio, di rado sanabile, con le immaginabili conseguenze, per i giovani, sulle loro prospettive lavorative ed economiche.

Di qui delle conseguenze nefaste che un ministro non dovrebbe trascurare: pur con le eccezioni del caso, generalmente il percorso di apprendimento/insegnamento oggi viene ridotto ad una sorta di registrazione meccanica di fatti esterni; la valutazione non è più un aiuto al processo prima ricordato o un modo per comprendere stili di apprendimento degli alunni o per rivedere stile comunicativo e metodo da parte dell'insegnante; la motivazione viene piegata al mero rinforzo (positivo o negativo) che il voto può dare e, *in cauda venenum*, si corre il rischio che la scuola debba scegliere tra un destino di diplomificio e un ruolo di erogatore di sole nozioni finalizzate a far fare bella figura agli studenti ed a gratificare le loro famiglie.

Il ministro invece di rimboccarsi le maniche e mettersi all'opera per dare alla scuola la dignità ed il ruolo che le compete, afferma che bisogna tornare al vero (??) esame di maturità ed al rigore che lo contraddistingueva. E, aggiungiamo, un esame del passato che per ragioni anagrafiche – Valditara è nato del 1961 e, quindi, avrà affrontato il suo esame finale nel 1980 – egli conosce solo per sentito dire.

Innanzitutto, mi piace ricordare al ministro ed ai nostri lettori che in Italia, come in altri Paesi, l'esame di maturità non è mai esistito⁶: la

⁶ In inglese si parla *final examination*, in tedesco di *Abitur*, in Francia di *Baccalauréat* e in Spagna *Bachillerato*, mentre sono nazioni dell'Europa orientale, come ad esempio l'Albania, la Bulgaria, la Polonia e l'Ungheria che parlano di maturità.

definizione è popolare forse per sottolineare come, uscendo dal percorso scolastico, un ragazzo e una ragazza si stanno avviando verso la fase adulta della loro esistenza o che l'esame segna una sorta di iniziazione ai ruoli sociali, giacché coincide con la maggiore età e con il diritto di voto.

Del resto, sarebbe difficile un esame di maturità dal momento che definire la maturità è impresa ardua: come nel caso dell'adulthood, anche in questo è opportuno notare che si tratta di un concetto polisemico e complesso. Tale concetto copre infatti sia la sfera affettiva che quella psicologica, aspetti fisici e fisiologici come aspetti emotivi e capacità di autocontrollo e di controllo del contesto in cui si vive e si opera.

Può un esame – dalla durata massima di un'ora – comprendere tutti questi aspetti? Di più: sarebbe corretto attribuire a degli esaminatori-docenti il compito di stilare un profilo psico-fisico-emotivo di un soggetto? La risposta non può che essere negativa.

Bene, senza alcun dubbio, il ministro propone di chiamare l'esame di Maturità, perché a suo avviso dovrà valutare lo sviluppo integrale della persona e, sempre a suo dire, quanto il percorso scolastico ha influito sulla maturazione dell'alunno esaminato.

Invidio Valditara per la sua sicurezza che un colloquio di quaranta minuti o un'ora possa dare più risposte di dieci anni di psicanalisi. Ma non mi faccio e non facciamoci illusioni: un colloquio può solo accertare quanto uno studente ha imparato intorno a certi argomenti e a certe discipline e, tutt'al più, il grado di spigliatezza, di vivacità e di tranquillità nell'affrontare la prova. E non sempre un'apparente tranquillità è segno di maturità.

Vorrei ricordare al Ministro che una straordinaria pianista come Martha Argerich non si concede volentieri al pubblico perché ha un alto grado di emotività. Che facciamo la bocchiamo perché non è matura, anche se quando suona ci affascina?

Quanto al rigore, nella proposta ministeriale la traccia è labile, se non nel fare del voto in condotta un elemento discriminante per la prova di esame. Le prove, infatti, dovranno riguardare solo quattro materie caratterizzanti l'indirizzo di studio, indicate nel mese di gennaio dal MIM. Di queste 4 materie, una è obbligatoria e fissa, ossia l'Italiano. Su due si svolgerà la prova scritta con un'eventuale terza prova per alcuni indirizzi e su tutte e 4 la prova orale.

Fin qui si tratta di una riedizione, riveduta e mischiata con l'aggiunta di altre suggestioni, del modello Sullo già sperimentato e con poco

successo dal 1969 al 1998, quando la scelta a gennaio delle materie d'esame induceva, di fatto, come generazioni di studenti e di docenti possono testimoniare, a ridurre o addirittura ad abbandonare lo studio delle altre per dare il meglio nella rosa ministeriale.

La chiave di volta della proposta sta nel fatto che la prova orale è comunque e sempre obbligatoria tanto che rifiutarla porta automaticamente alla bocciatura. Inoltre, anche il ministro Valditara parla di *bonus* per le attività extrascolastiche degli studenti (prova, secondo lui, di maturità) e stabilisce che il voto in condotta avrà un peso non di poco conto perché con un voto inferiore a 9 non si potrà usufruire del massimo dei crediti per l'ultimo anno di corso⁷.

Infine, per completare il rigore e sgravare il lavoro dei docenti, il numero dei commissari passa da sei a quattro, approdando così ad un mix di lassismo e di repressione, nel quale gli studenti dovranno cogliere soprattutto il secondo termine.

A scuola, dunque, l'esecutivo in carica attraverso il ministro Valditara non fa che ribadire l'orientamento di fondo della sua complessiva azione politica: risolvere i problemi attraverso una sorta di repressione che contrasti qualunque tentativo di autonomia o perfino, come voleva essere la contestazione dei giovani maturandi del 2025, qualunque timido suggerimento per miglioramenti futuri. Allo stesso modo in cui, per arginare o affrontare l'emigrazione, si ricorre ai respingimenti o alla remigrazione, secondo la strana definizione del generale Vannacci, o per scoraggiare le manifestazioni di piazza (anche se pacifiche) si schierano poliziotti in assetto di guerra e si manganellano anche ragazzini disarmati e disarmanti, così si cerca di mettere a tacere la contestazione scolastica o di sanare malfunzionamenti ricorrendo allo spauracchio del voto in condotta. Di fatto, è evidente, ancora una volta si invitano gli studenti a preoccuparsi del voto più che dell'effettivo apprendimento.

Tempo addietro a scuola vigea l'antico adagio *melius prevenire quam curare* o addirittura *reprimere*; oggi pare che solo la risposta forte, intimidatoria possa servire a placare i bollenti spiriti della gioventù o di insegnanti troppo "originali" e insofferenti a regole strette e non sempre efficaci.

⁷ Lo studente con un voto inferiore a 6 non sarà ammesso all'esame; con 6 potrà essere ammesso, ma nella prova orale dovrà discutere un suo elaborato relativo all'Educazione Civica; con una votazione superiore a 7, si viene ammessi all'esame, ma solo con il voto di 9 o 10 lo studente può aspirare al massimo dei crediti.

5. *E allora?*

A questo punto resta poco da dire: quanto abbiamo ricostruito andrà visto all'opera dal prossimo giugno e si potrà valutare anche come gli insegnanti possono e intendono interpretare queste linee di fondo⁸.

A dire il vero questa riforma sembra che non riformi proprio nulla, ma che lasci tutto come prima, eccezion fatta – va riconosciuto e ricordato di nuovo – per una spolverata di autoritarismo, che, a dire il vero, incoraggia poco gli studenti alla distensione ed alla tranquillità.

Comunque, si faccia, da Sullo in poi, questo tipo di valutazione ha preso una china da cui pare non possa risollevarsi.

La mia proposta è drastica: questo esame andrebbe sostituito con una prova finale con i docenti interni ed un presidente esterno in modo da permettere a chi non vuole continuare gli studi di maturare un attestato spendibile ufficialmente, come succedeva con la licenza della scuola media prima del 1962.

Per chi, al contrario, vuol proseguire gli studi, si potrebbe introdurre una prova d'ingresso *e non di ammissione* al corso universitario: chi la supera pienamente, potrebbe entrare direttamente nel percorso universitario; chi raggiunge un livello non completo di ragionevole preparazione, dovrebbe essere indirizzato a corsi di recupero all'interno del corso di laurea prescelto, capaci di colmare le lacune; chi non lo supera dovrebbe essere indirizzato ad un anno di recupero al termine del quale essere nuovamente valutato.

Per il resto, il ministro dovrebbe andare al cuore dei problemi.

La scuola è oggi tra i “grandi malati” della nostra vita sociale, accanto alla sanità, al sistema dei trasporti e dell'informazione.

Occorre anche in questo ambito affrontare alla radice il male. E a questo proposito non posso che ripetere quanto da anni vado scrivendo o sostenendo pubblicamente in ogni occasione.

Ciò che davvero serve è tornare ad un sistema pubblico di istruzione, che metta al centro dell'istituzione-scuola insegnante e discente nelle loro relazioni reciproche, fornendo il primo di una adeguata e non

⁸ Bisogna pure rendere conto del fatto che tra gli insegnanti serpeggiano molto malcontento, molta insoddisfazione e comincia anche a farsi strada qualche speranza o voglia di restaurazione. Di recente Dario Ianes ha dato conto di una ricerca in mezzo agli insegnanti, da cui è emerso che uno su tre vorrebbe tornare alle classi speciali e tornare indietro rispetto all'inclusione dei disabili. La faccenda è veramente preoccupante.

improvvisata o caotica preparazione iniziale ed in servizio ed ascoltando bisogni, interessi, disagi del secondo.

La struttura del nostro sistema scolastico non solo è troppo scollegata dal mondo dell'extra-scuola, ma è troppo frastagliata ed obsoleta, coltiva saperi e competenze statiche e privilegia conoscenze professionali o specialistiche sacrificando quei saperi di fondo ed essenziali che rendono capaci di comprendere e gestire i cambiamenti, anche quelli imprevisi perché attrezzano il pensiero alla flessibilità ed all'autonomia.

Ma l'unicità del percorso scolastico sembra lontana anni luce dai pensieri dei nostri ministri dell'istruzione, da Casati a Valditara senza soluzione di continuità.

E infine, per la scuola occorrono risorse, che permettano ambienti più adeguati e accoglienti, laboratori ben attrezzati, aule dedicate a discipline particolari come la storia dell'arte: la materialità della scuola, infatti, non è un'adiafora, ma – come ad esempio Knowles ci insegna⁹ – è uno strumento per coinvolgere il discente, per sollecitare la sua attenzione e la sua motivazione e, infine, potremmo concludere, per farlo sentire parte attiva di un processo e non semplicemente un recettore di messaggi altrui. Insomma, è un modo per creare i requisiti di quel clima sociale che invoglia a studiare ed a sentirsi parte della scuola, riuscendo così a trarne il miglior profitto possibile.

In altri termini, la scuola non vuole repressione, ma cura. E, va aggiunto, soprattutto investimenti e non tagli, come ormai accade con tutte le leggi finanziarie.

⁹ Cfr. M. S. Knowles et alii, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, prefazione di Maurizio Castagna, Milano, FrancoAngeli, 2008 (nuova edizione).

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 17-31

Al tempo delle STEM. L’istruzione integrata STEM nelle Indicazioni Nazionali di Valditara

Chiara Martinelli

The article aims at contextualizing the new National Programs in STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education for Italian primary and lower secondary schools into the most recent historical developments. For reaching such a scope, the methodological contribution offered by the Begriffsgeschichte (History of Concept) will be taken into account.

Scopo dell’articolo è quello di contestualizzare le nuove Indicazioni Nazionali per la “Istruzione integrata STEM” (acronimo per “Scientific, Technology, Engineering and Mathematics”) nelle scuole primarie e secondarie inferiori italiane all’interno dei più recenti sviluppi attraversati dal concetto in questione. Tale scopo sarà raggiunto con l’ausilio della metodologia storica meglio nota come Begriffsgeschichte (Storia dei concetti).

Parole chiave: STEM; educazione scientifica; Indicazioni Nazionali; Italia; Storia dei concetti

Keywords: STEM; scientific education; National Indications; Italy; History of Concept

1. Chi tace acconsente. Fini, scopi e non detti dell’“istruzione integrata STEM”

“Solo l’Occidente conosce la storia”¹. Chi non ricorda la controversa affermazione incipitaria con cui, nel marzo 2025, le Nuove Indicazioni² decidevano di affrontare il capitolo dedicato alla riforma dell’insegnamento della disciplina? Fiumi di inchiostro sono stati versati per sostenere o per confutare – soprattutto, dobbiamo dirlo, per confutare – la

¹ Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, p. 69.

² Nel momento in cui l’articolo è stato ultimato (dicembre 2025), l’applicazione del documento è stata momentaneamente sospesa dal Consiglio di Stato.

specificità europea del pensiero storico³; la conclusione delle vacanze estive, forse solo temporaneamente in grado di attutire il flusso della controversia, ci saprà dire se altri argomenti, e altri fronti, si aggiungeranno a quelli già dibattuti.

Di fronte a questa vasta messe di scritti colpisce, per contrasto, l'assoluto silenzio che ha accolto la pubblicazione della sezione sulle discipline scientifico-tecnologiche – quelle che, nel documento, sono presentate sotto la nuova dizione di "Istruzione integrata STEM". È quest'ultima una situazione che dovrebbe suscitare le nostre più vive attenzioni. Due infatti possono essere le questioni sottese all'assenza di un dibattito in merito. La prima, che l'argomento non catalizzi l'interesse della società in questione – ma gli articoli e le rassegne dedicate al tema sembrano suggerirci che non sia questo il nostro caso. La seconda, che la formulazione incontri una condivisione del gruppo di riferimento talmente piena e completa da non emergere neanche come possibile materia di contraddittorio, in quanto incasellata all'interno di quelli che potremmo denominare gli orizzonti mentali impliciti di un determinato contesto⁴. Diventa dunque necessario esaminare l'evoluzione del concetto di STEM, le sue radici, la sua diffusione attraverso

³ Senza assolutamente voler vantare alcuna pretesa di completezza rispetto alla vasta messe di opinioni sollevate in merito, segnaliamo i seguenti contributi alla discussione: Gusso M., *Osservazioni sulle nuove indicazioni 2025*, "Il Bollettino di Clio", <https://www.clio92.org/2025/03/24/osservazioni-sulle-nuove-indicazioni-2025-maurizio-gusso/> (ultimo accesso: 14 Settembre 2025), M. Fregona, *Indicazioni Nazionali: la scuola come volontà e come rappresentazione*, "Educazione aperta", 1° Aprile 2025, https://www.educazioneaperta.it/indicazioni-nazionali-la-scuola-come-volonta-e-rappresentazione.html?fbclid=IwY2xjawJY5c5leHRuA2FlbQIxmQAB-HVKRHSsWozAs-Crzd3QkAKq0o6W_kga5SoZBf_7EzLqJwR_61HhWJ_mVA_aem_5JO969vT6mjQXHaWt8nz5g (Ultimo accesso: 14 Settembre 2025), A. Brusa, *Una voragine tra storia e geografia: la didattica prende vie opposte*, "Domani", 16 Marzo 2025, <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/una-voragine-tra-storia-e-geografia-la-didattica-prende-vie-opposte-in7hzjji> (ultimo accesso: 14 Settembre 2025), E. Galli della Loggia, *Non tutti conoscono la storia*, "Il Corriere della Sera", 24 Marzo 2025, https://www.corriere.it/opinioni/25_marzo_24/non-tutti-conoscono-la-storia-381bcd73-9d81-4296-9e92-483084c2exlk.shtml (ultimo accesso: 14 Settembre 2025), Alessandro Portelli, *Socrate alle Ardeatine, ovvero di cosa parliamo dicendo "Occidente"*, "Il Manifesto", 25 marzo 2025: <https://ilmanifesto.it/socrate-alle-ardeatine-ovvero-di-cosa-parliamo-dicendo-occidente> (ultimo accesso: 14 Settembre 2025)

⁴ Cfr. M. Richter, *La storia dei concetti politici e sociali*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2022, pp. 20-1.

un'analisi terminologica di cui fin dalla fine degli anni Sessanta Carmela Metelli di Lallo richiama la definitiva coerenza⁵. Da questo punto di vista, la metodologia linguistico-storica della *Begriffsgeschichte* (Storia dei concetti), che così recentemente ha reso i suoi buoni servigi nella recente monografia sul merito di Pasquale Terracciano⁶, e che, per adesso, ha esercitato i suoi maggiori impatti nell'ambito della storia sociale delle idee e della storia delle dottrine politiche, può rivelarsi senza dubbio un valido aiuto e un approccio fecondo anche per questioni attinenti alla storia della pedagogia e alla storia dell'educazione⁷.

E sì che non poche sono state le posizioni suscettibili di un più vasto processo di riflessione: dall'unione – realizzata per la prima volta nell'ambito di un documento ministeriale, ma in realtà già presente a livello concettuale in larga parte dell'opinione pubblica – dei programmi di Matematica, Scienze e Tecnologia sotto il termine ombrello di “Istruzione integrata STEM”, fino alla prospettiva marcatamente utilitaristica che sembra modellare la concezione delle discipline scientifico-tecnologiche. Se infatti, nel primo paragrafo che le Nuove Indicazioni dedicano al tema, “l'educazione tecnico-scientifica, arricchita da un approccio integrato e interdisciplinare, rappresenta una risorsa strategica per formare cittadini capaci di interpretare il presente e di progettare il futuro”, ancora più chiaro appare il secondo, per cui “L'istruzione nelle discipline scientifico-tecnologiche deve rispondere alle trasformazioni culturali, tecnologiche, sociali ed economiche di una società in continua evoluzione”⁸. Fine dell'istruzione STEM è dunque, in primo luogo, quello di rendere le persone capaci di rispondere alle esigenze di un mondo flessibile e in continuo mutamento, favorendo l'acclimatamento degli alunni al neoliberismo dell'attuale “società della conoscenza”.

Anche la scelta di alcuni termini – e la conseguente non-scelta di

⁵ C. Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966, pp. 3-4.

⁶ P. Terracciano, *I capaci e i meritevoli. Storia filosofica del merito*, Bologna, il Mulino, 2025.

⁷ Cfr. M. Richter, *La storia dei concetti*, cit., pp. 13-16.

⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025* cit., p. 87.

altri – sembra seguire questo tracciato. A questo proposito, non può infatti non colpire la preferenza accordata a “Istruzione” rispetto al più diffuso – nonché storicamente consolidato – “Educazione”, che, adoperato fin dalla legge Moro del 1958 sull’educazione civica, trovò largo riscontro con i programmi Falcucci per le scuole elementari del 1985, pronti a definire nuovi ambiti di apprendimento inter- e trans-disciplinari⁹. Perché, quindi, “Istruzione integrata STEM” e non, ad esempio, “Educazione integrata STEM”? Il diverso significato dei due lemmi tutto postula fuorché una semplice preferenza di carattere stilistico-estetico. Se “Educazione” infatti coincide con “il processo di trasmissione culturale, diverso per ogni situazione storicamente e culturalmente determinata, mediante il quale, all’interno di determinate istituzioni sociali (famiglia, scuola, ecc.), viene strutturata la personalità umana e integrata nella società”¹⁰, per “Istruzione” invece possiamo intendere il più asettico e meccanico processo “di ammaestramento dei giovani che si compie in modo sistematico nella scuola”¹¹. E ancora: mentre l’etimologia di educazione – dal latino *educere*, “condurre fuori” – indica l’attenzione e la cura verso quel che è già insito nell’allievo, e che deve essere semmai svolto e disteso perché la sua acquisizione ne sia completa, l’origine di istruzione – dal latino *instructio*, “costruire dentro” – tradisce un’operazione allogena, esterna, che non sembra richiedere al discepolo se non l’accettazione passiva di quanto erogato. Non casualmente, “istruzione” appartiene anche al mondo militare: quante volte abbiamo sentito parlare di generali che impartivano “istruzioni” ai loro attendenti? Sono osservazioni che sembrano confermare la prevalenza, all’interno delle discipline STEM, di un carattere prevalentemente utilitaristico.

Continuiamo con l’analisi terminologica. Accantoniamo momentaneamente “integrata” e analizziamo “STEM”, il cui acronimo non è stato in questa sede ancora volutamente sciolto e che significa, in inglese, “Science, Technology, Engineering and Mathematics”. Poche le attestazioni della versione italiana “STIM” (Scienze, Tecnologia, Inge-

⁹ Cfr. R. Sani, *La scuola e l’educazione degli italiani nel secondo dopoguerra*, in C. Covato, C. Meta e M. Ridolfi (a cura di), *Educazione e politica nell’Italia repubblicana*, Roma, RomaTrePress, 2023, pp. 31-44.

¹⁰ *Educazione*, *Dizionario Treccani online*, <https://www.treccani.it/vocabolario/educazione/> (ultimo accesso: 15 Settembre 2025).

¹¹ *Istruzione*, *Dizionario Treccani online*, <https://www.treccani.it/vocabolario/istruzione/> (ultimo accesso: 15 Settembre 2025)

gneria e Matematica); più diffusa la variante “STEAM” (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), che prevede l’interdisciplinarietà tra discipline tecnico-scientifiche e discipline artistiche e a cui, in maniera lievemente contraddittoria, sembra riferirsi anche lo stesso documento ministeriale quando, nel secondo paragrafo del capitolo dedicato al tema, postula la necessità di un connubio tra arte e scienze¹². Se la sua prima attestazione nella pubblicistica italiana risale al 2011¹³, ben più radicato si rivela l’uso statunitense, nella cui lingua il neologismo è presente fin dal 1991¹⁴. L’acronimo, con la sua stessa esistenza, postula un binomio tra discipline scientifiche e discipline tecnologiche solido, tanto indissolubile da non richiedere quella separata identità linguistica che la dicitura italiana “discipline scientifico-tecnologiche”, invece, garantisce.

Che le discipline scientifiche suppongano, necessariamente, quelle tecnologiche, non è il frutto di un’acquisizione di lunga data. Anzi, la scissione tra teoria e pratica ha costituito, sulla falsariga di quanto statuito a suo tempo dalla metafisica aristotelica¹⁵, una caratteristica fondante nel panorama educativo antico, medievale, moderno e primo-contemporaneo¹⁶: da questo punto di vista, il dissolversi dei confini tra i due ambiti ha costituito un’innovazione capitale, i cui effetti saranno forse apprezzati solo tra diversi decenni. Nonostante in filosofia la riflessione sulle “tecnoscienze” risalga dalla Prima Guerra Mondiale¹⁷, ancora dopo la Seconda, “educazione scientifica” ed “educazione tecnologica” continuavano ad esistere come domini ben distinti.

Lo stesso concetto di “educazione scientifica” non è così recente come potrebbe sembrare: nell’Italia dei primi anni del Novecento, e fino

¹² Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025* cit., p. 87.

¹³ *STEM*, Accademia della Crusca, <https://accademiadellacrusca.it/parole-nuove/stem/22518> (ultimo accesso: 16 Settembre 2025)

¹⁴ *New Program Encourages Careers in Science and Engineering*, in “Northeastern New York Section American Institute of Chemical Engineers Newsletter”, 3 (3): 1, 3. November 1991.

¹⁵ Aristotele, *La metafisica*, Roma-Bari, Laterza, 1928, pp. 189-197.

¹⁶ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 264.

¹⁷ E. Agazzi, *La scienza e l’anima dell’Occidente*, Milano, Mimesis, 2024, pp. 74-75.

alla riforma Gentile del 1923, la contrapposizione concettuale era stata definita attorno ai due poli dell’“educazione classica” e dell’“educazione moderna”, sulla falsariga di quella *querelle des anciens et des modernes* che fin dal protoumanesimo petrarchesco aveva dominato sulla scena europea¹⁸. E “alla moderna”, infatti, identificava nell’allora diffusissimo *Dizionario della lingua italiana* di Bellini e Tommaseo ciò che era “conforme alla maniera moderna, Come s’usa oggi”¹⁹. Fondata sul connubio tra lingue vive e scienze, l’ “educazione moderna” riassume in sé una diade che a noi è ormai estranea, ma che era ben presente agli intellettuali e all’opinione pubblica italiana almeno fino agli anni Venti-Trenta del secolo scorso: e infatti la riforma di Luigi Credaro del 1911 creò accanto al liceo classico non un “liceo scientifico”, ma un “liceo moderno”, contraddistinto dalla presenza di due lingue vive e da un più accentuato studio delle scienze e della matematica²⁰. Il concetto di “educazione scientifica”, formulato per la prima volta da Herbert Spencer nel suo *On Education* del 1861²¹, continuò a vivere un’esistenza quantomeno ancillare fino almeno alla Riforma del 1923. Fu infatti in quell’occasione che Giovanni Gentile, per fugare quelle proposte di istituire un liceo scientifico privo di lingue classiche che, fin dai primi anni del Novecento, erano circolate nella classe dirigente italiana, riformò il liceo moderno di Credaro, e, dopo avervi potenziato da una parte il latino, e avervi rimosso dall’altro la seconda lingua straniera, lo ribattezzò “liceo scientifico”²².

È del resto agli ultimi anni del Fascismo che dobbiamo le prime – ma non troppo fortunate – teorizzazioni di un binomio tra discipline scientifiche e discipline tecnologiche: non è possibile, tuttavia, parlare

¹⁸ G. Benedetto, *Rifar da capo: l’istruzione classica dopo l’Unità*, in C. G. Lacaita, M. C. Fugazza (a cura di), *L’istruzione secondaria nell’Italia unita (1861-1901)*, FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 73 e M. Fumaroli, *Le api e i ragni. La disputa degli Antichi e dei Moderni*, Milano, Adelphi, 2005, pp. 17-8.

¹⁹ G. Bellini e N. Tommaseo, *Dizionario della lingua italiana*, Milano, Pomba, vol. III, 1861, p. 316.

²⁰ M. A. d’Arcangeli, *L’impegno necessario. Filosofia, politica ed educazione in Luigi Credaro*, Roma, Anicia, 2004, p. 273.

²¹ H. Spencer, *On Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1861, 1932.

²² Cfr. su quest’argomento A. Suggi, *Il liceo scientifico. Una storia*, Lecce, Pensamultimedia, 2025, p. 42 e M. D’Ascenzo, *L’applicazione della Riforma Gentile nei primi anni del Liceo scientifico “Augusto Righi” di Bologna (1923-1929)*, “History of Education & Children Literature”, XIX, 2024, n. 2, pp. 258-259.

23 – Al tempo delle STEM.
L'istruzione integrata STEM
nelle Indicazioni Nazionali di Valditara

in questo caso di “educazione scientifico-tecnologica” in quanto qualsiasi formulazione espressa in merito riconosceva la necessità di ricondurre i due ambiti entro la cornice metodologica e concettuale delle discipline umanistiche a cui, in obbedienza ai dettami della Riforma del 1923, era riconosciuta l'assoluta preminenza formativa²³. Le successive vicissitudini sembrano confermare la labilità del termine. I primi decenni postbellici assistono infatti a un uso raro e centellinato del concetto di “educazione tecnico-scientifica”, che, quando è adoperato, sembra necessitare di estese chiarificazioni, come quelle fornite nel 1956 da Aldo Visalberghi²⁴, oppure conosce slittamenti terminologici che ben tradiscono una certa fluidità del concetto²⁵.

A essere ben più presente era in realtà il concetto di “educazione scientifica”, che, tanto nella visione della sinistra comunista quanto in quella della sinistra laica e terzaforzista, assunse, sulla falsariga di quanto già enunciato da Spencer nel 1861, la caratura di propulsore al cambiamento individuale e sociale, da diffondere in antitesi alla ben più “tradizionale” e “immobilista” educazione umanistica perché latrice, grazie ai suoi procedimenti di formulazione e di verifica diretta delle ipotesi, di indipendenza e autonomia di giudizio²⁶.

L'anno spartiacque da questo punto di vista è rappresentato dal 1972, quando la commissione UNESCO presieduta dall'ex premier francese Edgar Faure diede alle stampe il fondamentale *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Maggiormente conosciuto come Rapporto Faure, il documento prendeva le mosse dall'apparente fossato di incomunicabilità tra vecchie e nuove generazioni che le rivolte sessantottine sembravano aver scoperchiato; di conseguenza, nel tacciare il modello educativo occidentale di obsolescenza, ne proponeva una riforma radicale che, ispirata a un modello di “umanesimo scientifico”, coniugasse il potenziamento delle conoscenze scientifiche ad una maggiore attenzione

²³ Cfr. M. Gentile, *Discorso preliminare*, in “Scuola e cultura: annali dell'istruzione media”, VI, n. speciale, 1939, p. VIII.

²⁴ A. Visalberghi, *La tradizione umanistica e la cultura tecnico-scientifica*, in “Scuola e città”, VII, n. 9, 1956, p. 332.

²⁵ D. Bertoni Jovine, *La scuola media dalla Legge Casati ai nostri giorni*, Ivi, XI, nn. 4-5, 1960, p. 128.

²⁶ Cfr. L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, Roma, Ed. Riuniti, 1964, p. 93 e cfr. anche M. Ciardi, *Storia del pensiero scientifico*, Milano, Carocci, 2025.

alle questioni tecnologiche²⁷. Tali tematiche, nelle intenzioni degli estensori del documento, avrebbero dovuto essere affrontate in ottica inter- e trans-disciplinare: emergeva dunque quel concetto di una prospettiva “integrata” che, nello studio delle discipline scientifico-tecnologiche, domina ancora a tutt’oggi – e che motiva, d’altronde, l’utilizzo del termine “integrata” nel documento ministeriale del 2025. Il Rapporto, che nella sua stesura fu profondamente influenzato dalla conferenza di Woods Hole del 1959 e dall’approccio di Jerome Bruner²⁸, non solo introduceva concetti di futura fondamentale importanza tra cui, in primo luogo, quello di “insegnare ad apprendere”, ma inaugurava un connubio tra discipline scientifiche e discipline tecnologiche destinato a immediata, larga fortuna. Già i coevi, annosi dibattiti parlamentari sulla riforma della scuola secondaria in Italia non esitarono a incorporare questo dettato²⁹. E similmente agì la Commissione guidata dal Sottosegretario alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca quando, tra gli anni Ottanta e i primi anni Novanta, lavorò per un nuovo assetto delle scuole secondarie di secondo grado³⁰.

2. *Dalla Commissione Brocca alle Linee Guida sulle discipline “STEM”: dall’educazione scientifico-tecnologica a un binomio indissolubile*

Il 1991, anno in cui venne pubblicata la relazione della Commissione Brocca sui programmi del biennio inferiore, e il 1992, quando invece ultimò le proposte – affidategli giusto un anno prima – di riforma dei trienni superiori, costituiscono così degli anni spartiacque nella storia dell’educazione scientifica italiana, tali da poter essere considerati dei punti di partenza – e di arrivo – per le riflessioni storiografiche sull’argomento³¹. Com’è risaputo, le nuove scuole superiori condividevano

²⁷ E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Roma, Armando, 1973, pp. 30-1. Cfr. anche A. Ascenzi e F. Targhetta, *Il rapporto Faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano*, in M. Gonzalez-Delgado, M. Ferraz Lorenzo, C. Machado-Trujillo (a cura di), *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*, Cabrerizos, Farenhouse, pp. 239-247.

²⁸ J. S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964.

²⁹ C. Martinelli, *Prima delle STEM. L’ “educazione scientifica” nella storia d’Italia*, Bergamo, Junior, 2025, pp. 149-160.

³⁰ A. Suggi, *Il Liceo Scientifico dal PNI alle Indicazioni Nazionali*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, n.9, 2024, p. 37.

³¹ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria*

un insieme di discipline che, presenti in tutti gli indirizzi, figuravano sotto la definizione di “area comune”. Queste ultime, a loro volta, rientravano all’interno di determinate macroaree tematiche, ribattezzate settori linguistico-letterario-artistico, storico-antropologico-sociale, matematico-scientifico-tecnologico³². A costituire l’elemento di maggior originalità, come riconoscevano gli stessi estensori, era l’ideazione di quest’ultimo settore, a cui corrispondeva l’introduzione di un liceo che, privo dello studio delle lingue classiche, fondava il suo asse formativo sul connubio tra discipline scientifiche e discipline tecnologiche: il liceo scientifico-tecnologico³³.

Proprio questo era il punto più innovativo. Un liceo senza latino, infatti, già esisteva dal 1923 (il liceo artistico). Inoltre, già nel 1909 l’allora Commissione reale per la riforma degli studi secondari aveva postulato un “liceo scientifico” privo di lingue classiche, ma fondato sulla coesistenza tra studi matematico-scientifici e due, se non tre, lingue straniere, secondo quel modello di “educazione moderna” che, come abbiamo visto, costituiva in quegli anni il vero contraltare all’educazione classica³⁴. Nessuno dei licei fino ad allora proposti, tuttavia, contemplava una coabitazione tra discipline scientifiche e discipline tecnologiche – ed era proprio su questo punto che la Commissione, pur tra mille tentennamenti e distinguo, insisteva³⁵. Se infatti al liceo di nuovo conio era affidato il compito “di venire incontro alla esigenza di raccordare in modo più efficace il mondo ‘umanistico’ con quello ‘scientifico’ e soprattutto quest’ultimo con quello ‘tecnologico’”³⁶, a restare im-

superiore e programmi dei primi due anni, Firenze, Le Monnier, 1991 e *Idem, Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi nei primi due anni e dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992.

³² *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni cit.*, p. 18

³³ *Ivi*, p. 20.

³⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l’ordinamento degli studi secondari in Italia, Relazione*, Tip. Cecchini, Roma, 1909, p. 355.

³⁵ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni cit.*, p. 20.

³⁶ *Ivi*, p. 20.

pressa è la frequenza con cui, nel documento, la provvisorietà e il “valore eminentemente amministrativo, più che concettuale”³⁷ delle denominazioni proposte sono apertamente rivendicate. Neanche il documento finale del 1992 dissipa questi dubbi. Se infatti nel legame tra scienza e tecnologia è definito “Un tratto caratteristico della cultura contemporanea”³⁸, questo non implica una fusione tra i due ambiti, “perché tra essi esistono differenze sostanziali. L’attività scientifica ha come scopo il progresso della conoscenza, mentre l’attività tecnologica mira a incidere sulla realtà”³⁹.

Sono cautele che, complici anche alcuni atti internazionali, vengono abbandonate nel giro di pochi anni. Del 2006 è la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente⁴⁰. Tra gli ambiti da perseguire, uno è specificatamente dedicato alle abilità matematiche, scientifiche e tecnologiche, perseguite in un’ottica che le consideri come veicolo di responsabilità individuale e di civismo: infatti, secondo il dettato europeo,

La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l’insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l’applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall’attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino⁴¹.

È in questa prospettiva che le competenze scientifico-tecnologiche, che non incontravano più negli estensori la problematica tematizzazione presente invece nelle relazioni della Commissione Brocca, sono state declinate nelle Indicazioni Nazionali per i Licei e nelle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali del 2010⁴². Il binomio tra i

³⁷ *Ivi*, p. 19.

³⁸ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi nei primi due anni e dei trienni cit.*, p. 64.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)*, “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 30 Dicembre 2006.

⁴¹ *Ivi*, p. 6.

⁴² Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli inse-*

*27 – Al tempo delle STEM.
L'istruzione integrata STEM
nelle Indicazioni Nazionali di Valditara*

due ambiti è infatti additato in questi documenti a strumento principe per stimolare consapevolezza civica e responsabilità ambientale negli studenti del secondo ciclo. Se infatti, secondo il Profilo delle competenze in uscita per il Liceo scientifico, “gli studenti ... dovranno”

essere consapevoli delle ragioni che hanno prodotto lo sviluppo scientifico e tecnologico nel tempo, in relazione ai bisogni e alle domande di conoscenza dei diversi contesti, con attenzione critica alle dimensioni tecnico-applicative ed etiche delle conquiste scientifiche, in particolare quelle più recenti⁴³,

questo aspetto risultava, se possibile, ancor più sviluppato nelle Linee Guida per gli Istituti Tecnici. Nel documento un intero paragrafo, infatti, era dedicato al rapporto tra discipline scientifico-tecnologiche, umanesimo ed età contemporanea:

Uno dei compiti principali della scuola, in questo momento storico, consiste nell'educazione alla responsabilità nell'uso delle scoperte scientifiche e della tecnologia, potenziando la consapevolezza della necessità di uno sviluppo equilibrato e sostenibile, che garantisca i “beni comuni” e sia a vantaggio di tutti gli abitanti di un pianeta sempre più interdipendente⁴⁴.

È un elemento che non compare nelle Indicazioni Nazionali per il

gnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf (ultimo accesso: 18 Settembre 2025), Idem, Istituti Tecnici. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Secondo biennio e quinto anno (D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3). https://www.cislscuola.it/uploads/media/cislscuola_IstTecn_LineeGuida345.pdf (ultimo accesso: 18 Settembre 2025), Idem, Istituti Professionali. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6),

https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI.pdf (ultimo accesso: 18 Settembre 2025).

⁴³ Idem, Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento cit., p. 11.

⁴⁴ Idem, Istituti Tecnici. Linee Guida cit., p. 5.

primo ciclo: lungi dal soffermarsi sull'educazione scientifico-tecnologica, il documento, emanato due anni dopo quello per il secondo ciclo, si focalizzò unicamente sull'educazione scientifica⁴⁵. Una valutazione delle competenze pregresse degli alunni coinvolti era, presumibilmente, alla base per una tale scelta.

A modificare il quadro intervenne, ancora una volta, la normativa europea. Del 2018 è la revisione delle Raccomandazioni per l'apprendimento permanente: tra le modifiche proposte, colpisce la riformulazione delle competenze matematico-scientifiche-tecnologiche, che, ribattezzate per l'occasione matematico-scientifico-tecnologico-ingegneristiche (e riprendendo quindi il significato dell'acronimo STEM), conservano – ma in misura attenuata – l'accento alla dimensione etica per potenziare, invece, la rilevanza della componente utilitaristica:

Per quanto concerne scienze, tecnologie e ingegneria, la conoscenza essenziale comprende i principi di base del mondo naturale, i concetti, le teorie, i principi e i metodi scientifici fondamentali, le tecnologie e i prodotti e processi tecnologici, nonché la comprensione dell'impatto delle scienze, delle tecnologie e dell'ingegneria, così come dell'attività umana in genere, sull'ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie, applicazioni e tecnologie scientifiche nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisione, ai valori, alle questioni morali, alla cultura ecc.). [...] Le abilità comprendono inoltre la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti⁴⁶.

È su questa falsariga che si pongono, alcuni anni dopo, le Linee Guida per le discipline “STEM” del 2023. Qui la componente utilitaristica dell'apprendimento scientifico-tecnologico, che nelle Raccomandazioni del 2018 era temperata dalla dimensione etico-sociale, risulta l'unica a essere valorizzata. Infatti

L'approccio STEM parte dal presupposto che le sfide di una modernità sempre più

⁴⁵ *Idem, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultimo accesso: 18 Settembre 2025).

⁴⁶ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*, “Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea”, 30 Dicembre 2006, 4 Giugno 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultimo accesso: 18 Settembre 2025).

29 – Al tempo delle STEM.
L'istruzione integrata STEM
nelle Indicazioni Nazionali di Valditara

complessa e in costante mutamento non possono essere affrontate che con una prospettiva interdisciplinare, che consente di integrare e contaminare abilità provenienti da discipline diverse (scienza e matematica con tecnologia e ingegneria) intrecciando teoria e pratica per lo sviluppo di nuove competenze, anche trasversali⁴⁷.

La connessione esclusiva, dunque, è stabilita con le necessità economico-industriali della “società della conoscenza”. L’accentuazione è massima: si veda ad esempio il caso della matematica, di cui, con un giro di parole alquanto bizantino, viene ribadita la funzione eminentemente utilitaristica⁴⁸. Nella seconda metà del Novecento l’educazione scientifica era intravvista come uno sprone al cambiamento individuale e sociale perché latrice di indipendenza di giudizio e di autonomia dai dettami delle autorità, nei documenti ufficiali dei nostri giorni il suo successore, “l’approccio STEM”, è invece concepito come un sostegno all’attuale ordine sociale ed economico, utile in quanto base per agevolare la performatività degli individui, nonché la loro aderenza a un modello esistente e imm modificabile.

Bibliografia

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 30 Dicembre 2006

Agazzi E., *La scienza e l'anima dell'Occidente*, Milano, Mimesis, 2024

Aristotele, *La metafisica*, Laterza, Roma-Bari, 1928

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022

Ascenzi A., Targhetta F., *Il rapporto Faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano*, in M. Gonzalez-Delgado, M. Ferraz Lorenzo, C. Machado-Trujillo (a cura di), *Tranferencia, transnacionalizacion y transformacion de las politicas educativas (1945-2018)*, Cabrerizos, Farenhouse, pp. 239-247

Benedetto G., *Rifar da capo: l'istruzione classica dopo l'Unità*, in Lacaita C. G., Fugazza M. C. (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita (1861-1901)*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 65-83.

Bertoni Jovine D., *La scuola media dalla Legge Casati ai nostri giorni*, “Scuola e

⁴⁷ Ministero per l’Istruzione e il Merito, *Linee Guida per le discipline STEM*, p. 2, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586> (ultimo accesso: 18 Settembre 2025)

⁴⁸ *Ibidem*.

Città”, XI, nn. 4-5, 1960, pp. 128-34

Bruner J. S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964

D’Arcangeli M. A., *L’impegno necessario. Filosofia, politica ed educazione in Luigi Credaro*, Roma, Anicia, 2004

D’Ascenzo M., *L’applicazione della Riforma Gentile nei primi anni del Liceo scientifico “Augusto Righi” di Bologna (1923-1929)*, “History of Education & Children Literature”, XIX, 2024, n. 2, pp. 258-80

Faure E., *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Roma, Armando, 1973

Fumaroli M., *Le api e i ragni. La disputa degli Antichi e dei Moderni*, Milano, Adelphi, 2005

Lombardo Radice L., *L’educazione della mente*, Roma, Ed. Riuniti, 1964

Martinelli C., *Prima delle STEM. L’ “educazione scientifica” nella storia d’Italia*, Bergamo, Junior, 2025

Metelli di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966

Matthews M. R. (a cura di), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*, Springer, London, 2014

Ministero della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni e dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992

Idem, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, Firenze, Le Monnier, 1991

Idem, *Commissione reale per l’ordinamento degli studi secondari in Italia, Relazione*, Tip. Cecchini, Roma, 1909

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Idem*, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, 2010, https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Idem, *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, 2010, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/ decreto_indicazioni_nazionali.pdf

Idem, *Istituti Tecnici. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Secondo biennio e quinto anno (D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3)*, 2010.

Idem, *Istituti Professionali. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6)*, 2010

https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/ LI-NEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI .pdf

Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 2025

Idem, *Linee Guida per le discipline STEM*, 2023, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>

Richter M., *La storia dei concetti politici e sociali*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2022

Sani R., *La scuola e l’educazione degli italiani nel secondo dopoguerra*, in C.

31 – *Al tempo delle STEM.*
L'istruzione integrata STEM
nelle Indicazioni Nazionali di Valditara

Covato, C. Meta e M. Ridolfi (a cura di), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, Roma, RomaTrePress, 2023, pp. 31-44

Santoni Rugiu A., *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995

Spencer H., *On Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1861, 1932

Suggi A., *Il liceo scientifico. Una storia*, Lecce, PensaMultimedia, 2025

Idem, *Il Liceo Scientifico dal PNI alle Indicazioni Nazionali*, "Nuova Secondaria Ricerca", n.9, 2024, pp. 36-42

Visalberghi A., *La tradizione umanistica e la cultura tecnico-scientifica*, "Scuola e città", VII, n. 9, 1956, pp. 326-336

Finestra sulla storia e sull'educazione

Ma *Pinocchio* è una fiaba o una favola?

Giovanni Genovesi

1. *Per cominciare*

Ma come erano da chiamarsi quelle pagine che sul “Giornale dei bambini” di Martini si chiamavano *Storia di un burattino*? Quando passò con Felice Paggi le furono titolate *Le Avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*.

Ma il problema non cambia, dato che l'unione furbesca dei due titoli non fa altro che spostare il problema più avanti, chiamandolo, per esempio, il *romanzo di Pinocchio*? Insomma, le avventure che coinvolgono Pinocchio sono narrate come fossero una fiaba o una favola?

Io credo che Pinocchio non sia né una fiaba né una favola. Quest'ultima è “un racconto, generalmente molto breve e in versi, con protagonisti anche animali, piante o cose, con finalità di insegnamento morale. Il termine deriva dal latino *fabula*, racconto, che a sua volta ha origine nel verbo *fari*, parlare. Nella favola, a differenza della *fiaba* i protagonisti sono scelti per costituire convenzionali tipizzazioni di difetti e di virtù umane in funzione di ammonimento e di esempio morale”¹. Nella fiaba, a parte il Grillo parlante, che non a caso è ucciso, sia pure involontariamente schiacciato contro il muro, nessuno degli animali parlanti ha una funzione moralistica.

La fiaba classica è un “racconto fantastico. Il termine ha la stessa etimologia di *favola* (e da qui l'ambiguità). La fiaba classica è un racconto che, pur affondando le sue radici in una realtà, in generale di stampo agricolo-artigianale, avvertita decisamente in forme conflittuali e dicotomiche e in termini di carente giustizia sociale, è impostato sul meraviglioso e sul fantastico e che, pur avendo per protagonisti essere umani e animali, conduce al lieto fine senza avere in sé alcuna in-

¹ G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998, p. 157.

tenzione contestativa al sistema sociale né tantomeno moralistica. Nella fiaba il mondo è diviso nettamente in due, da una parte il male e dall'altra il bene senza nessuna possibilità di contaminazione ma solo di scontro. In questo scontro il male è destinato sempre a soccombere. Se l'*eroe*, che impersonifica il bene nella lotta contro il male, non ha forze sufficienti sarà soccorso dalla magia. *Porta inferi non praevalerunt* è il motto della fiaba, come in definitiva di tutta la narrativa imperniata sul mito dell'eroe. Il racconto fiabesco partecipa dunque a tutto tondo della letteratura avventurosa, sia pure con una più rigida accentuazione dei passaggi narrativi (le funzioni di Propp) e una maggiore derealizzazione (*extraspazialità ed extratemporalità*) del suo contesto ambientale².

Poiché in *Pinocchio* ci sono pochissime caratteristiche della fiaba classica, dove non mancano orchi e fate che rientrano nel magismo, credo che a questo romanzo si addica meglio la qualifica di una *storia magica* che parte da un mondo sociale tremendo quale era quello definito dall'accentuata miseria del regno umbertino, con un Collodi che ha Mazzini nel cuore³.

2. Le osservazioni di Piero Dorfles

Basti pensare all'indagine a tutto campo fatta su *Pinocchio* da Piero Dorfles, avvalendosi sapientemente di tanta parte della letteratura italiana sul burattino di Collodi – da Asor Rosa a Giorgio Bàrberi Squarotti, da Piero Bargellini a Renato Bertacchini, dal card. Giacomo Biffi a Italo Calvino, da Vincenzo Cerami a Pietro Citati a Benedetto Croce, a Giorgio De Rienzo, a Emilio Garroni, a Maria Teresa Gentile a Ludovico Incisa di Camerana, a Giuseppe Petronio, Giovanni Spadolini, Vittorio Spinazzola, Fernando Tempesti e Rodolfo Tommasi – mette in risalto le dimensioni immortali di cui il personaggio Pinocchio è portatore inconsapevole⁴.

E non potrebbe essere diversamente, visto che è solo un pezzo di legno, sia pure trasformato con maestria in un burattino. Ma Carlo Lorenzini, sebbene dica che vuol dar vita a una "bambinata", purché gli

² *Ibidem*, pp. 162-164.

³ A questa soluzione, mi pare si avvicinino in pieno sia Virginia Galante Garrone, *Incontri con autori ed opere di letteratura per l'infanzia*, Torino, Loescher, 1964, p. 116, che parla di realismo magico sia Piero Dorfles, *Le palline di zucchero della Fata Turchina. Indagine su Pinocchio*, Milano, Garzanti, 2018.

⁴ Cfr. P. Dorfles, *Le palline di zucchero della Fata Turchina...*, cit.

possa far guadagnare qualche soldo, come dice a Fernando Martini che la pubblicò – e s’impegnò a pagarla – sul “Giornale per i bambini” nel 1883, non credo proprio che fosse inconsapevole di ciò che andava scrivendo⁵. Egli era un giornalista satirico, che scriveva anche per guadagnarsi qualche lira di cui ha sempre avuto bisogno. Scrive libri per ragazzi, ormai dimenticati, o traduzioni di testi classici come le fiabe di Perrault, (pubblicato nel 1875) che fu una spinta decisiva al mondo di *Pinocchio*. Ma, essendo di fede mazziniana, era molto attento e acuto circa il misero versante politico e materiale dello Stato postunitario. Non è certo un caso che il suo *Pinocchio* sia, anche, uno sguardo profondamente critico alle istituzioni su cui vorrebbe reggersi lo Stato liberale e che sono tutte traballanti e meschine.

Così sono scuola, giustizia, forze dell’ordine, imprenditoria, Statuto ecc. che Collodi trova sempre il modo di sbeffeggiare con una serie di animali antropomorfi, come cani, scimmioni, corvi, gatti e volpi e faine, tutti co-protagonisti di questa storia politica al cui centro c’è un magico pezzo di legno. E come in tutte le storie magiche, come sottolinea Dorfles, la coerenza narrativa non è d’obbligo: i personaggi umani parlano e pensano in modo anormale e discutono da pari a pari con personaggi animali antropomorfici.

Pinocchio, addirittura, parla e bisticcia con Geppetto prima di nascere. Proprio questa dimensione del magico è quella che Collodi ha scelto per esprimere meglio la sua valutazione morale sull’Italia dell’ultimo ventennio dell’Ottocento; e lo fa attraverso l’irresistibile sfacciataggine del burattino che si sente ragazzo e pensa e agisce come un ragazzo: privo del senso del limite, del bene e del male e, soprattutto, della capacità di riconoscere e accettare il principio di realtà.

Pinocchio vive solo intriso nel principio di piacere. Pinocchio e Geppetto rappresentano rispettivamente il Male, tutto ciò che non si deve fare, e il Bene, l’altruismo e il sacrificio per il benessere degli altri e specie dei propri figli.

Pinocchio è vorace di esperienza e di novità e non ha rispetto per niente e nessuno pur senza sapere cosa sia il rispetto, è cattivo senza sapere cosa sia la cattiveria e non la impara anche se frequenta personaggi cattivi come il Gatto e la Volpe.

Queste sono alcune delle suggestioni che mi hanno dato il

⁵ Evidentemente, dopo l’interruzione del romanzo, Collodi chiese di più a riga e l’ottenne.

ricchissimo lavoro su *Pinocchio* di Dorfles. Non potevo riuscire a dar conto di tutte. Ho preferito di darne il senso generale più che scendere nei particolari. Il saggio di Dorfles è un saggio che vale la pena di leggere e di postillare con tutta diligenza specie per chi, soprattutto, desidera far luce se *Le avventure di Pinocchio* sia un libro per ragazzi o no.

Ma poi *Pinocchio*, era un libro solo per i ragazzi?⁶ Forse Collodi scriveva già per adulti? Che aspiravano ad essere ragazzi che “credevano, obbedivano e eseguivano” per evitare sconfitte come quelle di Custoza. È possibile!

La voglia di presentare già inquadrati giovani come tanti Giannettini messi in riga ad ascoltare le parole del professore Barbadoro, non poteva più attirare. Ci voleva qualcosa di nuovo e di più scioccante e bisognava organizzare un romanzo scritto bene, gradevole, umoristico con uno stile toscaneggiante e che sapesse presentare come un divertimento ciò che appariva come un corso di formazione.

Si ha il coraggio di rischiare e andare oltre a quanto raccomandano i genitori o chi per loro. Bisogna che i ragazzi si abituino alla morte loro e di altri. È così che si diventa uomini. Con un romanzo con questi principi non si diventa uomini, ma pazzi!

Le Avventure di Pinocchio sono implacabili nel denunciare le disfunzionalità del giovane regno sabauda⁷. Ne resta fuori la Chiesa che Collodi, laico, non prende neppure in considerazione ché già con la breccia di Porta Pia fu beffato il povero Vittorio Emanuele II, apparentemente cattolico ma troppo amante delle donne, al punto che gli furono spillati milioni su milioni a getto continuo come sollievo delle pene materiali di una comunità lasciata allo sbando, facendo passare, Pio IX, per vittima. Eppure il cardinale Biffi tentò di interpretare le *Avventure* come una parabola cristologica, forzando non poco il significato del ruolo dei

⁶ G. Lombardo-Radice scrisse: “Buon libro per ragazzi è quello che può esser gustato senza restrizioni e riserve anche dagli adulti” (*Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1912, p. 217). Questa affermazione vuol salvare *Pinocchio*, ma i bambini?

⁷ Collodi, d'altronde, aveva fatto un solenne giuramento a sua madre Angiolina, nel 1856, che da allora in poi non avrebbe più scritto di politica e solo racconti per i ragazzi e anche *Pinocchio* avrebbe dovuto essere un romanzo storico sociale del miserrimo regno umbertino. La sua copertura sarebbe stata *Pinocchio*, dove le avventure di un burattino che doveva divenire, come premio, un ragazzo di carne e ossa e un suddito fedele e obbediente di re Umberto. Forse il corso di formazione, troppo spesso con avvenimenti veramente tremendi, non sarà venuto molto bene e lo stesso Benedetto Croce lo prese per un romanzo per ragazzi, come avrebbe dovuto prenderlo la sora Angiolina.

personaggi, fino a fare di Mastro Geppetto, con la sua parrucca gialla come un'aureola, San Giuseppe e della Fata Turchina, quella che somministra palline di zucchero a Pinocchio ammalato, Maria Vergine. Dorfles, come del resto altri esegeti collodiani, non vedono giustificata qualsiasi tensione alla trascendenza.

Collodi, un genio, figlio della piccola, piccolissima borghesia del suo tempo, ancora del tutto in bozzolo, si serve di Pinocchio, dove trasferisce il suo *daimon*, per farne, come scrive Carmelo Bene, “la maschera dell'italiano medio, ... l'ultima grande maschera italiana”⁸.

Una maschera che non matura crescendo attraverso l'arazionalità, ma attraverso le esperienze che, nel burattino di legno, non gli servono a nulla. Pinocchio non apprende, si rifiuta di farlo perché sembra voglia restare bambino, come Peter Pan per giocare e essere impertinente, sfacciato e egocentrico che si getta nel gorgo della sua bulimia di esperienza, sia pure con pericolo mortale, senza ricavarne conoscenza, favorito dal fatto di essere di legno. Ma di legno magico, proprio come quello delle narrazioni magiche, e senza nessun segno propedeutico, se non da quando è ingollato dal pescecane, diverrà un assennato bambino com'era stato destinato da Collodi.

Fino in fondo, Collodi attinge al mondo magico per commettere salti logici per un *happy end* disegnato sul filo di una marcata autocritica. Il finale, dunque, verso cui lo stesso Ferdinando Martini e l'offa di un buon guadagno lo spingono a arrivare, è graffiante come tutto il burrascoso percorso del burattino di legno, un percorso intriso di ironia e autoironia – si pensi al celeberrimo *incipit* e all'uso sapiente dei toscanismi e dell'italiano, di fantasia e di critica creatività che sono i segni più forti de *Le Avventure*.

Le Avventure sono sì un libro che i bambini leggono volentieri, divertendosi, seppure è indubbio che non lo capiscono⁹ sia perché si fermano al movimento che li attrae, sia perché è “anche un libro di satira

⁸ *Ibidem*, p. 166.

⁹ E. Graziani Camillucci, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 30-31. Si ricordi quanto scriveva l'autrice, certo una esperta maestra di terza classe: “La vera opera d'arte di Collodi è Pinocchio...Non si creda...che la storia di *Pinocchio* possa essere messa in mano di tutti i fanciulli perché la gustino e la comprendano. Ai più piccini bisogna narrarla. Ai più grandetti bisogna leggerla, sostituendo qualche parola del linguaggio comune ad alcune scelte che appartengono alla lingua pura e appropriata usata dal Collodi. Secondo le possibilità dei fanciulli si potrà dare il libro in lettura libera a dieci anni, salvo per quelli eccezionalmente precoci nel saper leggere e saper comprendere. Una lettura approssimata nuoce al valore del racconto”.

sociale, di antropologia culturale, di sperimentazione linguistica e, insieme,...una sorta di indagine sulla dimensione infantile... Collodi... si cimenta con un problema molto più complesso: quello di descrivere processi mentali di chi non ha ancora interiorizzato la consequenzialità logica, né temporale, delle sue esperienze”¹⁰.

In *Pinocchio* c'è, dice Alberto Asor Rosa, “una costante sfasatura tra emozioni e idee”¹¹. Insomma, Collodi nel dar vita al suo burattino, intagliato in un legno magico, dà vita al personaggio non di un bambino, ma del bambino che tende a farsi uomo. È questa la “*bambinata*, come l’aveva definita Collodi, la storia dell’uomo! Che un simile progetto sia solo il frutto del caso e, comunque, della non consapevolezza di chi lo scrive, è molto opinabile¹². Il fatto è che Collodi si sente molto vicino a Pinocchio, irriverente e libertario e tramite lui vuole entrare in una feroce polemica nei riguardi dell’Italia ancora bambina a vent’anni dall’Unità. Il polemista Collodi vuole scombussolare tutta l’Italia sonnolenta e ipocrita, così come scombussola la produzione per ragazzi del tempo, inventando nuovi modi narrativi per rivolgersi a loro come pensa che i ragazzi, lontani anni luce dalla logica aristotelica e mossi da una incontrollabile gestione del principio di piacere, cattivi e senza *pietas*, amino solo leggere o sentir leggere.

Il cammino verso la maturazione, nel romanzo di formazione collodiano, sarà costellato da costanti prove, talvolta anche crudeli perché debbono riuscire a trar fuori un uomo che si avvia a divenire adulto da quel magico Eden del Paese dei Balocchi che, sia pure con grande dispiacere, deve essere abbandonato. Ma non del tutto...!

Come a dire che un po’ di impertinente sfacciataggine e di cattiveria bambinesca, di svogliatezza e di bugiarderia, che allunghi il naso, è bene che sempre resti nella mente e nel cuore del giovane che rinasce dalle spoglie del burattino, “l’unico transfuga – scrive Vincenzo Cerami – in quell’universo in cui vige la morale della provincia toscana, a cavallo tra nostalgia del Granducato e nuovo spirito unitario” desidererebbe tenerla ancora, come per tentare qualcosa di nuovo che è sempre oscurato dal peggio¹³. Questa volontà appare con precisione nelle *Avventure* da dove emerge “un paese in cui per sopravvivere bisogna

¹⁰ P. Dorfles, *Op. cit.*, p. 27.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Si veda, in queste stesse note (nota 32), quando Collodi si infastidisce da tanti giudizi avventati sul capolavoro nato per caso.

¹³ *Ibidem*, p. 127.

essere in grado di sgusciare tra le maglie di istituzioni farraginose quando non corrotte, di sfuggire a un potere arbitrario e indifferente e di aggirare l'inefficienza di un'amministrazione pubblica che pensa più alla propria sopravvivenza che al buon governo"¹⁴.

Questo è Collodi e Pinocchio è suo figlio. A mio avviso, l'unica parte che Collodi affidò totalmente alla fortuna fu il tentativo di disegnare la sua creatura come fosse il protagonista di un manuale di psicologia dell'età evolutiva e, anche, di aver indovinato la genialità della sperimentazione linguistica¹⁵.

Per rispondere alla domanda che apre questo paragrafo vorrei riportare alcuni pilastri fondamentali del racconto su *Pinocchio* che ci insegnava il professor Mario Valeri all'Università di Firenze: "Pinocchio... non va valutata una fiaba, ma come un'opera d'ambiente". La storia di un ragazzo in cui l'elemento fantastico non è fine a se stesso, né nasconde un simbolismo letterario, ma è quasi una veste con cui la 'realtà vera' e non quella esemplare a chi lo legge o lo fa leggere, trova modo di esser presentata finalmente ai fanciulli non prima di undici o dodici anni per essere sicuri che non s'impauriscano non tanto dei personaggi quanto del futuro che l'aspetta.

Che Pinocchio non sia una fiaba appare dai suoi stretti legami dell'ambiente del tempo e del paese. Ma d'altra parte gli elementi magici vengono ad aderire alle esigenze all'età animistica che caratterizza i fanciulli sino ai 7-8 anni, ed è l'età appunto di Pinocchio. E la prevalenza degli aspetti reali appare anche psicologicamente nel fatto che è uno dei pochi libri in cui il fiabesco non contribuisce ad un deciso rifiuto dell'opera nei fanciulli in età superiore a questo stadio.

I legami con l'ambiente...vanno considerati. La concezione della vita è quella del buonsenso borghese dell'epoca, con colore di toscanesimo. La morale non impartita né messa da parte, ma accettata nel gioco che i tempi presentavano e nella forma con cui il ragazzo del tempo la riceveva. È l'ineluttabile morale degli adulti, difficile da conquistare, ma che appare l'unico mezzo per essere considerati 'qualcosa' dai grandi, ed i grandi sono veramente il punto inevitabile di riferimento: sono il mondo che il più presto possibile bisogna raggiungere"¹⁶.

Io sono persuaso che questa interpretazione di Valeri sia corretta perché salva un'importante parte del libro su Pinocchio ossia la critica

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, p.23.

¹⁶ M. Valeri, G. Fanciulli, E. Monaci, *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp.114-115.

storico- politica che il giornalista Collodi aveva giurato di abbandonare, a meno di non affidarla solo ad uno scritto che potesse sembrare proprio per ragazzi.

La lettura del saggio di Dorfles attenua non poco il giudizio eccessivamente elogiativo di Collodi, scritto da Croce nel 1937, dicendo che “*Le avventure di Pinocchio* è il più bel libro della letteratura infantile italiana... Un libro che tanto piacque e piace ai bambini, piace anche agli adulti, e non già per il ricordo del piacere che vi provarono un tempo, o non solo per questo, ma proprio per sé stesso... È un libro umano, e trova le vie del cuore. L’autore si mise a scrivere quel racconto strampalato delle avventure di un fantoccio di legno per attirare la curiosità e l’immaginazione dei bambini e somministrare, attraverso quell’ ammaestramento, osservazioni e ammonimenti morali.... Ma presto prese interesse al personaggio e alle sue fortune come alla favola della vita umana, del bene e del male, degli errori e dei ravvedimenti, del cedere alle tentazioni, ai comodi, ai capricci, e del resistere e ripigliarsi e rialzarsi, della sventatezza e della prudenza, dei moti dell’egoismo e di quelli alti e generosi. Il legno, in cui è tagliato Pinocchio, è l’umanità...”¹⁷. Credo che Croce sia stato distratto, leggendo e scrivendo questi pochi appunti, esaltando come più si potesse il *Pinocchio* di Collodi, aggiungendo, per limitarne il valore, “che è il più bel libro della letteratura infantile italiana”, trascurando che i bambini di 7-8 anni non lo capiscono negli scopi ultimi e che sono attratti più che altro dalla dinamicità del racconto!¹⁸.

¹⁷ B. Croce, XXIX capitolo del 5° volume de *La letteratura della nuova Italia*, Bari, Laterza, 1937.

¹⁸ Si tratta solo di quattro pagine. Ma sono il segno, a 44 anni dalla pubblicazione di *Pinocchio*, della forza culturale di Benedetto Croce, che pur riconosce che ai bambini piace soprattutto la dinamicità del racconto di Collodi. Si prega di leggere il mio lavoro da cui sono tratte queste righe (*Pinocchio* (1881-1883) uno e trino, in *Paideia*, Roma, Anicia, 2024).

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 41-60

DOCUMENTI

La Scuola all'aperto con particolare riguardo al tipo che fiorisce ai giorni nostri in Italia

Elisa Guarnerio

(Seconda parte)

Italia.

Loro fondazione. - La cognizione acquisita da numerose e importanti pubblicazioni intorno alla scuola all'aperto d'oltr'Alpe, il desiderio di concorrere alla lotta anti-tubercolare con tutti i mezzi possibili, la convinzione dell'utilità che offre la vita educativa all'aria aperta, anche senza bisogno d'andare in campagna, ma col solo intento di dare alla scuola un po' più di aria, un po' più di sole, determinarono il celebre dottor Randi¹ a chiedere al comune di Padova parte dei vecchi bastioni con lo scopo di farne sia un soggiorno per i malati incipienti, sia una scuola-ricreatorio per i fanciulli deboli, convalescenti di malattie acute, figli di tubercolosi, ecc. E così la città di **Padova** vide sorgere nell'estate del 1905 la ben nota istituzione del "raggio di sole" di cui la sola denominazione basta a penetrarci di bellezza. La sede era, come testé ho detto, una parte dei bastioni, alberata con tappeti erbosi; i locali di riparo erano forniti da tre tende della Croce Rossa, modello Arena, che furono l'anno seguente rimpiazzate da una vasta tettoia, sotto la

¹ Alessandro Randi, vissuto dal 1858 al 1944, fu per oltre trent'anni a capo dell'Ufficio d'igiene di Padova, dove si distinse per la lotta alla tubercolosi e l'assistenza soprattutto ai bambini. Nel 1914 fondò a Padova, appunto la scuola all'aperto "Raggio di Sole", di cui parla la Guarnerio. La scuola all'aperto, dopo l'emergenza terapeutica e la sconfitta della tisi, si è trasformata prima in scuola per alunni disabili e poi in scuola elementare e, come tale, è ancora in funzione, intitolata a Francesca Randi, figlia di Alessandro, morta a soli diciassette anni proprio della malattia contro cui il padre ha prodigato tante energie.

quale si inaugurò veramente nel maggio 1907 *la prima scuola all'aperto italiana*, giacché al suo sorgere “Raggio di sole” non era che un ricreatorio. L'istituto funziona sei mesi all'anno, da maggio a ottobre, in parte come scuola, in parte come ricreatorio, giacché insieme ai deboli che per ragione di salute non possono assolutamente frequentare le scuole comuni, altri fanciulli, pure gracili, ma frequentanti le scuole ordinarie, approfittano dell'aria e del sole della scuola sui bastioni. E quando l'anno scolastico è terminato (notiamo che i fanciulli che la frequentano dopo il mese di aprile sono già scelti dal medico scolastico in principio dell'anno e sono perciò messi in classi speciali o classi dei deboli), quando dunque viene il periodo delle lunghe vacanze, e i figli dei ricchi lasciano la città per la collina o per la spiaggia, quei poveri infelici trovano nel verde prato fiorito la palestra per temprare le fragili membra, per ravvivare la mente a contatto con la natura, ridente nel fulgido raggio di sole. L'orario è dalle otto alle diciotto con due o tre refezioni secondo la stagione; le insegnanti scelte sono tra le migliori; i programmi molto ridotti, si cura molto la ginnastica respiratoria, il canto, il giardinaggio.

E l'esito soddisfacentissimo dell'istituzione lasciamolo dire dal dottor Randi, a lui che seppe far sua un'iniziativa tanto importante, a lui che nei risultati ottenuti vede brillare anche qualcosa di suo.

Vi si contano oggi più di novecento alunni, ripartiti in quattro sedi diverse.

Su 512 fanciulli osservati:

Guarigione	n.	4	
Grande miglioramento			“. 158
Mediocre	“		“. 117
Stazionarietà		“. 218	
Peggioramento		“	1
Morte	“	4	

Anche il miglioramento nei riguardi pedagogici non è certo mancato, se ben giustamente si ammette che lo spirito si sviluppa a norma del substrato naturale su cui poggia. L'esempio di Padova suscitò una gara tra le altre città italiane ed intorno al 1910 abbiamo notevole fioritura di Scuole all'aperto.

Venezia. - Per opera della Società Veneziana contro la Tubercolosi fu aperto alla Giudecca nel settembre 1909 un padiglione-scuola per i bambini *sani* figli di tubercolosi. Dapprima vi furono accolti trenta

fanciulli tra i quattro e gli otto anni, poi quarantaquattro, poi cinquanta. Nel 1913 il Comune istituì una propria scuola con due padiglioni Döcker; collocati in un recinto ombreggiato di pubblici giardini e gli alunni furono novanta, infine nel 1914 fu tutto trasportato nell'isola di S. Elena, e in città si adattò un altro edificio a scuola all'aperto.

L'orario non offre nulla di speciale, il programma pure. Il Comune ha sperimentato anche la scuola ambulante fornendo gli alunni di banchi-zaino. Così circa duecentoquaranta ragazzi si recano ogni giorno, tempo permettendo, in località ombrose e ivi fanno lezione, sottraendosi alla classe forse semi-buia che ha tutto l'aspetto di una prigione.

Roma. - La prima scuola all'aperto nacque a Roma nel 1910 con carattere ambulante, seguendo una istituzione dell'anno precedente sotto forma di colonia estiva. Nel 1911 l'Amministrazione Comunale istituì la scuola all'aperto permanente, con apposito padiglione. E nel 1912 furono costruiti cinque padiglioni con un totale di centottanta alunni. Roma ha anche un'altra varietà rappresentata delle scuole sulle terrazze di sette grandi edifici scolastici al centro della città, che non dispongono di grandi cortili. Per ciò che riguarda la scelta degli alunni, l'orario, il programma, la scuola all'aperto di Roma non offre nessuna novità. Il prof. Grilli² se ne occupa sempre intensamente e merita alta lode la sua attività.

Ciò che non si può, al contrario, passare sotto silenzio, è che Roma aveva qualche anno fa preso in esame il seguente quesito: Se si possa, senza inconvenienti o pericoli per l'igiene, adibire con opportuni restauri e adattamenti una vecchia nave radiata, a sede di Colonia estiva per fanciulli scrofolosi e predisposti, collocandola in un porto sicuro o in una baia delle prossime spiagge marine e se la stessa nave possa anche essere utilmente trasformata in colonia permanente o Sanatorio galleggiante per la prevenzione e la cura della tubercolosi nei piccoli. Uomini di grande valore quali un Luigi Luzzatti³, un Giuseppe Badaloni⁴,

² Gaetano Grilli (1871-1950), maestro elementare poi laureatosi a Bologna in Pedagogia, svolse la sua carriera di docente e di dirigente – fu provveditore e direttore didattico centrale delle scuole della capitale – a Roma, benché in anni diversi sia stato consigliere comunale del suo paese natale, Colonnella nel teramano. Oggi un istituto comprensivo romano porta, proprio per questo, il suo nome. Politicamente, rifiutò la tessera del PNF e per questo fu arrestato e imprigionato a Regina Coeli.

³ Per lui basta ricordare che, già varie volte ministro, fu Presidente del Consiglio del Regno d'Italia dal marzo 1910 al marzo 1911.

⁴ Giuseppe Badaloni nacque nel 1851 e morì nel 1924. Medico, esercitò la

ed altri furono accalorati da tale idea, tanto più che si aveva l'esempio di training ships assai comuni e diffusi in Inghilterra e in America per i figli abbandonati ed orfani dei marinai che avrebbero dovuto diventare abili mozzì; dei marinai e dei pescatori eccellenti. Si aveva l'esempio della nave Caracciolo che su proposta di Leonardo Caracciolo⁵ era stata trasformata in asilo-scuola per l'infanzia abbandonata di Napoli; si sapeva che a Venezia era stata adibita la Scilla a nave-scuola per gli orfani della gente di mare sotto la direzione del prof. Levi-Morones⁶. Ma l'idea, quantunque geniale non ha avuto a Roma la sua attivazione, anche perché sopravvenendo il triste periodo della guerra mondiale si

professione in varie regioni italiane, dall'Emilia Romagna all'Umbria fino alla capitale. Curò con particolare interesse gli studi di igiene e gli aspetti inerenti all'educazione fisica, collaborando anche a pratiche di profilassi scolastica ed alle iniziative del Laboratorio di pedagogia avviato in Crevalcore (Bologna) da Ugo Pizzoli e Umberto Loreta. Libero docente di Igiene pedagogica a Torino e poi a Bologna dove insegnò anche alla Scuola pedagogica fino al 1917. Fu quindi nominato ispettore centrale del ministero della P.I. per poi passare dal 1922 a insegnare, sempre come libero docente, nella Scuola pedagogica dell'università di Roma, che lo ricordò in occasione della morte nel suo "Annuario". Per queste notizie, cfr. Mirella D'Ascenzo, Voce "G.B.", in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, Vol. I, Milano, Casa Editrice Bibliografica, 2013).

⁵ La nave Caracciolo operò dal 1913 al 1928, quando il fascismo ne interruppe l'attività, intendendo inserire l'esperienza all'interno dell'Opera Nazionale Balilla. In quindici anni questo convitto sottrasse alla povertà, spesso alla violenza ed agli abusi e sempre alla strada oltre settecento scugnizzi, cui dette ospitalità, accudimento, istruzione, facendone operai, artigiani e talora anche insegnanti e sacerdoti. Di fatto la storia di questa nave-convitto è legata a due nomi: il ministro della Marina Pasquale Leonardi Cattolica, che nel 1911 dona questa nave per farne un luogo di educazione come è accaduto con Nicolò Garaventa e la sua nave a Genova e Giulia Civita Franceschi (1870-1957), che fu la guida pedagogica di questa esperienza, molto apprezzata da pedagogisti contemporanei, quali Eduard Claparède e Maria Montessori e dal Ministro della PI Antonino Anile. Oltre a mettere al centro dell'attività educativa la figura femminile, la Civita Franceschi elaborò un metodo basato sul valore educativo del lavoro, della convivenza e della cura della casa comune, della relazione fra bambini e ragazzi di età diversa e, infine, il valore formativo dell'autodisciplina. Per queste notizie cfr. www.filodiritto.com/la-nave-asilo-caracciolo (ultima consultazione in data 10 gennaio 2025).

⁶ Si tratta del veneziano David Levi Morenos e non Morones, che con sua moglie Elvira, nel 1904, trasformò la nave Scilla in un convitto galleggiante per orfani di marinai e pescatori, sul modello inglese delle *training ships* citato anche dalla Guarnerio e sulla scorta della già ricordata esperienza consimile a Genova grazie a Nicolò Garaventa. L'impegno educativo e filantropico di Levi Morenos si esplicò in varie iniziative, su cui informa la voce di Luca Montecchi, in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, cit., Vol. II.

ebbero altre idee più urgenti, se non più importanti, da attuare. D'altr'onde il prof. Saverio Santori⁷ non ha torto d'affermare che l'aria a qualche centinaio di metri dalla spiaggia è la stessa tanto sul mare quanto sulla terra, che la polvere può essere minore sul mare, quantunque su un terreno erboso non ve n'è molta, che c'è più umidità sul mare che sulla terra, che le oscillazioni di una nave, quantunque ridotte al minimo non sono piacevoli e in qualche caso anche dannose. Così il tipo preferibile rimane pur sempre quello della scuola all'aperto sulla terra ferma e quantunque la purezza, l'ozono, la viva luce che offre l'ambiente marino costituiscono (sic!) secondo alcuni la vera e migliore base per l'attuazione della profilassi contro la tubercolosi, pure ho viva fiducia che nelle scuole all'aperto attualmente esistenti in Italia e all'estero, purché situate nel cuore, direi quasi, della natura, si risolvano tutte quelle forme tubercolari che sono soggette di miglioramento e si risolvano nel modo più facile e più economico.

Firenze. - La città del fiore, benemerita per tante istituzioni, non poteva certo mancare della Scuola all'aperto, dato poi che cola più che altrove la natura è ricchissima di energie balsamiche. Ed infatti la scuola all'aperto cominciò a funzionare il 15 aprile 1912 in un ampio appezzamento di terreno coltivato a pomario in un tratto del viale di Poggio Imperiale. È una località benissimo esposta e soleggiata, prossima a viali e a piazzali alberati e come tale si porge magnificamente allo scopo. Una serra di limoni, a larghe vetrate fu adattata ad aula scolastica. Le spese furono coperte, all'inizio, in parte dalla società contro la tubercolosi: Umberto 1°, in parte dal Comune. È notevole che già dai primi anni funzionò ininterrottamente tutto l'anno, comprese le lunghe vacanze. I fortunati che primi andarono a popolarla e a goderne il grande beneficio furono una trentina di bimbi scelti fra i più bisognosi d'aria e di sangue, e strappati quasi dalle scuole elementari d'Oltrarno.

E anche qui, come altrove, si videro i piccoli infelici studiare passeggiando o sedendo all'aria libera, si videro correre per viali riacquistando la forza e la gioia... Ed essi appresero le medesime cose degli altri bambini stipati negli edifici, spesso tetri e poco aerati della città, e da irrequieti e insubordinati che erano taluni furon ridotti meno indisciplinati, meno distratti perché il loro sistema nervoso era stato guarito...

La scuola all'aperto di Firenze funziona tuttora e rappresenta

⁷ Saverio Santori è un medico igienista, che, tra l'altro, nel 1908 scrive anche un manuale di igiene per gli insegnanti e i licenziati delle scuole normali.

sempre un oggetto di ammirazione per tutti coloro che amano tale istituzione, perché per il modo come funziona e più specialmente per la sua magnifica posizione è una delle migliori che esistono in Italia.

E **Verona**, e **Brescia**, e **Parma**, e **Pavia**, e **Bergamo** (per non dire che delle principali) hanno fatto sorgere a gara negli anni 1911-12-13 un tentativo di scuola all'aperto; il loro carattere è pressoché uniforme, ma tutte meriterebbero la nostra considerazione.

Esse però tengono ancora quel carattere di colonia primaverile-estiva che costituisce a mio parere la loro prima fase; speriamo che diventino presto delle vere scuole all'aperto, che funzionino regolarmente per l'intero anno scolastico e che, mercé l'attività e l'ardore dei loro promotori (tra gli altri del maestro Fratus⁸ che vorrebbe assumere l'iniziativa nel Comune di Bergamo e del quale già conosciamo il bel lavoro intorno a tali scuole) si segnalino tutte come quelle attualmente esistenti a Milano e a Genova, che meritano una speciale considerazione.

Le scuole all'aperto di Genova.- È molto interessante di seguire il rapido svolgimento della scuola all'aperto nel Comune di Genova e di vedere nello stesso tempo come il problema della Tubercolosi occupi la mente delle persone più autorevoli di detto Comune. Nel 1910 per iniziativa della Associazione Genovese contro la tubercolosi e a spese di questa e del Comune fu istituita una prima scuola-ricreatorio estiva all'aperto in un terreno annesso alla Scuola Civica di S. Gottardo. La frequentarono ottanta alunni, appositamente scelti, e durò il periodo estivo.

Nel 1911 la scuola fu trasportata a S. Luca d'Albaro in una villa del Comune e il numero degli alunni si innalzò a centoventi.

Nel 1912, pur rimanendo aperta la Scuola di S. Luca di Albaro, (sempre in estate però), se ne aperse un'altra a Villa Sardi, nella parte occidentale di Genova.

Nel 1913 se ne aggiunge una terza alla Villa Giuseppina (comprata dal Municipio), dove il numero degli alunni aumentò ancora, ma dove

⁸ Francesco Fratus, maestro elementare bergamasco (1877-1933), oltre che al suo impegno nel sociale (fondò la Lega bergamasca contro l'alcolismo), si distinse in ambito scolastico: infatti, fu promotore nella sua città sia della scuola di Colle Aperto sia delle Colonie del Sole. Nel 1929 pubblicò il *Libro d'igiene per le scuole e per le colonie di vacanze*. Cfr. Luisa Lombardi, voce F.F., in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, Vol.I, cit.

anche si poté curare maggiormente sia la ginnastica che la doccia settimanale. Ma frattanto si aveva di mira un'opera più grandiosa: dopo quei pochi mesi di vita all'aperto, il brusco ritorno alle scuole ordinarie distruggeva quasi completamente tutto quello che di buono i bambini avevano acquistato durante la stagione estiva; e se quel cambiamento di vita aveva fatto immagazzinare nuove forze, nuove energie nelle deboli personcine dei fanciulli, il ritorno alla vita abitudinaria era loro molto pernicioso e neutralizzava in gran parte, talora completamente, il benefico effetto ricevuto. Fu così che il 17 gennaio 1914 sessanta bambini linfatici, scrofolosi, pretubercolotici furono scelti nelle civiche scuole (in special modo da quella del Sestiere di Portoria) e furono condotti nello stabilimento balneare dei bagni della Strega, che, da allora in avanti, si sarebbe convertito in una scuola tutta per loro, dove avrebbero potuto muoversi a loro agio e ubbriacarsi quasi d'aria e di sole marino. Tale scuola all'aperto, era ed è situata per un tratto di spiaggia a destra della foce del Bisagno e formata di baracche in legno che si appoggiano a Nord al grande rialto della passeggiata di Circonvallazione a mare. In tal modo essa è ben difesa dal vento di tramontana che spesso infierisce in quella località e gode pienamente, anche nella rigidità dell'inverno, di quella mite temperatura che c'è sempre sulla riva del mare. Io ho avuto la fortuna di visitarla nella scorsa estate e di osservarla in tutti i suoi minuti particolari, mercé la gentilezza dell'egregio dottor Mario Ragazzi che la promosse e che anche ora vigila al suo funzionamento. L'ho visitata e ne ho riportato una felice impressione. Quale l'arredamento scolastico? Mi sento domandare. Ai piedi della lunghissima scalinata che tocca in tutta la sua altezza l'enorme muraglione a Nord ci troviamo in una bella sala aperta sul davanti e da dove la vista spazia sull'ampio mare. Sei rozze tavole in legno con gli appositi sedili ci fanno intendere che siamo nel refettorio. L'aria circola per ogni dove, la luce abbonda e quel non so che di salino che può sembrare disgustoso al primo momento penetra nei polmoni e rinnova tutto il sangue.

Per una porta di destra entriamo nella prima classe e dopo questa notiamo successivamente altre quattro classi. Esse hanno un carattere comune, quello di essere completamente aperte dal lato sinistro.

“Quando il mare è grosso, mi diceva il dottor Ragazzi, scaglia le sue onde fin nell'interno della classe; ma non importa; i fanciulli si scostano un poco verso destra!” L'arredamento delle aule è quanto di più semplice si possa pensare: due file di banchi, una cattedra, una lavagna.

A che servirebbero le altre cose, se ci fossero? I disegni e i plastici

appesi alle pareti, le lavagnette, o che so io? Gli alunni che frequentano tale scuola hanno forse bisogno di grandi cose? No, essi la frequentano perché sono malaticci e debbono innanzi tutto guarire. Del resto il mare spumeggiante è il loro più grande maestro... In complesso, essi non hanno molta voglia di studiare. (è forse la loro condizione fisiologica che li rende apatici intellettualmente), ma non bisogna disperare: ritornando la forza fisica, la mente ritornerà agile ai suoi lavori, e del resto non sarà proprio necessario di cavare da quei poveri fanciulli dei grandi sapienti. La Nazione ha bisogno anche di uomini forti, ha bisogno anche di energie manuali e tanto quei fanciulli che quelle bimbe diventeranno degli onesti lavoratori e delle sagge massaie.

Funzionano nella scuola gli stessi programmi che vigono nelle altre civiche istituzioni, ma certo il programma è interpretato dal buon senso degli insegnanti. Grande importanza è data alla ginnastica e specialmente alla respiratoria, fatta proprio sulla spiaggia; esercizio importante è la gara di corsa che eccitando tutti i muscoli si converte nell'esercizio più proficuo che ci possa essere, e siccome si tratta di una *gara*, il sentimento vi ha anch'esso la sua parte. Annessa alle aule e al refettorio c'è la cucina e non lungi da essa lo spogliatoio giacché tanto i maschi che le bambine debbono togliersi appena entrati in iscuola gli indumenti di casa, per mettersi, i maschi un'apposita maglietta e le bambine un grembiolino bianco.

Così un bel numero di fanciulli anemici, scrofolosi, tubercolotici, tutti poveri, tutti miseri, tutti provati agli stenti e alla fame ricevono dalla scuola ai bagni della Strega la loro salute. Certo bisognerebbe concorrere ad ingrandire tale splendida istituzione, perché è la migliore tra le altre consimili atte a combattere la tubercolosi incipiente, a risolvere ogni ingombro ghiandolare, a migliorare le affezioni locali dei varî apparati, a strappare insomma dalle mani crudeli del morbo una quantità di piccoli esseri votati alla morte prematura e senza loro colpa. Ma tale tipo di scuola importa una non trascurabile spesa, onde siamo ancora molto lontani dal vederla propagata.

Il Municipio, al quale appartiene l'edificio, concede di occuparlo fin verso la metà di giugno; in seguito i fanciulli debbono sloggiare (perché alla Strega ha sede per tutta la stagione estiva uno stabilimento di bagni), ma essi non sono per questo abbandonati alla loro casa: c'è chi pensa a loro anche nella stagione estiva. Ed eccoli raccolti nelle altre tre scuole all'aperto che più giustamente meriterebbero il nome di Ricreatori per il tempo in cui funzionano e di cui la principale è quella di

Villa Giuseppina

Dopo il mare si consiglia ai malati d'andare in montagna; orbene, se non in montagna, almeno in collina, vengono condotti i bambini che lasciano la scuola all'aperto invernale.

La *Villa Giuseppina*, acquistata dal Comune dopo la morte del suo proprietario, Felice Dagnino, è situata sulla cresta della collina di S. Francesco di Paola.

Vi si accede per una di quelle ripidissime salite che caratterizzano la Genova vecchia e che formano l'ammirazione dei visitatori. Il suo ammattonato rossastro sembra davvero "una passatoia gettata sul verde tappeto erboso che fiancheggia lateralmente la salita" e si ha l'impressione, montando lentamente, di non aver forza sufficiente per arrivare fino in alto. Tale l'impressione da me provata nell'estate scorso (sic!), quando andai a visitare la Villa Giuseppina. E quando fui in cima alla salita fui presa da vivo stupore trovandomi davanti non a un edificio, ma a un cancello, il quale segnava il limite di un bellissimo giardino tutto in salita di nuovo. Entrai, così alla cieca, e mi incamminai per un viale. Dalla quota di quarantacinque metri circa sul livello del mare (cancello del giardino) montai fin verso cento metri senza incontrare nessuno.

Finalmente, dopo un lungo tratto di spazio e di tempo mi trovai su una vasta spianata che fa testa di colle e che si protende sul colmo del contrafforte verso il porto. Allora mi accorsi della esuberante presenza di vita: fanciulli a destra, fanciulli a sinistra, fanciulli per ogni dove, e tutti giocavano, ridevano. Chi avrebbe mai detto che lassù, tanto in alto ci fosse una specie di scuola? Le voci, gli scoppi di risa si perdevano nell'immensità dell'aria, onde nulla mi aveva prevenuto, durante la salita, della presenza di una colonia estiva.

La spianata di circa duecento metri per trenta è limitata da alberi annosi rigogliosissimi e tra i tronchi si scorge di tanto in tanto il busto di qualche grande personaggio, amico di Mazzini, che ivi aveva fatto un suo rifugio sicuro, durante giornate calamitose; ho scorto il busto di Quadrio, di Ruffini, di Saffo (sic!) e di qualche altro. Ed affacciandomi al parapetto che limita a Sud il bel piazzale ho dominato una vista incantevole: il mare, il porto, la città tutta, era qualcosa di splendido, di sommamente grandioso! E in mezzo a tante bellezze naturali, tra l'eco dell'intenso lavoro portuale, agiva pur anche la suggestività dei ricordi: si sentiva aleggiare in quel luogo lo spirito del grande agitatore e una specie di trepidazione invadeva l'anima: Mazzini aveva visto quelle

stese cose, Mazzini in quel medesimo luogo aveva scritto, si dice, le pagine immortali dei suoi Doveri degli uomini... Ma la gaiezza dei bimbi non permetteva certo di abbandonare lo spirito a considerazioni nostalgiche che non li riguardassero: chiesi di visitare il luogo dove i bimbi si ritirerebbero in caso di pioggia o di cattivo tempo, e fui condotta (montando ancora qualche metro) alla villetta rosa, nascosta tra il verde, alla Villa Giuseppina. Osservai all'ultimo piano la stanza di Mazzini nel suo semplice arredamento, nel Salone il camino di marmo al quale egli usava di appoggiarsi quando discorreva coi familiari e arrivai persino nelle stanze del sottosuolo che potrebbero servire benissimo per cucina, dispensa od altro, ma che per ora sono vuote. Nelle stanze son disposti i banchi, ma si vede bene che la Villa non è di solito abitata. I bambini stanno tutto il giorno in giardino e nel caso di brutto tempo preferiscono riparare sotto un portico vicino, attendendo che ritorni il sole. Poi sguscian fuori di nuovo, felici, al pari di uccelletti che la pioggia ha obbligato a riparare sotto una grondaia.

Visitai anche il giardino diviso in tante aiuole, che è poi il luogo ove i fanciulli vanno per le occupazioni di giardinaggio; e la spianata destinata al riposo pomeridiano obbligatorio. Ed infine, quando stavo per partire, ricordo che alcune maestre si recarono a prendere dell'uva da distribuire a tutti i bambini. Quali esclamazioni di gioia! Bisognava vedere come sorridevano contenti.

Cari piccini! È ben giusto che essi godano di questa villeggiatura, ch'essi approfittino per intero dell'aria e del sole; sono povere pianticelle che la bufera piega per sempre se si lasciano in sua balia; preserviamole, fortifichiamole!

La città di Genova fa già tanto per loro, ebbene faccia ancora di più; questi suoi figli riconoscenti le renderanno un giorno col loro lavoro più assai di quanto hanno ricevuto.

La scuola all'aperto di Milano. - Se ho parlato con tanto entusiasmo delle Scuole all'aperto di Genova con non meno entusiasmo certo mi accingo a parlare di quella di Milano che parecchi mesi di pratica mi hanno fatto conoscere ed amare.

Essa è stata istituita nel 1913 dall'Associazione "Per la Scuola" col consenso e con l'appoggio dell'autorità comunale. L'associazione si proponeva fini molteplici: evitare l'agglomeramento degli alunni nei locali scolastici, alleviare le pratiche dello studio col provvido alternarsi dei lavori e dei sollazzi, curare igienicamente lo sviluppo fisico dei

fanciulli anemici, addestrare le giovani membra, temprare i teneri muscoli in liberi campi di gioco, curare nei suoi difetti nascenti la debole pianticella umana, “aprire, spalancare agli occhi, ai polmoni, agli animi delle affollate scolaresche tutte le finestre, tutte le balconate della vita”.

E quasi alle porte della grande Milano, per la munificenza di un gran cuore, si aprì nel 1913 la prima casa che accolse la prima figliolanza di miseri; si aprì la Villa Arcimboldi alla Bicocca, luogo memorando per la battaglia del 27 aprile del 1512⁹ nella quale Francesi e Svizzeri, guidati dal Lautrec furon battuti dagli Imperiali condotti da Prospero Colonna. La Bicocca è un artistico, leggiadro palazzo fra Niguarda e Sesto S. Giovanni a sei chilometri da Milano, già proprietà degli Arcimboldi di Milano, di cui uno, Guido Antonio, fu arcivescovo e cardinale al tempo di Ludovico il Moro. Oggi è proprietà della Società Anonima Quartieri Industriali Nord Milano.

Il palazzo, appositamente riattato e adibito ad uso scolastico ha tutt'intorno un giardino di cinquemila metri quadrati, limitato da una cancellata di ferro: varcato il recinto, con una passeggiata di circa mezz'ora, si raggiunge il parco di Mirabello e quello della Torretta, pianura amenissima, ubertosa, storica, testimone di epiche lotte al tempo dei Comuni e delle Signorie.

Questo primo esperimento con sessanta alunni si inaugurò il 18 maggio 1913, in presenza di S. A. il conte di Torino¹⁰, dell'allora Ministro dell'Istruzione Pubblica: Onorevole Credaro, del Cardinal Ferrarì¹¹ e delle Autorità cittadine civili e militari.

⁹ Qui la Guarnerio confonde due diverse battaglie: nel 1512 a Ravenna, nel giorno di Pasqua 11 aprile, ci fu la battaglia, nella quale fu ferito il maresciallo di Francia, Odet de Foix conte di Lautrec qui ricordato, tra i francesi e le truppe della Lega Santa, guidate dal viceré di Napoli, Raimondo de Cardona e dal generale pontificio Fabrizio Colonna, capitano di ventura cugino del Prospero citato nella tesi; la battaglia della Bicocca fu combattuta il 27 aprile del 1522 tra le truppe imperiali di Carlo V e le truppe francesi del re Francesco I, guidate – e qui la Guarnerio ricorda bene – rispettivamente da Prospero Colonna e dal Lautrec. Per pura curiosità, si ricordi che Fabrizio e Prospero Colonna scelsero i cavalieri italiani della celebre Disfida di Barletta contro i francesi, vicenda immortalata dal romanzo di Massimo D'Azeglio, *Ettore Fieramosca o la disfida di Barletta* nel 1833 e, più tardi, esaltata dalla retorica fascista tanto che nel 1938, il regista Alessandro Blasetti le dedicò un film con l'appoggio espresso del regime, che scese in campo in prima persona, ossia con Vittorio Mussolini e Corrado Pavolini, per difenderlo dalle critiche ricevute, peraltro mescolate a lodi calorose.

¹⁰ Ossia Vittorio Emanuele di Savoia-Aosta

¹¹ Si tratta di Andrea Carlo Ferrari, che resse la diocesi milanese dal 1894 al 1921, quando morì settantenne.

Tale scuola però in principio ebbe un carattere uguale a quello delle altre simili istituzioni al loro inizio: fu più che altro un ricreatorio estivo, una scuola per le vacanze, giacché in ottobre i bambini ritornarono alle loro scuole ordinarie.

Ma ben presto venne la riorganizzazione: i bisogni aumentando, il castello della Bicocca non poteva più servire, onde l'Associazione "Per la Scuola", pensò di fare all'uopo costruire un nuovo ambiente a Niguarda, che trovasi in capo al tratto di strada che a duecento passi a Nord della fermata tramviaria "Ponte di Niguarda" (linea Milano- Gius-sano) si stacca dalla strada Valsassina e volge verso ovest fra prati, orti, giardini, campi e ville. Ivi la vista è forse più ampia di quella della Bicocca: il panorama si estende ad abbracciare tutta la Brianza, coronata dalle Prealpi con le vette più note: il Resegone, il Legnone, le Grigne, i Corni di Canzo; e nei giorni sereni, nei giorni di vento specialmente (quando sembra per illusione ottica che le montagne si siano avvicinate di molto a noi) si distingue il maestoso Monte Rosa coi suoi riflessi sfolgoranti.

La scuola occupa un'area di novemila metri quadrati e comprende quattro padiglioni fregiati dagli illustri nomi dei benefattori; le classi sono solamente quattro per ora; vi è però annesso: la Sala per il medico, la stanza per le docciature, una cucina, un grande refettorio, un portico per la ginnastica svedese. Naturalmente non mancano la Direzione, la Segreteria, la dispensa, la guardaroba e l'abitazione dei custodi.

Come si svolge la vita all'aperto nella scuola di Niguarda?

Tutte le mattine dei giorni feriali (giacché la scuola all'aperto di Milano è l'unica, dopo quella di Genova che funzioni regolarmente l'intero anno scolastico e perfino nelle vacanze, onde ben a ragione le si può dare il nome di scuola mentre le altre non sono che semplici ricreatori per ora), gli alunni scelti con speciali criteri medico-pedagogici si raccolgono in tre punti diversi della città e si recano in tram fino alla stazione della tramvia a vapore. E sul trenino essi si affrettano di poi, tutti ansiosi di prendervi i posti migliori che, come ognuno sa, sono per i bambini, quelli accanto al finestrino.

Io non ho mai fatto dei viaggietti più divertenti di quelli: chi ride, chi gioca, chi scherza... e spesso si sente intonare qualche allegra canzone, tutti allora uniscono le loro voci in un coro che non di rado commuove. Ricordo che nel tempo in cui mi recavo a Niguarda, e precisamente nel 1917, essendovi ancora la Guerra, i fanciulli intonavano spesso degli inni bellici; e mi commuoveva il pensiero di tanta gaiezza,

di tanta baldanza, mentre sapevo che parecchi fra i padri dei miei scolaretti erano alla guerra davvero e sfidavano sul serio quella morte che i piccini nominano con tanta incoscienza...

Giunti alla scuola tutti i fanciulli si svestono dei loro indumenti: lasciano persino le scarpe e le calze per mettersi un paio di zoccolotti pratici altrettanto che igienici. Solo d'inverno i fanciulli tengono le loro calze.

Incominciano poi le lezioni che, di regola, sono all'aperto, sui terrazzini, in giardino, sul prato, nel boschetto della scuola o in qualche macchia fuori di essa. Solo nelle giornate fredde o in quelle di solleone o di cattivo tempo bisogna stare ritirati nelle classi. Ma anche in queste la rigidità e la monotonia sono del tutto bandite: perché quei banchi sempre disposti nello stesso modo, rigidi, assolutamente immovibili, e sotto i quali c'è magari chi sa quanto sudiciume? Il banco De-Alberti offre per la sua leggerezza la possibilità di essere trasportato molto facilmente, onde entrando in un'aula noi riceviamo spesso l'impressione di un simpatico disordine. Qua un gruppetto di banchi, là un altro, laggiù un altro ancora, e la maestra gira e passeggia in mezzo ai bimbi con l'abilità di una madre... Ma appena il tempo lo permette si va fuori e vi si resta il più possibile.

Già che sono sull'argomento dei banchi, diciamone qualcosa di più: fu detto che essi sono troppo leggeri traballanti quasi e che ciò influisce sulla calligrafia dei fanciulli, la quale, di solito, è incerta, tremolante e meno spedita di quella dei fanciulli della stessa età che frequentano le scuole ordinarie: è vero.

Ma che c'importa poi della calligrafia? Non è essa una piccola, minima cosa in confronto al problema importantissimo della salute?

Se il banco portatile è un elemento che permette di stare all'aperto il più tempo possibile, giudichiamo a priori che il banco portatile è una bella invenzione. E non andiamo a perderci in questioni che non hanno nessunissima importanza.

Prima di colazione (a cominciare dalla stagione tiepida) tutti i bambini e le fanciulle si mettono un apposito costumino e stanno sul campo di gioco a fare il bagno d'aria e di sole. Ci stanno un'oretta circa, non fermi, s'intende, anzi il moto è obbligatorio e, manco a dirlo, i bambini fanno delle gare di salto e di corsa, alle quali spesso partecipano anche le fanciulle.

A mezzogiorno si va tutti nel refettorio per la colazione: essa è calda e abbondante (alle maestre è data la doppia razione). Sono

stabilite minutamente le calorie e tutti i cibi sono sani e nutrienti.

La sostituzione di un medico dirigente a un altro ha fatto sì che in quest'ultimo anno si sia introdotta a Niguarda una dieta vegetariana, a base di verdure, uova e latte. Secondo il dottor Alfredo Albertini¹² tale dieta è la più confacente a quelle deboli nature, la più rispondente ai loro bisogni. Dopo una buona ricreazione o nel boschetto o sotto il portico coperto o dopo il sonno obbligatorio di circa un'ora, si riprendono le lezioni. Grande importanza è data alla ginnastica respiratoria e alla ginnastica svedese (fatta sotto la guida di uno speciale maestro) e al pediluvio (prima di colazione). Non mancano certamente le doccie (sic!). Due volte la settimana un maestro di canto valentissimo (e cieco) viene a dar lezione ai bambini, e non solo fa loro interpretare dei magnifici cori (quello dei Lombardi ad esempio, o del Nabucco, o la preghiera del Mosè, ecc.), ma ancora dà loro i primi rudimenti della musica, concedendo così all'arte i suoi diritti. Una volta la settimana viene la maestra di orticoltura ed è bello seguire la smania dei fanciulli per far nascere qualche cosa che dovrà poi servire in cucina.

È stata ammessa alla scuola una vigilatrice sanitaria, il cui compito è quello di vegliare solamente sulla pulizia personale degli alunni.

Recentissimamente s'è pensato d'introdurre, quale mezzo di insegnamento, l'allevamento dei conigli e quello delle api. Sono gli allievi che a turno pensano a regolare e dirigere tale allevamenti e come tanti Emilii essi mangiano il prodotto del loro lavoro; ciò li rende gai nello stesso tempo che li istruisce.

Dopo aver fatto merenda, alle cinque d'inverno e alle cinque e mezza d'estate i bambini, sempre accompagnati dalle loro maestre riprendono il trenino per far ritorno in città, ritorno altrettanto piacevole che l'andata. L'orario scolastico è dunque più che non nelle scuole ordinarie e ciò ha l'ottimo vantaggio di compensare un poco le inevitabili

¹² Medico anch'egli come tutti quelli citati interessato alla prevenzioni delle malattie infettive, combatté dapprima la pellagra, istituendo a Monterubbiano (presso Fermo) le cosiddette "locande sanitarie" per la cura di questa malattia e per evitare ricoveri nei cosiddetti pellegrosari, e poi, conseguita a Roma la specializzazione in igiene, la tubercolosi per approdare, infine, alla questione dei fanciulli allora definiti anormali. Dalle Marche (dove era nato nel 1881) si trasferì Milano dove restò fino alla morte nel 1952. Qui esercitò la sua professione nell'ufficio di igiene e, su nomina del sindaco Emanuele Greppi, nel 1911, diventò dirigente del servizio sanitario scolastico e, come abbiamo ricordato nella nota 3, fu tra i promotori e collaboratori della scuola all'aperto nel parco Trotter. Inoltre, nel 1934 fu nominato giudice presso il Tribunale dei minori, dove servì fino al 1947.

omissioni del programma.

C'è qualche esagerato che ammette l'anormalità psichica in questi fanciulli fisiologicamente deboli e malaticci; niente di men vero. Ci sono al contrario delle vive intelligenze e delle attitudini che farebbero quasi meravigliare; ci sono dei piccoli disegnatori che promettono bene e delle fanciulle che danno già (per la vivezza delle loro facoltà) buona prova di sé. Non arriviamo ad affermare che ivi troviamo delle intelligenze più vive che altrove, no; ma non diciamo nemmeno che nelle Scuole all'aperto vi sono fanciulli deboli e quasi deficienti; sarebbe il recar loro un'ingiusta offesa.

Quanto ai risultati non c'è bisogno di insistere tanto: sono i soliti che abbiamo le mille volte annoverati. Aggiungiamo che mercé la materna, benevola disciplina a cui le maestre sottopongono i loro scolari, mercé il continuo, diuturno contatto con la primigenia natura, questi fanciulli sono calmi, docili e buoni; e la grande libertà di cui fruiscono rende remissivi e sottomessi anche alcuni caratteri erano giudicati incorreggibili.

In quanto a quella affermazione del Salzmänn che dice essere i bambini deboli, neglienti, fiacchi, apatici perché “la pioggia ed il vento li spaventa” mi pare proprio che abbia torto. Dalla mia vita alla scuola all'aperto ho potuto sufficientemente persuadermi del contrario. Quanta ilarità! Malgrado le glandole ingrossate e le membra fiacche!

Ricordo che per il 20 settembre 1917 ho istruito alcuni fanciulli per dare una commediola: che ansia! Che preoccupazione! Altro che apatia! Altro che indifferenza! Non ho mai assistito a una così viva prova di desiderio... e come seppero tutti i miei otto attori portare il segreto per fare improvvisata ai loro compagni!...

Mi rallegro pienamente di aver veduto in completa funzione la scuola all'aperto della mia città, che amo più di qualsiasi altra e di cui parlo a tutti con grande entusiasmo. Essa è l'unica Scuola del genere, ripeto, che funzioni in Italia settentrionale regolarmente tutto l'anno (quelle di Genova pur funzionando regolarmente debbono cambiare di sede) e sono ben lieta di sapere che essa fornirà il modello a quelle che recentemente stanno per sorgere in altre città (Catanzaro, ed altre molte del Meridionale).

Rimane chiusa solo qualche giorno in pieno inverno quando l'eccessiva neve chiude la strada al tram a vapore. So anche che è avvenuto il caso in cui pur funzionando la tramvia i fanciulli scendendo dal treno si sono visti chiuso il passaggio per arrivare fino all'edificio. I più

grandicelli allora, dalle maestre incaricati spazzarono dalla neve e aprirono la via agli altri: qual ginnastica salutare.

Non posso chiudere queste mie considerazioni sulla Scuola all'aperto di Milano, tanto piena per me di grati ricordi, senza richiamarmi alla mente la figura del suo zelante direttore: il prof. Sereno Villa. Quello che fa per la sua scuola a mala pena si potrebbe descrivere perché fa veramente tutto: essa è completamente informata del suo spirito; grazie a lui si arricchisce ognora di nuovi elementi ed è sulla via di perfezionarsi e d'ingrandirsi ancora.

La ristrettezza dell'ambiente fa sì che due classi: la quinta e la sesta siano momentaneamente poste ad Affori (paesetto lontano da Niguarda due chilometri circa); ciò è molto di disturbo per l'andamento della scuola. C'è però il grandioso progetto di istituire un'immensa scuola all'aperto a Turro, nel recinto del già Trotter. Speriamo che il progetto si concretizzi presto in realtà.

A Milano esiste anche la Scuola Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale che non è una nuova scuola all'aperto, ma nella quale pur tuttavia prevale l'educazione e la vita all'aria libera.

È inutile entrare nell'analisi dei particolari; né la Signorina Giuseppina Pizzigoni ci tiene che la sua scuola sia presa in esame fra le scuole all'aperto (da lei giudicate come soli e semplici sanatori); né noi ci teniamo a lumeggiare un'istituzione che pur avendo i suoi buoni vantaggi, pecca tuttavia di eccessività e di esagerazione. Mi pare che bisogna stare nei giusti limiti e non lasciarsi prendere dagli eccessi: la verità di solito sta nel mezzo. Certo il metodo sperimentale è compreso altamente nei suoi fini dalla fondatrice della Scuola Rinnovata, ma nell'applicazione tale metodo è spinto all'esagerazione. Alla Rinnovata poi vanno indistintamente tutti i bambini (quelli del riparto della Ghisolfi in prossimità della scuola), alla scuola all'aperto vanno i bambini appositamente scelti dal medico comunale; ma ci teniamo a sradicare dalle menti ch'essa sia un semplice sanatorio.

Accanto alla finalità igienica principale, ci sono infiniti scopi pedagogici e morali: non ultimo quello di rialzare nei poveri debilitati la convinzione che essi sono qualche cosa nella società, che c'è qualcuno che amorevolmente si occupa di loro nel sublime intento di ritornarli forti fisicamente e intellettualmente alle loro famiglie.

Peccato che l'istituzione della Scuola all'aperto non assuma finora una notevole proporzione! Ci sono qua e là dei tentativi, ma un intento,

un fine unico, una veduta generale non esiste ancora. Si sente qua e là qualche voce che invita il Governo a riconoscere legalmente la costituzione e il funzionamento di tali scuole, che lo incita ad occuparsene e ad aiutarne lo sviluppo; ma in generale sono voci che scuotono gli animi di pochi di troppo pochi forse...

Eppure in quante località essa sarebbe il tocco sano per la generazione bambina! Dei malati ce ne sono dappertutto, dei deboli pure, ebbene questi malatini, questi deboli, là dove non esiste una scuola all'aperto sono sacrificati a trascinare la loro misera esistenza in una scuola ordinaria, dove forse la stessa costruzione dell'edificio è perniciosissima per la loro salute.

Le grandi e ricche città dispongono di splendidi edifici che, pur avendo l'aspetto di immensi casermoni, sono almeno dotati delle più importanti comodità. Ma che dire di certi paesi, di certe cittaduzze che hanno fatto di un vecchio convento un edificio scolastico? Anche la pura vista del cielo è intercettata da schermi di ogni genere: porte e finestre basse, inferriate da ogni parte... che siamo forse in una prigione?

Ho sottomano una relazione del dottor Lustig¹³ sulle condizioni igieniche delle scuole elementari della provincia di Sassari: niente di più orrido: "La legge 15 luglio 1877¹⁴ prescrive che i fanciulli di sei anni debbono essere inviati alle Scuole del Comune, ma come può imporre lo stato che i parenti mandino i bambini in scuole sudicie, senza latrine, infette, umide e fredde dove manca l'aria, il sole, l'acqua, dove i sani sono in contatto dei malati? In una scuola posta vicina a una concimaia, sopra una stalla o accanto a un'osteria, o poco discosto da un cimitero? Il cinquantadue per cento delle scuole in Sardegna sono collocate in modo da non dare alcuna garanzia di salubrità e tranquillità. In molti edifici l'umidità è causa di malattie reumatiche, di infreddature, di frequenti catarri bronchiali. Vi sono delle scuole al di sotto del livello del suolo, situate a Nord con l'acqua che filtra attraverso i muri, con una stanzuccia buia, bassa, polverosa". Queste le parole stesse del dottor Lustig che si è recato a visitare la Sardegna; queste le parole che

¹³ Alessandro Lustig Piacezzi, vissuto dal 1857 al 1937, nacque in Austria e fu naturalizzato italiano nel 1890. Fu docente universitario in varie università, concludendo la carriera a Firenze come professore emerito. Docente di Patologia, era specializzato nello studio delle malattie infettive. Fu attivo anche in politica, giacché fu senatore, membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e del Consiglio Superiore di Sanità. Interventista, partecipò alla Grande Guerra, durante la quale si impegnò nello studio degli effetti delle armi chimiche.

dovrebbero avere una ripercossione nell'animo di tutti gli Italiani... E tale ripercossione dovrebbe tradursi in un'opera santa di trasformazione, di miglioramento... Noi tutti dovremmo temere che dagli stranieri si sappia tale condizione di cose; invece chi se ne dà pensiero? Il problema dell'educazione è per tante menti un problema di troppo poca importanza per potersene e doversene occupare!

Senza essere igienisti si comprende il danno che deriva all'educazione e alla salute da tale stato di cose; e anche laggiù, in quella Sardegna, che diciamo con tanto vanto italiana, anche laggiù come chi sa in quante altre regioni, i poveri fanciulli deboli non sono certo scarsi. Quale la triste sorte a loro riserbata, se non quella di finire per sempre in un ospedale, in un'età che dovrebbe essere ancora felice? Per quei bimbi non è dunque vero quello che dice Victor Hugo:

La douleur est un fruit; Dieu ne le fait pas croître sur la branche trop fiable encor (sic !) pour le porter”¹⁵.

Se si ammalano i sani che dire dei malatini.

In quindici scuole di Sassari si sono segnalati casi evidenti e manifesti di tisi polmonare con tosse, il lupus non manca e neppure il tracoma.

Ma che fare se non c'è il medico scolastico che autorizzi l'allontanamento di questi infelici che il male non risparmia? E poi, se è vero che allontanandoli si preservano gli altri, non è men vero però che il chiudere la porta della scuola è come dir loro: “Andatevene, questo non è un luogo per voi, qui entrano solo i favoriti dalla fortuna, andatevene e morite che tanto nessuno si occupa delle vostre miserie”...

Ma si dirà che ciò è esagerato, perché anche in Sardegna un miglioramento è stato portato: è vero. Sorgono infatti a Villacidro e in Arbus due scuole all'aperto, scuole però che hanno carattere di ricreatorio e che quindi non hanno una grande utilità.

Ci vuol altro! Occorre rinnovare tutto, sanare l'aere mefitico nel quale si svolge la vita infantile, prender di mira i deboli, i gracili prima di tutto, e poi tutti quanti.

Sì tutti quanti: bisogni ben più urgenti, se non più gravi hanno distolto i nostri animi dalla serena contemplazione del bello e del buono durante questi ultimi quattro o cinque anni.

C'era il nemico da vincere, da ributtare al di là dei nostri sacri

¹⁵ La citazione è dall'opera di Victor Hugo, *Les Contemplations*, una raccolta di poesie in gran parte autobiografiche ed incentrate sulla perdita della giovane figlia Léopoldine e di suo marito.

confini e la generazione bambina fu da noi trascurata. In questo ultimo periodo trascorso siamo stati solo i cittadini della “aiuola che ci fa tanto feroci”.

Ma ora ritorniamo alle nostre occupazioni di un tempo e ritorniamo con l'ardore di chi riprende il suo cammino dopo una sosta piuttosto lunga.

“Notre but (sic!) c'est la plus haute cime”.

E sulla cima più alta splende il sole della vittoria, non già della vittoria conseguita tra il rosseggiar delle fiamme e l'impeto degli assalti, ma della vittoria ottenuta civilmente, col progresso dell'umanità.

Si studi l'uomo innanzi tutto, e dall'uomo quale dovrebbe essere ripieghiamo lo sguardo sulle tenere fanciullezze. In esse noi amiamo quel che fummo noi pure, e amiamo inoltre, vagheggiandolo migliorato, tutto l'avvenire della specie.

E concretando un momento il pensiero su quello che sarà tra qualche tempo la vita infantile mi pare di vedere estesa da un punto all'altro della penisola l'istituzione della Scuola all'aperto e di vedervi accolti tutti i fanciulli deboli, e gracili, e bisognosi di aiuto; mi pare di vedere affermato per sempre il trionfo del civile, umano ideale, frutto del più caldo palpito d'amore e del più giustificato e benedetto entusiasmo...

E ancora più in là nel tempo vedo realizzato quello che è il sogno più bello di coloro che amano veramente l'infanzia e la vogliono felice: la scuola all'aperto per tutti.

Aria, moto, libertà: ecco i tre farmaci più potenti e per tutti i bambini indistintamente.

Non dico che si giunga a sopprimere l'aula, i banchi, la cattedra, no; per i normali hanno la loro ragione di essere, ma si faccia in modo che l'edificio disponga di aree relativamente grandi, di terrazze se non altro in modo che spesso, il più possibile si conducano i bambini a prendere una boccata d'aria. Anche nelle grandi città c'è modo di usufruire largamente dell'aria e della luce, purché l'edificio sorga non tanto a ridosso delle altre case, purché sia lungi dai rumori assordanti, purché abbia modo di disporre di una bell'area all'intorno che lo segreghi quasi dalle altre costruzioni.

Solo così la scuola sarà un luogo di pace, di letizia, ove i fanciulli si sentiranno a loro agio, solo perché parrà loro d'essere in seno alla natura.

Solo così il lavoro utile dell'educatore e dell'educando, non trovando ostacolo alcuno, si convertirà in utile netto per la collettività... Il

giorno in cui avremo istituito la scuola all'aperto per tutti sarà nuova
cagione di legittimo orgoglio per l'Italia nostra.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 5-6

La valutazione dei Dirigenti Scolastici nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana contemporanea

Angelo Luppi

1. Premessa

L'attenzione del Ministro dell'Istruzione e del Merito, che attualmente si occupa del funzionamento e dello sviluppo delle scuole nel nostro paese¹, sembra concentrarsi in questi ultimi tempi in alcune particolari direzioni. Fra di esse assai significativa la redazione di nuove Indicazioni nazionali per i vari ordini di scuola, (con qualche mossa di compiacimento per l'opinione pubblica²) ed anche una accentuata attenzione alle problematiche gestionali e di carriera del personale scolastico. Questo secondo aspetto, in particolare, assai importante ma di fatto molto spesso trascurato, viene dallo stesso ministro inquadrato nell'obiettivo di "ridare autorevolezza a chi lavora per il futuro dei nostri giovani"; una finalizzazione dichiarata come "una delle azioni centrali di una scuola che sia volano di crescita per l'intero Paese"³.

Questo condivisibile obiettivo viene, in questa specifica dichiarazione del Ministro, legato (oltre che all'insieme dei provvedimenti a direzione formativa in atto) anche all'importanza di "valorizzare anche economicamente il lavoro degli insegnanti", senza tuttavia, come si ricorda in nota ad una lettera dello stesso Ministro, finalmente anche iniziare a superare la logica degli "aumenti uguali per tutti", contrattualmente acquisiti "senza valutare il merito" personale del docente ed anche "senza creare progressioni di carriera" parimenti basate sul merito⁴.

In quest'ambito generale ci interessa, tuttavia, come oggetto specifico di queste nostre riflessioni e con particolare attenzione alla

¹ Senatore Giuseppe Valditara, cfr. <https://www.mim.gov.it/il-ministro>, (ultima consultazione in data 9 giugno 2025).

² Valentina Santarpia, *Il ritorno della calligrafia, più arte e musica alle primarie. La scuola che piace ai genitori*, in "Corriere della Sera", 10 giugno 2025, p.27.

³ Giuseppe Valditara, *Governo, Docenti ed Assunzioni*, (lettera), in "Corriere della Sera", 20 maggio 2025, p. 40.

⁴ Francesco Giavazzi, in Giuseppe Valditara, *Governo, Docenti ed Assunzioni*, (lettera), in "Corriere della Sera", 20 maggio 2025, p. 40.

dirigenza scolastica, occuparci in particolare della scelta espressa dal Ministro di supportare i dichiarati intendimenti generali con procedure di correlazione di “una parte della retribuzione dei dirigenti scolastici ai risultati raggiunti”⁵.

Si tratta di una questione non priva d'importanza e pure d'aspetti controversi se pensiamo che il potere di indirizzamento, gestione e controllo di quanto avviene a scuola non può che intersecarsi con le stesse attività d'insegnamento prodotte dai docenti, comunque coperte da ampia discrezionalità e libertà di manifestarsi. Questa scelta del Ministro si è condensata in una normativa specifica dedicata ai Dirigenti Scolastici, che viene delineata e documentata in varie pagine sul sito del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito).

In esse, sotto la voce “Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei Dirigenti Scolastici” si assume e si intende, concettualmente ed operativamente, gestire “una oggettiva e trasparente valutazione” dei loro “individuali” risultati professionali. Due contesti specifici vengono definiti come terreno centrale di questa operazione gestionale di controllo degli operati professionali e di valorizzazione dei comportamenti dirigenziali: i “comportamenti organizzativi e professionali messi in atto” dai dirigenti “nell'esercizio della loro leadership” e la presenza e gestione di “obiettivi chiaramente definiti e misurabili”⁶.

Questo secondo aspetto tuttavia appare, già nella sua formulazione, informato da tracce di ambiguità e di possibili sovrapposizioni. Non si può infatti dimenticare che nella struttura articolata della varietà delle Istituzione scolastiche già operano sul terreno degli “obiettivi” perseguibili nel Piano dell'Offerta Formativa tanto le specifiche professionalità docenti, garantite dai principi della libertà d'insegnamento, quanto gli spazi decisionali a disposizione dei Collegi dei Docenti, ampiamente dilatati nel quadro dei principi d'esercizio della Autonomia Scolastica da tempo riconosciuta agli Istituti Scolastici, come “quadro di riferimento irrinunciabile”⁷.

⁵ Giuseppe Valditara, *Governo, Docenti ed Assunzioni*, (lettera), in “Corriere della Sera”, 20 maggio 2025, p. 40.

⁶ Cfr. *ValutazioneDs*, in <https://www.mim.gov.it/web/guest/sistema-nazionale-di-valutazione-dei-risultati-dei-dirigenti-scolastici>, ultima consultazione in data 28 maggio 2025.

⁷ Per un sintetico inquadramento di questa situazione, che coinvolge anche le famiglie, cfr. *Autonomia*, in <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/autonomia-scolastica.html>, ultima consultazione in data 28 maggio 2025.

3 - La valutazione dei Dirigenti Scolastici nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana contemporanea

2. Il quadro generale dei provvedimenti

Nel percorso ora delineato, (anche contrassegnato nella sua elaborazione da interlocuzioni critiche con istanze che a vario titolo si occupano di scuola⁸), si è giunti nella primavera del 2025 alla determinazione, in via legislativa, delle modalità di valutazione dei Dirigenti Scolastici, con inizio dall'anno scolastico 2024-2025 e con riferimento ad uno specifico Decreto Ministeriale⁹. Questa decisione intende delineare una sorta di procedura di sistema rivolta a “verificare la padronanza delle competenze professionali previste per i Dirigenti scolastici”, orientando l'attenzione verso alcuni particolari ambiti. Si tratta ora di interagire e valutare l'esercizio di quattro ampie ed articolate competenze che, nel decreto indicato, sono assunte come tipicizzanti del lavoro dirigenziale, ovvero la “correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia”, lo “sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane”, la “analisi della realtà scolastica assegnata” e connessa “progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento” ed infine la presenza e qualità dei “rapporti con la comunità scolastica, il territorio e i referenti istituzionali”¹⁰. Questo impianto viene dichiarato nella normativa, (assai ottimisticamente), come espressione di un “processo partecipato, basato su dati ed elementi informativi condivisi e circostanziati” al fine di garantire “l'oggettività della valutazione, la valorizzazione e il miglioramento professionale dei Dirigenti scolastici”¹¹.

In realtà, tuttavia, sembra emergere, al di là delle positive intenzioni di cui sembra informato questo provvedimento normativo, una

⁸ Cfr. (fra i molti): Di Simone Lo Presti, *Valutazione dei Dirigenti Scolastici, criticità dell'Andis: “Rischio di discrezionalità e poco confronto”. E propone di estendere il sistema a tutto il personale scolastico*, in <https://www.orizzontescuola.it/valutazione-dei-dirigenti-scolastici-criticita-dallandis-rischio-discrezionalità-e-poco-confronto-e-propone-di-estendere-il-sistema-a-tutto-il-personale-scolastico/>, ultima consultazione in data 28 maggio 2025.

⁹ Si tratta del Decreto Ministeriale n. 47 del 12 marzo 2025, *Adozione del Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, in <https://www.mim.gov.it/web/guest/normativa-e-documenti>, ultima consultazione in data 28 maggio 2025.

¹⁰ Cfr. *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici. Il Sistema*, in <https://www.mim.gov.it/web/guest/il-sistema>, ultima consultazione in data 28 maggio 2025.

¹¹ Cfr. *Ibidem*.

coazione pletorica di soggetti istituzionali che hanno voce d'intervento in questi processi, quali i Capi Dipartimento del Ministero, i Direttori generali degli USR regionali, i Dirigenti amministrativi degli ambiti territoriali e/o i Dirigenti tecnici con funzioni ispettive. Infine tuttavia il percorso fa capo alla Dirigenza generale regionale che assegna "gli obiettivi ai Dirigenti scolastici", rileva "i risultati conseguiti nell'azione dirigenziale" ed attribuisce "il punteggio finale di valutazione" ai Dirigenti scolastici¹².

In coda a questa sequenziale procedura riappaiono infine i Dirigenti scolastici ai quali si riconosce la possibilità di "integrare le informazioni presenti" nel percorso indicato "con evidenze riferite ai singoli obiettivi specifici assegnati", "anche per argomentare su eventuali aspetti ostativi al raggiungimento dei target previsti", "ovvero per rappresentare evidenze positive sul raggiungimento degli obiettivi assegnati"¹³.

Questo insieme di procedure è finalizzato all'attribuzione di un punteggio di valutazione dei Dirigenti scolastici, per un massimo di cento punti, da assegnare fino ad 80 punti, in base a specifiche tabellazioni determinate sulla base della somma dei singoli punteggi per vari indicatori previsti e da integrare per altri 20 punti (a disposizione dei Direttori regionali USR) in una valutazione personalizzata dei Dirigenti scolastici e delle loro capacità di "raggiungere i risultati in maniera trasversale a tutti gli indicatori connessi agli obiettivi assegnati, tenendo conto degli elementi conoscitivi acquisiti, nonché della complessità del contesto in cui opera il Dirigente scolastico"¹⁴. Infine, qualora esista "disaccordo sul punteggio della scheda di valutazione finale" il Dirigente scolastico può, "con istanza scritta e motivata" chiedere di attivare una "eventuale fase di contraddittorio" per riesaminare la valutazione attribuita¹⁵.

Va inoltre considerato, che, in armonia con la tecnologizzazione attuale delle procedure di lavoro "tutte le fasi del procedimento di valutazione" si svolgeranno all'interno e nelle tempistiche indicate da una "piattaforma informatica" appositamente dedicata alle procedure valutative, che annualmente avranno inizio in luglio ed agosto "dell'anno scolastico precedente a quello di riferimento" per concludersi infine "entro novembre" dell'anno scolastico successivo "a quello di

¹² Cfr. Ibidem.

¹³ Cfr. Ibidem.

¹⁴ Cfr. Ibidem.

¹⁵ Cfr. Ibidem.

*5 - La valutazione dei Dirigenti Scolastici
nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana
contemporanea*

riferimento”¹⁶. Si prevede anche un supporto ai Dirigenti scolastici attraverso un’area informativa dedicata sul sito Web del Ministero, la convocazione di apposite conferenze di servizio e momenti di assistenza individuali con casella di posta elettronica dedicata¹⁷. Infine verrà costituito anche un apposito Organismo di Garanzia a cui potrebbero rivolgersi i Dirigenti Scolastici in caso di “disaccordo sulla valutazione finale”¹⁸.

In ultima analisi, tutto quanto sopra ricordato si conclude e sintetizza in una tabella (in sostanza una *pagella* dei Dirigenti scolastici) in cui il Direttore Regionale, visti i punteggi misurati e raggiunti dai singoli Dirigenti e contabilizzati nelle fasce 80/100, 55/79, 31/54, uguale o minore di 30, attribuisce le seguenti valutazioni: *ottimo* raggiungimento degli obiettivi, *buon* raggiungimento degli obiettivi, *sufficiente* raggiungimento degli obiettivi, *mancato raggiungimento* degli obiettivi¹⁹.

3. Una innovazione costrittiva

La struttura generale di questo provvedimento e la sequenzialità operativa che esprime, (sostanzialmente *from top to bottom*) (*dall’alto in basso*) ha innescato diverse reazioni di contrasto e di ostilità, nonostante l’impianto venga dichiarato rivolto ad “una oggettiva e trasparente valutazione dei risultati individuali dei dirigenti scolastici sulla base di obiettivi chiaramente definiti e misurabili”²⁰. Da questo punto di vista numerose sono state le prese di posizione, anche a contrasto, sorte all’interno della scuola e delle sue associazioni. Va tenuto conto che in merito si profila pure una situazione in cui la parte connessa alla “retribuzione di risultato” sarà infine “differenziata” al fine di evitare “assegnazioni uniformi”, su cui quindi agiranno “la certificazione delle

¹⁶ Cfr. Ibidem.

¹⁷ Cfr. Ibidem.

¹⁸ Cfr. Ibidem.

¹⁹ Cfr. *Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/9227639/Sistema+nazionale+di+valutazione+dei+risultati+dei+dirigenti+scolastici-signed.pdf/30f8be65-654d-3e9e-88e9-a047e04d836f?t=1744811323197>, ultima consultazione in data 28 maggio 2025.

²⁰ Cfr. *Valutazione dei Dirigenti scolastici*, *Sistema nazionale di valutazione dei dirigenti scolastici*, in <https://www.mim.gov.it/valutazione-dirigenti-scolastici>, ultima consultazione in data 30 maggio 2025.

risorse disponibili”, “la definizione delle misure contrattuali” e l’integrare degli obiettivi regionali e ministeriali e delle situazioni locali²¹.

Su un piano essenzialmente tecnico-gestionale e rilevando che la prima l’implementazione di questa procedura avverrebbe ad anno scolastico iniziato ed in modo parziale, già si riscontrano, per via sindacale, numerose aree di criticità nella gestione di queste nuove procedure²². Molto determinate nel loro giudizio critico alcune componenti sindacali che ritengono di poter considerare come “il nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici”, già presentato “come una procedura snella, basata esclusivamente su dati oggettivi presenti sul sistema informativo del MIM”, si riveli infine “nei fatti” come “un processo valutativo discrezionale, privo di trasparenza e di garanzie” e sostanzialmente rivolto “a condizionare i dirigenti scolastici e l’attività delle scuole autonome”²³.

In realtà le procedure indicate sembrerebbero davvero potersi porre in conflitto con quanto attribuito, nel quadro dell’autonomia scolastica, alle singole scuole ed al loro personale, che infatti viene chiamato dal Decreto 275 del 1999 (ancora in vigore) a fare riferimento ad un quadro generale di attività difficilmente rinchiudibile in uno schematismo costruito su una sequenza metodologica ora configurata sul sequenziamento di obiettivi, indicati dalle strutture di governo amministrativo del sistema scolastico nazionale e regionale infine da misurare nel quadro dell’attribuzione di punteggi personalizzati ai Dirigenti Scolastici”²⁴. In

²¹ Cfr. OrizzonteScuola.it, *Valutazione dei Dirigenti scolastici*, <https://www.orizzontescuola.it/valutazione-dei-dirigenti-scolastici-anche-per-loro-giudizi-sintetici-si-parte-da-ottimo-incidera-sulla-retribuzione-criteri-e-modalita-decreto-e-nota/>, ultima consultazione in data 30 maggio 2025.

²² Cfr. *Dirigenti Scolastici, report degli incontri al Ministero su valutazione professionale e retribuzione di posizione e di risultato per l’anno scolastico 2024/2025*, in <https://www.cislscuola.it/dirigenti-scolastici/dettaglio/article/dirigenti-scolastici-report-degli-incontri-al-ministero-su-valutazione-professionale-e-retribuzione/>, ultima consultazione in data 30 maggio 2025.

²³ Cfr. *Nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici: il MIM rende noti gli obiettivi*, in <https://www.flcgil.it/scuola/dirigenti/nuovo-sistema-di-valutazione-dei-dirigenti-scolastici-il-mim-rende-noti-gli-obiettivi.flc.>, ultima consultazione in data 30 maggio 2025.

²⁴ “L’autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con

*7 - La valutazione dei Dirigenti Scolastici
nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana
contemporanea*

ultima analisi sembra emergere uno spostamento d'attenzione, da parte del MIM, dalle problematiche educative verso quelle più specificamente funzionali e gestionali. In particolare sembra quasi che le procedure indicate vogliano ora in modo specifico attivarsi verso quelle dimensioni dell'autonomia e delle sue varianti organizzative che, nelle normative richiamate, già da tempo chiamano il sistema scolastico ad agire con "flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia" al fine di realizzare il "miglior utilizzo delle risorse e delle strutture"²⁵. Non a caso, a proposito delle problematiche richiamate, ancora oggi lo stesso MIM, nelle sue pagine ufficiali, riporta all'*Autonomia* come ad un "quadro di riferimento irrinunciabile" per "raggiungere l'obiettivo prioritario del successo scolastico delle nuove generazioni"²⁶.

4. Alcune riflessioni problematiche

Nella parte di documentazione riferita alle problematiche enunciate e che riportiamo di seguito emerge una dunque procedura assai dettagliata e complessa in cui i comportamenti professionali dei Dirigenti vengono minuziosamente e analiticamente raccolti ed esaminati. Sembra comunque emergere una particolare acribia nelle procedure indicate. Una considerazione infine confermata dalla presenza terminale nel percorso di valutazione previsto di una vera e propria *Scheda di Valutazione dei Risultati dei Dirigenti Scolastici*.

In essa le 'evidenze professionali', connesse a quanto indicato nei quattro ambiti previsti dalla "Rubrica di Valutazione dei comportamenti professionali ed organizzativi", si ricompongono in una soluzione grafica, di tipo tecnico-informatico, (sostanzialmente, si presume, un foglio di calcolo), suddivisa in tre specifiche sezioni. Queste sezioni raccolgono i punteggi parziali già ricavabili dalla *Misurazione e*

l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento". Cfr. *Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art1, comma 2.*

²⁵ Cfr. *Autonomia*, in <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/autonomia-scolastica.html> (ultima consultazione in data 3 giugno 2025).

²⁶ "L'autonomia è lo strumento e la risorsa attraverso cui adottare metodi di lavoro, tempi di insegnamento, soluzioni funzionali alla realizzazione dei piani dell'offerta formativa e alle esigenze e vocazioni di ciascun alunno". Ibidem.

*Valutazione dei risultati in base al conseguimento degli obiettivi, dalle eventuali Evidenze fornite dai Dirigenti provinciali che sovrintendono il lavoro dei Dirigenti d'Istituto ed infine dai Punteggi relativi ai comportamenti professionali ed organizzativi degli stessi*²⁷.

Una procedura infine tanto dettagliata quanto macchinosa, che certamente avrebbe meritato qualche momento di sperimentazione prima della sua formalizzazione in attività generalizzata ed impegnativa. Tuttavia le più significative perplessità in merito alle procedure indicate riguardano la possibilità di farle convivere, nella loro intrinseca ed assai evidente ispirazione centralistica, con la trasformazione che in questi decenni d'autonomia scolastica si è manifestata nel sistema scolastico, dapprima nella sua visione di 'sistema formativo integrato nel territorio' e poi nella sua ampia e legale possibilità d'autonomia fondata sulle normative dell'autonomia scolastica.

Nelle varie realtà locali i PTOF, (Piani Triennali dell'Offerta Formativa), comunque da costruire sulla base di istanze molteplici, capaci di tener conto degli orientamenti dei programmi nazionali, delle scelte formative dei Collegi dei Docenti dei singoli istituti e tenendo pure conto delle istanze educative espresse dal territorio, potrebbero anche trovarsi in posizione di conflittualità con l'ispirazione centralista di un MIM fattosi portatore di una visione educativa particolare, che potrebbe manifestarsi anche diversa da quella da tempo scelta nelle situazioni locali, operanti nell'ambito delle normative autonomistiche.

In realtà non esiste solo la possibilità che una dirigenza scolastica non ottemperi al suo mandato di coordinamento con le esigenze locali, ma anche l'opposto, ovvero che una dirigenza scolastica lo faccia in sede locale, ma scontentando l'ispirazione politica prevalente del Governo e del Ministro in carica²⁸. La valutazione dei Dirigenti scolastici e del loro operare, nonostante le minuziose tecniche ora illustrate e comprese nei provvedimenti normativi ora ricordati, potrebbe quindi risultare anche controversa e conflittuale. Peraltro l'attuale ministro

²⁷ Cfr. Allegato A, *Rubrica di valutazione dei comportamenti professionali ed organizzativi dei dirigenti scolastici*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/9227639/Sistema+nazionale+di+valutazione+dei+risultati+dei+dirigenti+scolastici-signed.pdf/> (ultima consultazione in data 4 giugno 2025).

²⁸ In realtà, alcune significative iniziative, (assai orientate sul piano politico-culturale), ed attivate dal Ministro in carica, quali la definizione di *Nuovi Curricoli Nazionali*, tanto per il ciclo dell'obbligo, quanto per la scuola superiore, potrebbero notevolmente incidere sulle pratiche educative assunte in autonomia dalle scuole negli ultimi decenni.

9 - La valutazione dei Dirigenti Scolastici
nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana
contemporanea

sembra agire a tutto campo, con una trasparenza carsica e non sempre fattualmente evidente, composta da numerosità di annunci e dichiarazioni d'intenti²⁹.

5. Il Documento: le finalità del processo valutativo dei comportamenti dirigenziali e gli aspetti operativi.

Ci sembra opportuno, a questo punto, per meglio comprendere la portata del documento ministeriale dedicato al “Sistema nazionale di valutazione dei dirigenti scolastici”, estrapolare alcuni particolari passaggi-chiave delle procedure da attivare ed in particolare quelle indicate nella parte denominata “Rubrica di valutazione dei comportamenti professionali ed organizzativi dei dirigenti scolastici”³⁰.

In questa particolare sezione del documento ministeriale si individuano chiaramente i quattro ambiti d'esercizio della funzione di indirizzo e di governo del proprio istituto che un Dirigente scolastico dovrebbe gestire. Questi ambiti, definiti **criteri** sono nell'ordine “Orientamento al risultato ed all'organizzazione”, “Problem solving e innovazione”, “Capacità di gestire le relazioni interne ed esterne”, “Integrazione con la comunità scolastica, sociale ed il territorio”. Le quattro sezioni sono espresse e codificate da specifici descrittori, diversi criterio per criterio, ma tutti strutturati in livelli di complessità ed importanza crescente, con attribuzione a crescere anche dei punteggi valutativi³¹. I descrittori che sostanziano i comportamenti dirigenziali oggetto di valutazione sono di seguito riportati, criterio per criterio, nell'ordine presentato dalla normativa predisposta³².

²⁹ Utile, per seguirne gli andamenti prospettici, la voce *Interviste* sul sito MIM. Cfr. *Interviste*, in <https://www.mim.gov.it/web/guest/interviste> (ultima consultazione in data 9 giugno 2025).

³⁰ Cfr. Allegato A2, *Rubrica di valutazione dei comportamenti professionali ed organizzativi dei dirigenti scolastici*, in <https://www.mim.gov.it/documents/20182/9227639/Sistema+nazionale+di+valutazione+dei+risultati+dei+dirigenti+scolastici-signed.pdf/> (ultima consultazione in data 4 giugno 2025).

³¹ Livello 1, fino ad un punto; Livello 2, fino a 2 punti; Livello 3, fino a 3 punti; Livello 4, fino a 4 punti; Livello 5, fino a 5 punti.

³² I criteri ed i punteggi che sono presentati in forma tabellare nel Documento ministeriale, in questa sede vengono riportati in forma sequenziale, senza alcuna modificazione.

Criterio: *ORIENTAMENTO AL RISULTATO E ORGANIZZAZIONE*

Livello 1. Il dirigente non pianifica, e attua solo in minima parte le azioni, che non sempre sono orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo non sempre coerente.

Livello 2. Il dirigente pianifica con difficoltà, attua parzialmente e non verifica le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo non sempre adeguatamente ponderato.

Livello 3. Il dirigente pianifica, attua superficialmente e verifica sommariamente le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo sufficientemente adeguato.

Livello 4. Il dirigente pianifica, attua e verifica con puntualità le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo coerente.

Livello 5. Il dirigente pianifica opportunamente, attua e verifica in modo consapevole e adeguato le azioni intraprese, orientate al raggiungimento degli obiettivi assegnati, utilizzando le risorse strumentali e finanziarie in modo coerente ed efficace.

Criterio: *PROBLEM SOLVING ED INNOVAZIONE*

Livello 1. Il dirigente non individua soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e la didattica, non sempre coinvolge la comunità scolastica e non si occupa né della formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale né della propria formazione professionale.

Livello 2. Il dirigente a volte individua soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e la didattica, non sempre coinvolge la comunità scolastica e si fa di rado promotore della formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura sporadicamente la propria formazione professionale.

Livello 3. Il dirigente individua generalmente soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione

11 - *La valutazione dei Dirigenti Scolastici*
nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana
contemporanea

organizzativa e didattica coinvolge di solito la comunità scolastica e favorisce di base la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura abbastanza la propria formazione professionale.

Livello 4. Il dirigente individua soluzioni efficaci, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere l'innovazione organizzativa e didattica coinvolge abitualmente la comunità scolastica e favorisce in modo efficace la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura con puntualità la propria formazione professionale.

Livello 5. Il dirigente individua prontamente soluzioni efficaci e costruttive, anche in relazione a difficoltà emergenti. Nel promuovere efficacemente l'innovazione organizzativa e didattica, coinvolge strutturalmente la comunità scolastica e favorisce in modo costruttivo la formazione per il miglioramento delle competenze professionali del personale e cura in modo strategico la propria formazione professionale.

Criterio: *CAPACITA' DI GESTIRE LE RELAZIONI INTERNE ED*
ESTERNE

Livello 1. Il dirigente non adotta un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; non valorizza le specifiche professionalità presenti nell'istituto.

Livello 2. Il dirigente non sempre adotta un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; valorizza raramente le specifiche professionalità presenti nell'istituto.

Livello 3. Il dirigente adotta di base un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; sa in genere valorizzare le specifiche professionalità presenti nell'istituto.

Livello 4. Il dirigente di consueto adotta un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; sa sempre valorizzare le specifiche professionalità presenti nell'istituto.

Livello 5. Il dirigente adotta strutturalmente un modello relazionale improntato al dialogo e al rispetto; sa valorizzare efficacemente le specifiche professionalità presenti nell'istituto.

Criterio: *INTEGRAZIONE CON LA COMUNITA' SCOLASTICA,
SOCIALE E IL TERRITORIO*

Livello 1. Il dirigente non promuove la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; non attiva forme di collaborazione con gli enti territoriali né forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF.

Livello 2. Il dirigente promuove in modo casuale la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; attiva raramente forme di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF.

Livello 3. Il dirigente di solito promuove la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, attivando, in genere, forme di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti a reti di scuole con soggetti esterni in coerenza con il PTOF.

Livello 4. Il dirigente promuove efficacemente la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; attiva forme efficaci di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF.

Livello 5. Il dirigente promuove strutturalmente la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica; attiva forme strutturate di collaborazione con gli enti territoriali e forme di partecipazione della scuola ad attività e progetti con soggetti esterni in coerenza con il PTOF.

*13 - La valutazione dei Dirigenti Scolastici
nel quadro dei percorsi formativi ed organizzativi della scuola italiana
contemporanea*

Notizie, recensioni e segnalazioni

A San Giminiano si ricorda Pietro Leopoldo di Toscana

Nel 1765, a soli diciotto anni, Pietro Leopoldo d'Asburgo-Lorena arrivò in Toscana come granduca, dopo gli anni della reggenza prima del Richecourt e poi di Botta Adorno per conto di suo padre Francesco Stefano: vi sarebbe rimasto per venticinque anni, fino al 1790, quando fu chiamato a Vienna al trono imperiale, prima di spegnersi, poco più che quarantenne, nel 1792.

In questi venticinque anni, egli governò la Toscana, come è ben noto, in modo tale da ammodernarla, rinnovarla sul piano dei principi legislativi, sul piano dell'educazione e darle un assetto amministrativo ed economico più funzionale. La sua fu una battaglia per difendere la laicità dello Stato, una visione costituzionale del governo ed un'organizzazione socio-economica ordinata e produttiva. Il fiore all'occhiello di questo suo governo fu certo l'abolizione della pena di morte il 30 novembre 1786 che permette, tutt'oggi, alla Toscana di andare orgogliosa di essere stata la prima regione al mondo ad avere abolito una pena tanto inutile quanto disumana.

Per questi motivi, nel 2025, duecentosessantesimo anniversario dell'insediamento di Pietro Leopoldo a Firenze, la Regione Toscana ha favorito e finanziato un po' ovunque progetti di studio e su questo straordinario granduca.

Fra le tante celebrazioni che sono state organizzate in quest'occasione, segnalo il seminario di studi svoltosi a San Giminiano e promosso dal Comune, dal Centro Internazionale sul Religioso Contemporaneo della città e dalla Società Storica della Valdelsa, a cui ho avuto il piacere di intervenire tra i relatori.

Il seminario si è svolto il 12 ed il 13 dicembre 2025 ed ha avuto due meriti principali: il primo è stato quello di aver coinvolto nel progetto, accanto a studiosi ed esperti dell'argomento, anche le scuole locali con interventi specifici ad esse dedicati; il secondo è stato il coinvolgimento di studiosi, tutti del pari interessati a Pietro Leopoldo ed alle sue riforme, ma ciascuno con un settore particolare di ricerca ritagliato all'interno di tale riformismo.

Così, mentre ovviamente io sono intervenuta sul tema della scuola e dell'educazione, trattando delle Note leopoldine sull'argomento,

altri si sono occupati della riforma penale (Dario Zuliani, un avvocato), del contributo di Pietro Leopoldo, tramite le soppressioni di conventi o congregazioni legate alle corporazioni, al collezionismo di opere d'arte e oggetti antichi (la senese, storica dell'arte, Elisa Brutini), della costituzione leopoldina inattuata (Giulio M. Manetti, dell'Archivio Storico Comunale di Firenze) o del metodo leopoldino di amministrazione del territorio (Leonardo Rombai, geografo dell'università fiorentina) e, infine, della riforma religiosa (lo storico della Chiesa, Pietro D. Giovannoni).

A guidare l'interazione con gli studenti delle scuole ed a tirare le fila di questi interventi disparati, ma tutti riconducibili alle istanze innovatrici e modernizzatrici del granduca e quindi capaci di ricostruire ed offrire a chi ha seguito il seminario un quadro organico e ben articolato della politica leopoldina, è stato chiamato Giovanni Cipriani, storico moderno dell'ateneo fiorentino.

Insomma, si è trattato di una due giorni, che merita una segnalazione sia perché dedicata ad un personaggio centrale nella interessante storia del riformismo settecentesco sia perché si è svolta in un luogo artisticamente incantevole e storicamente significativo, mettendo nel contempo in luce come anche i borghi italiani (e non solo le accademie e le città) possano essere vivaci centri d'incontro e di cultura. (**Luciana Bellatalla**)

J. Attali, *Conoscenza o barbarie. Storia e futuro dell'educazione*, tr. it. di E. Bitossi e G. Cianfrocca, Roma, Fazi Editore, 2025, pp. 492, € 24,00

Jacques Attali non è certo uno sconosciuto: economista, banchiere, professore universitario, ha collaborato strettamente con François Mitterand, ma anche Nicolas Sarkozy lo ha apprezzato ponendolo a capo della "Commissione per la liberazione della crescita".

Tuttavia, altrettanto certamente egli non è noto per i suoi studi sull'educazione.

Eppure in questi anni, nei quali nuovi barbari sembrano ormai alle porte, a quanto pare per distruggere definitivamente quanto siamo riusciti a conservare del passato più che per dare nuova linfa ad una cultura in declino, anche Attali non ha saputo sfuggire al richiamo dell'universo educativo. Né più né meno come è accaduto e sta accadendo ad altri intellettuali – da Bentolila a Giroux, solo per citare i più noti –,

preoccupati sia per il dilagare dell'ignoranza (complice il declino della scuola) sia per gli attacchi ripetuti alla ricerca scientifica, al mondo degli esperti, agli artisti ed alle università che provengono da una Destra sempre più estrema, sempre più becera e sempre più convinta di poter fare a meno degli intellettuali. Del resto tra mondo sovranista e ultra-conservatore, se non addirittura reazionario, fondato su dogmi e principi autoritari, e mondo degli intellettuali, luogo del libero pensiero e palestra del giudizio critico, non ci possono essere punti di incontro.

Jacques Attali non fa eccezione e si avventura nel mondo complesso ed affascinante dell'educazione e della sua storia. Non è un esperto di questo ambito di ricerca, ma, come mostra la lunga bibliografia che conclude il già ampio volume (pp.455-496), si documenta, si affida ai classici del pensiero pedagogico, a saggi ed a giornalisti in modo da ricostruire un quadro, sia pure piuttosto sommario, soddisfacente per il lettore. E, vorrei aggiungere, soprattutto per un lettore medio, interessato alla questione, ma non addetto ai lavori che, in queste pagine si trova guidato con semplicità e chiarezza all'interno dell'universo educativo.

Ovviamente, non possiamo pretendere di trovare in queste pagine riflessioni raffinate ed articolate sulla natura, la definizione e i caratteri costitutivi dell'educazione. Ma si parte da un concetto di fondo cui Attali rimane fedele per tutto il suo lungo lavoro, un concetto (o un ideale) condivisibile: l'educazione è un fatto al servizio dell'umanità, una via per raggiungere identità e consapevolezza e per fare della vita associata un'occasione positiva di crescita, di dialogo e di pace.

Il saggio di Attali, come si evince già dal sottotitolo, si muove su due piani, che corrispondono a due diverse, ma continue ed interagenti, parti: da un lato, la ricostruzione dell'educazione, nelle sue aspettative, nelle sue forme e nelle sue trasformazioni concrete anche grazie a tecniche e tecnologie sempre nuove; dall'altro, la presa d'atto delle degenerazioni, dei guasti e del declino dell'educazione in questi nostri anni. A completare e, per così dire, a comporre disarmonie, fratture e problemi aperti sta la conclusione, in cui Attali, ancora una volta con molta informazione e con semplicità espositiva, ma anche con una forte opzione ideale (si può dire spirito utopico?) sollecita a delle soluzioni per salvare la *mission* dell'educazione e, insieme, una forma di vita associata a misura d'uomo.

La parte di ricostruzione storica occupa i primi sei capitoli, in cui partendo dall'antico Egitto, e passando per il mondo ebraico ed

islamico, la Cina, la Russia, l'Europa moderna ed il mondo contemporaneo (dall'Asia all'Africa, dagli Stati Uniti all'UE), Attali descrive come l'educazione è stata pensata, applicata e rivisitata nella lunga storia dell'umanità per tramandare le conoscenze e per imparare a trasformarle in strumenti idonei a cambiare il mondo.

Mi sia permessa, a questo proposito, una glossa: il pregio del discorso di Attali sta nel fatto che prende in esame educazione e scuola, dal momento che la scuola compare, sia pure in diverse forme, in ogni punto del nostro pianeta; inoltre, egli collega questo processo alla necessità di trasmissione delle conoscenze, del linguaggio e delle abilità, in maniera sempre più pervasiva ed aperta ad un maggior numero di soggetti.

Ma, pare ovvio notarlo, la trasmissione di codici linguistici, competenze, abilità e conoscenze scientifiche non può non identificarsi con il movimento stesso della Storia. Se, dunque, ogni luogo della terra ha conosciuto, nelle forme più consone ai diversi contesti, questa necessità, ciò significa che ogni cultura, non una esclusa, non solo ha vissuto una particolare Storia, ma ha avuto consapevolezza di essere calata in un fluire di eventi, di saperi, di scambi e di confronti. E tutto questo non è solo appannaggio dell'Occidente come qualcuno pretende. Anche per questo motivo, cioè per lo sguardo di Attali volto a cogliere il mondo intero, in quanto casa della intera umanità, il suo libro merita attenzione.

Il settimo capitolo (pp. 393-44) è l'ideale seconda parte del saggio in cui l'autore descrive scenari apocalittici per il futuro, sospeso tra processo di imbarbarimento, isolamento sociale e trasmissione attraverso media digitali, grazie ai quali "gli esseri umani saranno presto solo degli analfabeti persi in una biblioteca infinita" (p. 418), quando non finiranno addirittura vittime di manipolazioni a livello cerebrale e neurale grazie all'impianto di chip, ma anche grazie a protesi con manipolazioni direttamente sugli embrioni secondo programmi di chiara marca eugenetica. Musk non è mai citato, ma certamente è evocato implicitamente in questi passaggi che non a caso ho definito apocalittici.

Si conclude con questo timore la lunga storia "della trasformazione della trasmissione delle conoscenze in educazione, poi dell'educazione in un artefatto, e infine dell'essere umano stesso in un artefatto" (p. 424), ossia della trasformazione di un'attività nata per l'uomo, progressivamente in grado di aprirsi pressoché all'universalità dei soggetti in una attività volta all'asservimento degli individui per renderli irrisori rispetto al disegno politico ed allo stesso processo conoscitivo.

Dovremo arrenderci a questo pervertimento?

Attali, a dispetto dei suoi ottant'anni suonati, non ne ha nessuna intenzione al punto che avanza proposte modeste e poco dispendiose, se non in termini di impegno, buona volontà e passione per il proprio lavoro. Opportuno è dunque ascoltarle, perché proprio per le loro caratteristiche, appaiono praticabili. Egli suggerisce di tornare ai metodi dei grandi pedagogisti del passato – si va addirittura da Erasmo da Rotterdam per arrivare fino a Dewey, Freinet e Freire – e di accogliere indicazioni didattiche oggi spesso già applicate, come la *flipped classroom*, il *cross learning* (ossia l'apprendimento multidisciplinare o intersezionale), l'educazione ibrida o *blended*, in cui si alternano lezioni on-line e lezioni in presenza.

Ma non si tratta solo di cercare strade concrete per rendere allievi ed allieve più motivati ed attivi; si tratta piuttosto di mettere in campo un'educazione coerente con una visione del mondo che, come emerge dalle “venti raccomandazioni” finali (pp. 445-446), non dimentichi la necessità del benessere materiale, il diritto al lavoro, i diritti civili e dei minori in particolare e la promozione della ricerca.

Tutto questo richiede, infatti, un'educazione per tutta la vita, capace di orientare le persone a trovare se stesse nel mondo più che ad adattarsi ad un posto nel mondo, e, nel contempo, un insegnamento, che alterni momenti in classe e momenti di ricerca. Si può già cominciare da buone pratiche individuali, ossia dai venti consigli che Attali dà al suo lettore (pp. 447-449), che potremmo sintetizzare brevemente così: mantenere per tutta la vita uno sguardo curioso sul mondo, coltivando amicizie, convivialità (nel senso nobile ed antico del termine), gusto per il confronto ed il dialogo, leggendo spesso e volentieri, interagendo con i più giovani e non trascurando mai di riflettere sul senso della vita. Insomma, viviamo e non lasciamoci vivere, affidando ad altri l'organizzazione e la gestione della nostra esistenza e quella dei nostri figli: questo il messaggio, in puro stile illuminista, di Jacques Attali. **(Luciana Bellatalla)**

B. Pisa, *Infanzia abbandonata, orfani e pupilli della nazione in Italia (1915-1920)*, Roma, Viella, 2022, pp. 376

Il forte interesse che negli ultimi decenni la storiografia ha riservato allo studio dell'infanzia – intesa nella duplice accezione di categoria sociale e di costrutto discorsivo – ha condotto gli studiosi a interrogarsi

con crescente attenzione sul rapporto tra i minori e le guerre del Novecento. Sulla scia di importanti ricerche sulla Grande guerra, sviluppatesi soprattutto in ambito francese, anche la storiografia italiana ha iniziato a considerare l'infanzia come una cartina di tornasole per misurare la portata delle profonde trasformazioni generate dalla mobilitazione bellica e dalle pratiche della guerra totale: mutamenti che investirono la società, la comunicazione, gli immaginari, i saperi e le politiche pubbliche.

In questo quadro si colloca il volume di Beatrice Pisa – già docente di storia contemporanea presso l'Università "La Sapienza" di Roma e autrice di contributi sull'associazionismo femminile e sullo scoutismo – che analizza come, nel contesto italiano, le urgenze drammatiche del conflitto abbiano imposto nuovi imperativi sociali in materia di protezione e assistenza di differenti categorie di minori: i neonati esposti, gli orfani di guerra, i fanciulli poveri e trascurati, quelli abbandonati. Più che una storia dell'infanzia, come il titolo lascerebbe intendere, la ricerca di Pisa si configura come una storia *attraverso* l'infanzia – per dirla con Sarah Maza – che si colloca al crocevia tra un approccio politico-istituzionale e di genere, volto a ricostruire culture, movimenti, istituzioni e interventi che nel contesto bellico e del primo dopoguerra furono approntati a sostegno delle classi d'età più colpite dalle conseguenze del conflitto.

Il volume si articola in cinque sezioni composte da dieci capitoli che, seguendo un criterio più tematico che cronologico – scelta che talvolta può rendere meno agevole la lettura –, fanno luce sui differenti attori coinvolti nell'assistenza all'infanzia (istituzioni statali, associazionismo femminile, mondo medico e igienista) e delineano un quadro complesso di relazioni, segnato tanto da sinergie quanto da tensioni. L'ampiezza delle fonti utilizzate, dalle monografie agli atti di convegni, dai periodici specialistici agli atti parlamentari, fino alla documentazione d'archivio (Archivio centrale dello Stato, Archivio del Consiglio nazionale delle donne italiane), conferisce solidità all'indagine.

Pisa sottolinea innanzitutto la mancanza, nell'Italia liberale, di un "sistema normativo complessivo di protezione dell'infanzia" (p. 24), evidenziando la persistenza di una beneficenza pubblica arcaica e inefficiente, soggetta all'ingerenza ecclesiastica e frammentata in una moltitudine di Opere pie. Particolare attenzione è rivolta ai brefotrofi, spesso incapaci di offrire cure adeguate ai neonati esposti o ai figli delle famiglie più indigenti, e alle loro trasformazioni durante il conflitto. Se

da un lato la guerra portò a un aumento della mortalità e a un peggioramento delle condizioni di vita dell'infanzia derelitta – su cui gravava il pregiudizio di essere portatori di forme di devianza sociale –, spingendo il personale medico a sperimentare nuove forme di intervento e a far pressione sulle articolazioni centrali e periferiche dello Stato, dall'altro permise di costruire “un sistema di assistenze assai generoso” (p. 55), sebbene circoscritto agli orfani di guerra e ai figli di richiamati.

Il dibattito intellettuale di medici e igienisti come Giuseppe Tropeano – direttore dell'ospedale dell'Annunziata di Napoli – giocò un ruolo centrale nel difficile e cruciale “progetto di ricomposizione del tema dell'infanzia con quello della maternità” (p. 9) di cui fu assoluto protagonista anche l'associazionismo femminile, specialmente nell'immediato dopoguerra. Nel volume, Pisa si sofferma a lungo sull'azione svolta dalle femministe e riformatrici del Consiglio nazionale delle donne italiane, dell'Associazione per la donna, dell'Alleanza femminile e di altri gruppi borghesi laici e cattolici, come ad esempio Paola Lombroso. Queste attiviste furono in grado di coniugare assistenza materiale e rivendicazioni di diritti, guadagnandosi riconoscimento e spazi di intervento nelle prime commissioni ministeriali del dopoguerra. L'indagine di Pisa, condotta attraverso realtà locali come Milano, Torino, Bologna, Firenze, Roma, Napoli e Palermo, mostra con efficacia le dinamiche di convergenza “fra volontarismo spontaneo e azione istituzionale, locale e centrale” (p. 107), che negli anni del conflitto divennero in alcuni casi inestricabili.

Il conflitto segnò anche una transizione concettuale, aprendo la strada a un'idea di assistenza come “diritto giuridicamente esigibile” (p. 210) da parte dei cittadini e dovere dello Stato, superando la logica caritatevole. L'attenzione rivolta ai cosiddetti “pupilli della nazione” rivelò l'importanza simbolica e propagandistica dell'infanzia, funzionale alla coesione sociale e alla mobilitazione patriottica. Pisa documenta la progressiva erosione del monopolio della Chiesa nell'ambito dell'assistenza agli orfani di guerra, esaminando le misure varate dallo Stato a sostegno dei Comitati di assistenza civile e di altre associazioni laiche e il riconoscimento dei nuovi istituti nazionali dedicati agli orfani. La dimensione politica dell'assistenza emerge chiaramente nel confronto tra due istituzioni concorrenti: da un lato l'Opera nazionale per gli orfani dei contadini e per i figli dei contadini resi permanentemente inabili dalla guerra, diretta espressione del Governo; dall'altro l'Opera nazionale per l'assistenza civile e religiosa degli orfani, promossa dall'A-

zione cattolica “per fronteggiare il nuovo attivismo governativo nel campo dell’assistenza agli orfani” (p. 257). Il lungo iter parlamentare si concluse con l’approvazione della legge n. 1143 del 1917, che intendeva trasferire l’assistenza dal diritto privato a quello pubblico, ma si limitò ad attribuire ai comitati provinciali funzioni di supervisione sulle molteplici strutture esistenti, senza dar vita a una riorganizzazione complessiva del sistema.

Nell’ultima parte viene delineato il quadro del primo dopoguerra, segnato dai dibattiti politico-scientifici e dalle misure proposte a sostegno degli orfani. In questo contesto riemerse anche la questione, particolarmente controversa, della ricerca della paternità – vietata dal codice civile – rilanciata dal nuovo protagonismo assunto dallo Stato nella gestione dell’infanzia disagiata. Pur destinata a naufragare, tale proposta mise comunque in luce la possibilità di un conflitto tra famiglia e Stato, poiché il minore, come ogni individuo, iniziava a essere concepito come un bene da tutelare nell’interesse della nazione. Parallelamente, le madri restarono al centro dei programmi femministi, spesso intrecciati – anche grazie all’eco delle suggestioni wilsoniane e delle iniziative della Società delle Nazioni – a più vasti progetti di pace e cooperazione internazionale, che tuttavia non riuscirono “a realizzare in Italia una reale modernizzazione e riorganizzazione del settore” (p. 362), destinata a compiersi solo con modalità autoritarie nel periodo fascista. Si registra inoltre una progressiva torsione ideologica di numerose aderenti alle associazioni femminili, liberali e cattoliche, verso posizioni sempre più conservatrici, talvolta apertamente nazionaliste.

In conclusione, il volume di Beatrice Pisa rappresenta un contributo originale a una storiografia che, pur potendo contare su interventi di grande spessore – si pensi alle ricerche di Andrea Fava – rimane ancora in parte lacunosa. Sebbene la struttura narrativa sia talvolta poco lineare, il libro offre un quadro ampio e ben documentato, capace di stimolare l’apertura di nuove piste di ricerca. Tra queste, emerge con forza la necessità di restituire voce alle figure che si stagliano sullo sfondo della narrazione – madri e soprattutto bambini – attraverso l’esplorazione di fonti finora poco utilizzate. Al di là di questo compito difficile, con cui gli storici dovranno prima o poi confrontarsi, il merito principale del volume resta quello di aver illuminato una fase di transizione decisiva per la nascita di un sistema assistenziale moderno e per la costruzione di un discorso pubblico sull’infanzia in Italia. **(Stefano Campana)**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 87-94

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Ciambrone Raffaele, *Immaginazione e apprendimento. Orientamenti pedagogici e spunti didattici per la scuola primaria. Con il metodo fonico-visivo di insegnamento della letto-scrittura*, Roma, Anicia, 2025, pp. 180, €23,00

Cicognini Maria Elisabetta, *Differenziazione didattica e apprendimento. Il design for all per la scuola equa e inclusiva*, Roma, Carocci, 2025, pp. 184, €23,00

Coppa Mauro Mario, *Percorso educativi al Nido per bambini autistici. Non è mai troppo presto*, Roma, Anicia, 2025, pp. 164, €20,00

Coppa Mauro Mario, Ricciardi Rosalinda, *Interventi strategici efficaci nei disturbi del comportamento*, Roma, Anicia, 2025, pp. 144, €21,00

Cottini Lucio, *Nel mondo dell'autismo. Sguardi per comprendere e valorizzare*, Roma, Carocci, 2025, pp. 184, €18,00

De Leoni Marianna, Polenta Stefano, *Processo educativo processo creativo*, Roma, Anicia, 2025, pp. 144, €20,00

Di Michele Francesco, Nottari Lorenzo, *Outdoor education. Una guida pratica per educatori e pedagogisti*, Roma, Carocci, 2025, pp. 144, €14,00

Flaviani Heidi, *Mediazione didattica e sviluppo del pensiero. Teorie pratiche per educatori e insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 128, €21,00

Maffia Andrea, Decembrotta Luca (a cura di), *Le sfide dell'insegnamento/apprendimento della matematica carcere. Riflessioni e proposte per una didattica inclusiva*, Pisa, ETS, 2025, pp. 180, €18,00

Marabini Alessia (a cura di), *Comportamento critico, forme di vita, educazione. Come la Filosofia con i Bambini può contribuire ad abbattere le disuguaglianze*, Pisa, ETS, 2025, pp. 100, €11,00

Marchesano Maria Virginia, *Teoria tecnica e didattica delle attività motorio-espressive*, Roma, Anicia, 2025, pp. 144, €20,00

Massi Elena, Somnavilla Laura, *Laboratori, creatività e pensiero computazionale. Innovare con le didattiche attive nella scuola*

dell'infanzia e primaria, prefazione di Vanna Gherardi, Premessa di Francesco De Bartolomeis, Roma, TAB, 2025, pp. 224, €19,00

Merlo Giorgio, Bordone Gianfranco, *Guida alla programmazione sociale. Teorie, pratiche, contesti*, Roma, Carocci, 2025, pp. 344, €34,00

Pellegrino Sara, Ciotti Giuseppina, *Linguaggio e movimento. Lo sviluppo del bambino nella prima infanzia*, Roma, Anicia, 2025, pp. 270, €23,00

Sonaglia Benedetta, Vaccari Franco, *Per un approccio trasformativo al conflitto. La ricerca del laboratorio internazionale sul metodo Rondine*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 144, open access

Scagnelli Melissa, *Strategie per l'inclusione all'università. Studenti con DSA, ADHD e disturbi dello spettro autistico*, Roma, Carocci, 2025, pp. 156, €18,00

Szpunar Giordana (a cura di), *Progettare e valutare a scuola. Strumenti per l'infanzia e la primaria*, Roma, Carocci, 2025, pp. 360, €34,00

Zecca Luisa, Perucchini Paola, Bertolini Chiara, *Modelli di discussione in Classe. Odis uno strumento per l'osservazione delle comunicazioni tra insegnanti e allievi*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 330, €42,00

2. Educazione degli adulti

Belletti Michelangelo, Coerezza Pietro, Marmo Michele, *Animazione sociale o culturale. Esperienze di partecipazione e cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 308, €38,00

Bernardini Jacopo, Castellani Cecilia, Cerutti Tommaso, Kerma Damiano (a cura di), *Orizzonti democratici. Crisi della rappresentanza e nuove forme di partecipazione*, Roma, Carocci, 2025, pp. 212, €25,00

Bolognini Bruno, *La cultura organizzativa. Teorie, modelli, nuove direzioni*, Roma, Carocci, 2025, pp. 200, €23,00

Bruno Alfredo, *La funzione rieducativa della peda. Una questione aperta*, presentazione di Vito Tenore, presidente di sezione della Corte dei Conti, Roma, Anicia, 2025, pp. 206, €21,00

Cozzolino Adriano, Giannone Diego (a cura di), *Tecnocrazia. Prospettive multidisciplinari di ricerca*, Roma, Carocci, 2025, pp. 284, €21,00

Dello Preite Francesca, Forni Dalila, *Ritessere le trame della vita. Donne, violenze di genere e narrazione di sé*, Lecce, PensaMultimedia,

2025, pp. 182, €24,00

Pungiluppi Francesco, *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*, Roma, Aracne, 2025, pp. 288, €12,00

Ranieri Maria, Gaggioli Cristina, *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'Università*, Pisa, ETS, 2025, pp. 212, €19,00

3. Educazione e narrativa

Altini Carlo, *Altri mondi. Utopie e distopie da Spinoza a Christopher Nolan*, Roma, Carocci, 2025, pp. 252, €26,00

Angiolino Andrea, *Scrivere libri-gioco. Come realizzare storie ai bivi*, Roma, Carocci, 2025, pp. 188, €17,00

Baeli Valentina, *Maschi (in)differenti. Deduzioni controsteriotipiche della mascolinità nel prisma della recente letteratura per l'infanzia*, Roma, Anicia, 2025, pp. 180, €22,00

Castiglioni Micaela, Ronconi Susanna, Zuffa Grazia (a cura di), *Donne oltre il carcere. Percorsi di self-empowerment delle donne detenute*, Pisa, Ets, 2025, pp. 188, €17,00

Fantozzi Donatella, *Lettura e pedagogia. Intrecci tra immagini, immaginari, mediazione sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 154, €22,00

Forni Dalila, *Echi d'avvenire. Utopie ecologiche dal post-apocalittico al solarpunk*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 258, €33,00

Patri Angelo, *Pinocchio in America*, with an essay by Carmen Petruzzi and an afterword by Maria Truglio, Original Illustrations by Mary Liddell, Roma, TAB, 2025, pp. 400, €28,50

Salustri Simona, *John Dewey e la Cina (1919-1921)*, con un'appendice di testi di John Dewey, Roma, TAB, 2025, pp. 184, €14,25

Terrusi Marcella, *Il guardaroba favoloso. Moda e costume nella letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2025, pp. 320, €35,00

4. La scuola

Baldacci Massimo, *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*, Roma, Carocci, 2025, pp. 220, €26,00

Batini Federico, Izzo Diego, *Educare alla lettura o promuovere la lettura? Idee e proposte a partire da un'indagine esplicativa sulle pratiche e i metodi utilizzati nelle istituzioni scolastiche in Italia e*

all'estero, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 248, Open Access

Falzetti Patrizia, *I dati Invalsi uno strumento per i docenti*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 104, Open Access

Galletti Rosa, *Il tirocinio per la formazione del docente specializzato. Competenze e riflessioni tra la scuola e l'università*, Milano, FrancoAngeli, 2025, Open Access

Ianes Dario et alii, *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Gardolo (TN), Erickson, 2025, pp. 208, €16,50

Lemmer Kathrin, *Partizipative Forschung mit Grundschüler*innen. Eine Analyse von Forschungspraktiken am Beispiel von Lernräumen*, Gad Heilbrunn, Verlag Julis Klinkhardt, 2025, s. 256, €44,00

Macinai Emiliano, Biemmi Irene (a cura di), *Rimettere i diritti al centro. Infanzia, partecipazione, equità*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 152, €23,00

Magalotti Anna, *Giovani e sport nella Repubblica di San Marino*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 84, open access

Mariani Alessandro (a cura di), *Un'altra educazione possibile. Manifesto per un'educazione democratica e di qualità*, Roma, Carocci, 2025, pp. 112, €13,00

Pagliara Silvio Marcello, *Tecnologie educative e inclusione. Prospettive, metodologie e innovazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 132, Open Access

Pillera Giuseppe C., Strongoli Raffaella C., *Comunità di ricerca e metafore dell'apprendimento. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp.138, 21,00

Pintus Andrea, Zobbi Elisa, *Comunità educante per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 236, open access

5. Pedagogia generale

Achello Stefania, Piazza Marco, *Inclusione e intercultura: un lessico filosofico*, Roma, Carocci, 2025, pp. 352, €36,00

Bacher Sabrina, *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften in Dialog*, Gad Heilbrunn, Verlag Julis Klinkhardt, 2025, s. 222, open access

Barbieri Wurtz Ilaria, *Tertium comparationis. Pedagogie comparate, crisi sociale, Pedagogia clinica*, Roma, Anicia, 2025, pp. 384, €

22,00

Bellisomo Simone, *Media-Education e Intelligenza Artificiale*, Roma, Anicia, 2025, pp. 150, €20,00

Biesta Gert, *La ricerca educativa. Un'introduzione non ortodossa*, introduzione di Elena Madrussan, tr. it. di Matteo Cabassi, Roma, Anicia, 2025, pp. 194, €23,00

Burgio Giuseppe, Muscarà Marinella (a cura di), *Ancora e sempre dalla parte delle bambine. Rappresentare il femminile ed educare al genere*, Pisa, ETS, 2025, pp. 152, €17,00

Cherubini Paolo, *Intelligenze. Ragionamento umano e IA a confronto*, Roma, Carocci, 2025, pp. 220, €34,00

Costa Cosimo (a cura di), *Imparare gli affetti*, Roma, Anicia, 2025, pp. 136, €19,50

De Conti Manuele (a cura di), *Orizzonti di pedagogia interculturale. Dalla normativa scolastica agli approcci post-coloniali*, Roma, Anicia, 2025, pp. 206, €22,00

Di Grigolo Antonio Raimondo, *Educare i figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica della mascolinità*, Milano, FrancoAngeli, 2025, Open Access

Ducci Elda, *Introduzione alla dottrina dell'intersoggettività. Ricerca pedagogica*, introduzione di Cosimo Costa, Roma, Anicia, 2025, pp. 132, €19,50

Falduto Antonino, *Autonomia e libertà individuale. Etica concreta ed educazione alla libertà*, Roma, Carocci, 2025, pp. 200, €22,00

Iavarone Maria Luisa, *L'educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 132, €21,00

Oliveri Antonio, Cappuccio Giuseppa, Albanese Martina, Fiorello Elisabetta, *Didattica orientativa e ricerca educativa. Metodologia e modelli per lo sviluppo personale e professionale*, Roma, Anicia, 2025, pp. 236, €24,00

Straniero Alessandra Maria, *Immaginari e disabilità. Il ruolo trasformativo della pedagogia speciale*, Roma, Anicia, 2025, pp. 240, €23,00

Tyler Ralph W., *Principi fondamentali per il curriculum e l'insegnamento*, tr. it. di Cinzia Angelini, Roma, Anicia, 2025, pp. 172, €20,00

Vittori Francesco, *Agroecopedagogia. Prospettive educative e formative nei movimenti per la terra*, Milano, FrancoAngeli, 2025, p. 200, €27,00

6. Storia dell'educazione

D'Arcangeli Marco Antonio (a cura di), *Educazione scuola e pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943). Gli intellettuali, il fascismo, la scuola*, Vol. 2, Roma, Anicia, 2025, pp. 306, €26,00

D'Ascenzo Milella, Balduzzi Lucia (a cura di), *“I modi dell'insegnare” tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*, Roma, TAB, 2025, pp. 160, Open Access

Dietrich Tina, *Lehr-Lern-Materialien zur Holocaustliteratur. Exemplarische Untersuchungen zum historischen Lern im Literaturunterricht*, Gad Heilbrunn, Verlag Julis Klinkhardt, 2025, s. 219, €44,00

Guiducci Francesca, *La Società di carità materna. Le politiche genitoriali nell'Italia moderna (secoli XVIII-XIX)*, Roma, Carocci, 2025, pp. 156, €18,00

Mariani Vittore, Biancotto Stefano, Pirioni Patrizia, Trevisi Giuseppe, Valentini Antonio, *Educatori cristiani del XX secolo*, Roma, Anicia, 2025, pp. 240, €20,00

Postiglione Rocco, Marcello, *Lorenzo Milani tra Socrate e Pasquali. Estetica dell'esistenza, Vangelo, scuola*, Roma, Anicia, 2025, pp. 208, €23,00

Sellari Giuseppe (a cura di), *Verso una scuola inclusiva. Percorsi storici e normativi in Italia*, Roma, Anicia, 2025, pp. 152, €20,00

Solieri Fabrizio, *Gestire il progresso. Difendere il trono. L'esperienza educativa di un collegio legitimista alla vigilia dell'Unità (1854-1859)*, Roma, Anicia, 2025, pp. 208, €22,00

Suggi Andrea, *Il Liceo scientifico. Una storia*, Lecce, PensaMultimedia, 2025, pp. 196, €28,00

Walther Beate, *Die Entwicklung des Faches Schulgartenunterricht in der SBZ und in der DDR. Eine historiographische Studie zur Schulgartenarbeit in ihrer Bedeutung für die polytechnische Bildung und Erziehung*, Gad Heilbrunn, Verlag Julis Klinkhardt, 2025, open access

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Anni Rolando, Pasini Maria Paola (a cura di), *Memorie contese. Fascismo, Resistenza e eredità del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 162, €25,00

Bencini Silvia, Bravi Luca, *Auschwitz. Percorsi di memoria attiva. Luoghi e oggetti tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 150, €23,00

Borghi Beatrice, Galletti Filippo, *Un'altra storia del Mediterraneo. Incontri tra ricerca e didattica*, Roma, Carocci, 2025, pp. 292, €31,00

Conti Davide, *Roma in armi. La Resistenza nella Capitale (1943-1944)*, Roma, Carocci, 2024, pp. 268, €22,00

Conti Davide, *Il generale Roatta. Il passato rimosso del fascismo*, Roma, Salerno editore, 2025, pp. 248, €23,00

Coppini Maria Cristina, *Dalla libertà al Lager. Una storia di famiglia, 1943-45*, Pisa, ETS, 2025, pp. 92, €12,00

di Carpegna Falconieri Tommaso, *La storia al contrario, Papesse e antipapi, nani e fantasmi*, Roma, Carocci, 2025, pp. 160, €15,00

Fiume Giovanna, *Mediterraneo corsaro. Storie di schiavi, pirati e rinnegati in età moderna*, Roma, Carocci, 2025, pp. 304, €29,00

Genovesi Piergiovanni, *La Marcia sulla Minerva. Il dominio politico della "più fascista" delle riforme 1922-1924*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2025, pp. 175, €15,00

Marconi Matteo (a cura di), *Spazio vitale. Un concetto geopolitico controverso*, Roma, Carocci, 2025, pp. 220, €24,00

Matrone Ludovico, *Libertà e ordine. Manifestazioni e tumulti nell'età della Destra (1861-1876)*, Roma, Carocci, 2025, pp. 260, €29,00

Milazzo Fabio, *La retorica della storia. Hayden White e la svolta linguistica nella seconda metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 228, €35,00

Pace Rossella, *Roma, Via Gregoriana 5. Le élites liberali dall'Aventino alla Resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 128, €22,00

Piketty Thomas, Sandel Michael J., *Uguaglianza. Che cosa significa e perché è importante*, tr. it. di Corrado Del Bò e Eleonora Marchiafava, Milano, Feltrinelli, 2025, pp. 125, €13,00

Rossini Daniela, Belletti Alberto, *Sole verso nuove patrie. Domestiche e intellettuali, missionarie e prostitute, rifugiate e artiste. Le donne nell'emigrazione italiana fra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 238, €38,00

Scaramella Tommaso, *Dall'erudizione all'amministrazione. Il vicentino Antonio Vivorio e le reti sociali dei saperi (1743-1822)*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 208, €33,00

Sciré Giambattista, *La laicità tradita. La revisione dei Patti tra Stato*

e Chiesa in Italia (1967-1984), Roma, Carocci, 2025, pp. 128, €15,00

Stanley Jason, *Cancellare la storia. Come i fascisti riscrivono il passato per controllare il futuro*, tr. it. di Margherita Marvulli, Milano, Solferino, 2025, pp. 208, €17,50

Tancredi Lucia, *Ersilia e le altre. Storia straordinaria di donne e bambine all'alba del femminismo*, Firenze, Ponte alle Grazie, 2025, pp. 352, €19,00

Vezzani Franca, Desideri Arrigo (a cura di Mauro Desideri), *Rispondimi subito... Le lettere di una madrina di guerra e del suo figlioccio durante il II conflitto mondiale*, con postfazione di Carmen Betti, Roma, Anicia, 2025, pp. 208, €21,00

Il Convegno

In questa ultima parte della rivista diamo notizia dell'attività societaria della SPES, cominciando con una breve sintesi dei lavori del convegno svoltosi a Pisa dal 20 al 22 novembre 2025 presso la Domus mazziniana sul tema "2 giugno 1946: comincia la democrazia. L'educazione tra sviluppi, incertezze e contraddizioni".

I lavori si sono svolti intorno a tre relazioni a carattere generale¹ mentre le relazioni su argomenti particolari si sono raggruppate in sezioni diverse per tema: "Politica e società"², "Condizione giovanile e femminile"³, "Condizioni e problemi scolastici"⁴, "L'educazione tra scuola e extra-scuola"⁵.

¹ Piergiovanni Genovesi, Università di Parma, «*On.le Ministro [della pubblica istruzione], con la presente Le segnalo un fatto per me doloroso ed offensivo*». Un episodio della difficile transizione dal fascismo alla Repubblica; Pietro Finelli, direttore scientifico della Domus mazziniana, «*Siete educabili*». La tradizione pedagogica mazziniana dal Risorgimento alla Repubblica e Daria Gabusi, Università di Verona, *Educazione e scuola nella transizione dal fascismo alla Repubblica*.

² Silvano Calvetto, Università di Torino, *La via difficile della cittadinanza democratica in Italia. La costruzione del sentimento repubblicano come problema educativo*; Vincenzo Orsomarso, docente di scuola superiore, *La ricostruzione come rivoluzione democratica*; Lucia Ariemma, Università Vanvitelli di Caserta, *Educare alla cittadinanza tra cecità e lucidità: l'attualità di José Saramago*; Fernando Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa Napoli, *Educare alla Cittadinanza Digitale tra Plutocrazia e Tecnopolitica*.

³ Angela Arsena, Università Pegaso, *Giovani e cittadinanza affettiva*; Francesca Dello Preite, Università di Firenze, *Maria Lisa Cinciari Rodano e l'impegno politico per la democrazia paritaria*; Simon Villani, Università di Catania, «*Ricordare, comprendere, agire*». L'impegno sociale, politico ed educativo di Giorgina Arian Levi.

⁴ Domenico Elia, Università di Bari, *Le ombre della Repubblica: quale istruzione per la Somalia?*

⁵ Dorena Caroli, Università di Bologna, *Riforme educative in Italia nell'immediato dopoguerra tra istanze democratiche e internazionalismo educativo*; Livia Romano, Università di Palermo, *Anna Nicolosi Grasso e la battaglia dell'UDI di Palermo per la parità di genere nella scuola degli anni Cinquanta*; Vito Balzano, Università di Bari, *Costruire cittadinanza nel secondo Novecento: educazione civica e partecipazione in ambito extra-scolastico in Puglia*; Luca Bravi, Stefano Oliviero, Università di Firenze, *Memoria, educazione, democrazia. Percorsi educativi di cittadinanza tra storia e territorio*; Rita Baldi, Università di Palermo, *Emma D'Ambra e La maestra di campagna*.

Già queste brevi notizie ci rimandano il quadro di un convegno ben articolato, che, attraverso vari angoli di osservazione, ha ricostruito sia i problemi – sociali, culturali, politici e scolastici – dell'immediato dopoguerra, al momento della nascita della repubblica, sia la lunga durata di temi e problemi, con la proiezione su questioni del nostro tempo, in qualche modo eredi delle fragilità del passato o costrette a fare i conti con la mancata o solo parziale soluzione di aspetti e difficoltà presenti fin dall'inizio della nostra vita democratica.

Ci piace sottolineare come, in particolare, è emersa, ora direttamente ora indirettamente, la figura femminile ed il suo ruolo centrale, finalmente, in alcuni casi, di riconosciuta protagonista della transizione dal regime mussoliniano all'età repubblicana.

Bella la sede ospitante, numeroso e vivace il pubblico, sia presente in sala, sia nel collegamento dalla remoto: dunque, un incontro stimolante e vivace, che sottolinea, una volta di più, la vivacità della Spes.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia

ISSN 2533-1663 (online)

Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 97-101

**ASSEMBLEA DEI SOCI SPES
IV CONVEGNO NAZIONALE
Pisa 21.XI.2025 ore 15.00 – 16.30**

RELAZIONE MORALE

**Il Presidente
Giovanni Genovesi**

Celebriamo in questi giorni il IV Convegno nazionale della nostra associazione che, nata, come mi piace ricordare in occasioni come questa, il 20 maggio del 2008, ha superato il suo diciottesimo anno di esistenza e di lavoro.

Dal momento della fondazione della Spes ad oggi ho ricoperto continuamente il ruolo di presidente, anche al fatto che Luciana Bellatalla mi ha aiutato in questo gravoso compito.

Sono stati diciotto anni di lavoro e di presenza sul campo, dopo alcuni anni di silenzio dovuto a vari motivi, su cui non torno ad insistere: dopo la ripresa abbiamo cercato di far sentire la nostra voce in maniera sempre più efficace, affinando gli strumenti che abbiamo a disposizione e giovandoci anche dei nuovi mezzi di comunicazione.

Mi riferisco, prima di tutto, al Sito che già da qualche anno abbiamo aperto: qui i soci, ma anche coloro che possono essere incuriositi dalla nostra associazione, possono trovare la nostra storia, la descrizione della nostra *mission* e l'archivio delle nostre attività, dai verbali delle riunioni del Consiglio Direttivo e della Redazione della nostra rivista ai resoconti delle assemblee e quanto può contribuire a farci conoscere meglio.

In secondo luogo non posso non richiamare, come del resto ho fatto nelle mie precedenti relazioni morali, la rivista “SPES” che, costretta a fermarsi nella sua versione cartacea dopo soli 4 numeri, dal 2017 ha ripreso online ad essere pubblicata con regolarità, ossia con 2 numeri l'anno cui si sono aggiunti, in pochi ma significativi casi, dei numeri monografici “straordinari”.

La rivista, riconosciuta come rivista scientifica a livello nazionale, si è ormai stabilizzata su una struttura solida e ben configurata: ci sono prima di tutto gli articoli, ma anche rubriche fisse, quali “La finestra sulla storia”, “Documenti”, quest'ultima a sua volta articolata in due

sezioni (una che offre materiali del passato ed una che guarda all'attualità). Segnaliamo, in particolare, di aver riprodotto sia il volume di R.R. Rusk, *The Doctrines of Great Educators*, un lavoro che dal 1918 al 1954 ha accompagnato la formazione "pedagogica" degli studenti inglesi, sia una interessante tesi sulle scuole all'aperto, discussa all'università di Pisa, nel 1920, presso la cosiddetta "Scuola Pedagogica".

Né dobbiamo dimenticare che la rivista ha accolto, negli ultimi anni, gli atti di convegni e seminari organizzati dalla associazione, da quello pisano su Tommaso Moro a quello catanese su *The History Manifesto*, da quello sulla Riforma protestante a quello sulla Rivoluzione russa fino agli atti del Convegno su *Scuola e lavoro. Modelli formativi tra passato, presente e futuro*, svoltosi a Catania con il patrocinio della nostra Associazione e all'incontro di Treviglio (svoltosi on-line a causa del Covid) su *Educazione e scuola nelle politiche scolastiche nell'Italia unitaria (1861-2020)*.

Più di recente la rivista ha ospitato, nel n. 19, gli atti del convegno del 2022 su "*Intellettuali e educazione nell'Italia repubblicana*" e nel n. 23 gli atti del seminario sulla riforma Gentile, in occasione del suo centenario.

Inoltre le pagine della Rivista sono aperte anche ad attività parallele a quelle della nostra Società. Non a caso il n. 16 presenta gli interventi al Convegno della SPECIES su *Epistemologia dell'educazione: storia e attualità*. Nostro impegno è tenere viva quella internazionalizzazione della ricerca, che non è solo un requisito ministeriale, ma è parte intrinseca della documentazione, della comunicazione e della circolazione della conoscenza e dei risultati acquisiti con i nostri studi. Di qui la collaborazione con i colleghi stranieri o il patrocinio a convegni e meeting di altre società, come è accaduto nel caso dell'annuale incontro di studi dell'IGSBI (l'associazione internazionale per lo studio dei manuali scolastici e dei mezzi di comunicazione) a Parma nel 2021.

Infine, segnalo che da tre anni a questa parte si è concretizzato un rapporto di collaborazione con la Domus mazziniana di Pisa. Il presente convegno è una testimonianza di questa collaborazione, che già si è sviluppata con una serie di presentazioni di nuovi libri, di argomento storico o storico-educativo, ormai da considerare un appuntamento "invernale" ricorrente.

Di questo siamo grati al Prof. Pietro Finelli, direttore scientifico della Domus mazziniana, che ci ha accolto ed ascoltato e ci ha prestato tutta la collaborazione necessaria nel modo più efficace e competente

possibile.

Ora bisogna pensare al futuro.

Il Consiglio Direttivo che uscirà eletto in quest'occasione si farà ovviamente carico di suggerimenti ed orientamento, ma sarà cura dei nostri soci, questo almeno è il nostro auspicio, proporre attività ed occasioni di incontro, contando magari su qualche contributo, sia pure piccolo, di Università e/o di Enti locali e, ovviamente della cassa dell'Associazione, ferme restando le regole che da sempre ci siamo dati.

Tuttavia, in questi anni, accanto ai motivi di soddisfazione, non sono mancati anche aspetti negativi.

Per tutti segnalo il premio intitolato alla SPES.

Si è trattato di una importante iniziativa cui abbiamo dato il via con entusiasmo, ma che ci ha procurato delusioni non solo per la scarsa partecipazione, ma anche per la non entusiasmante qualità dei prodotti presentati. Dopo una lunga riflessione, anche se a malincuore, il Direttivo ha deciso di mettere fine a questa esperienza, pur con la speranza di poterla riprendere in tempi migliori.

Oggi, l'assemblea è chiamata ad approvare la relazione morale del presidente e la relazione del Segretario-tesoriere sul bilancio, ma anche ad approvare una variazione circa il regolamento delle elezioni delle cariche sociali per le quali si preferisce da qui in avanti usufruire della piattaforma on-line anziché delle votazioni in presenza al fine di favorire l'espressione diretta della volontà di tutti i soci ed evitare di ricorrere alle deleghe, che rendono le operazioni sempre macchinose.

Mi piace avviarmi alla conclusione ricordando alcune gravi questioni, che da vari decenni ci turbano perché toccano la vita della comunità e confliggono con gli aspetti della vita democratica che la nostra Costituzione ha sancito e finora protetto e che da tre anni a questa parte sono diventate macroscopiche. Del resto, già nella mia relazione morale del 2022 mettevo in luce come l'esecutivo oggi in carica, nonostante abbia giurato sulla carta costituzionale, fin dall'inizio abbia manifestato un palese disprezzo per tale carta e si sia mosso e continui a muoversi in un senso che porterà ad un suo travisamento.

Le mie preoccupazioni, pur mosse da considerazioni generali e di fondo, vanno tuttavia, soprattutto ai problemi che, direttamente o indirettamente, toccano l'educazione.

La prima riguarda l'indirizzo della politica culturale di questi ultimi tempi, tesa a fare emergere l'egemonia intellettuale della Destra, in una sorta di revanche per i decenni "dominati", a detta della presidente del

consiglio, dalla Sinistra e dai suoi “amichetti”. L’esito – come dimostra la vicenda della Fenice di Venezia e la controversa nomina di un nuovo direttore stabile – è quello di porre nei posti-chiave della cultura personaggi legati ad una determinata ideologia, a dispetto del tanto sbandierato merito, cui si è intitolato perfino un ministero.

Un’ulteriore questione riguarda le scelte del ministro dell’Istruzione e (non si sa perché del merito). Se nella mia precedente relazione morale avevo dovuto lamentare la sua scorretta interpretazione del concetto di uguaglianza, che va intesa sempre in via di diritto e mai come un dato di fatto, oggi devo lamentare l’orientamento restauratore di cui il ministro ed i suoi collaboratori, nonché gli esperti che ha chiamato presso di sé in qualità di consiglieri, stanno imprimendo alla scuola italiana per riportarla, da un lato, nell’alveo del nozionismo, del nazionalismo culturale, dell’aneddotica storica e, per l’altro, per costruire percorsi scolastici di chiara marca classista e selezionatrice, facendo leva sulla filiera professionale e professionalizzante anziché su percorsi di scolarizzazione unitaria, che valorizzi i saperi di base e lo spirito critico ed inquisitivo.

E taccio dell’università per la quale ci si sta muovendo – come attesta la questione del numero chiuso a medicina – in modo dilettantesco e confuso o peggio, secondo le linee della progettata riforma del reclutamento dei docenti universitari, in senso restauratore, ossia tutto riportando a livello locale, o forse meglio localistico, in modo da incoraggiare consorterie che sarebbe bene al contrario almeno arginare.

Prima di avviarmi alla conclusione, voglio qui ricordare che lo scorso anno è venuta a mancare la socia Marcella Bacigalupi, che non solo è stata tra le prime storiche della scuola e dell’educazione ad aderire alla SPES, ma che era per tutti noi una cara amica ed una studiosa degna di stima: qui vorrei ricordarla con un minuto di silenzio, a testimonianza della nostra stima e del nostro affetto.

Ricordo che tutto ciò che è stato proposto in questa mia relazione è da approvare e da discutere in questa Assemblea essendo all’oggetto dell’Ordine del giorno che ciascun Socio conosce e a cui farà seguito il rito elettorale, come ho già ricordato, per il rinnovo delle cariche sociali.

Desidero concludere con una notizia beneaugurante: i nostri Soci, come ho detto, sono in crescita costante in questo periodo e spero che proseguano a crescere sia per far fronte alle nostre iniziative sia per diffondere sempre più la conoscenza della SPES, che è il nostro desiderio più grande.

Con l'augurio che questi desideri si avverino, vi ringrazio per l'ascolto.

Prima di passare la parola alla coordinatrice per il proseguimento dei lavori, desidero comunicare all'assemblea che è mia intenzione con questa relazione congedarmi dal ruolo di presidente. La mia età richiede – credo giustamente – ozio e riposo.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia

ISSN 2533-1663 (online)

Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 103-106

Bilancio della SPES

(2023-2025)

(a cura di Lucia Ariemma, Segretario-Tesoriere SPES)

Durante il triennio 2023-2025, l'attività della SPES è stata intensa e vivace, caratterizzata da giornate seminariali, presentazioni di saggi e volumi, convegni anche legati specificamente a ricorrenze ed anniversari, come, ad esempio, il convegno del 2023, che ha ruotato intorno alla figura di Giovanni Gentile in occasione del centenario della riforma fascista della scuola.

La pandemia, sotto un certo aspetto, ha ridotto le distanze: la scelta, infatti, è stata quella di mantenere la modalità *blended* per tutte le occasioni di incontro e di consentire a soci e simpatizzanti di ascoltare relazioni e presentazioni attraverso piattaforme o streaming. Ciò ha favorito una più ampia partecipazione ed anche una maggiore diffusione delle idee e delle attività della Società. Tali attività sono state realizzate direttamente dalla SPES, oppure sotto il suo patrocinio, o sono nate grazie alla collaborazione o al supporto di enti di ricerca o culturali. Le attività sono state raccolte nei numeri ordinari e speciali della rivista "SPES", valutata dall'ANVUR come rivista scientifica.

Il numero di soci si è mantenuto grosso modo costante nel triennio: il bilancio tra soci "uscenti" e nuovi è praticamente in pari, avendo chiuso il triennio con un numero di 64 soci

Va detto che le quote annuali di iscrizione non vengono sempre saldate con regolarità all'inizio del nuovo anno solare, ma si rende spesso necessario espletare il compito (non sempre piacevole) di ricordare ai soci di liquidare la quota annuale.

Il bilancio della società, benché caratterizzato da cifre non elevate, consta di alcune uscite fisse, relative alla gestione del sito, alla gestione del conto bancario di riferimento, all'iscrizione all'albo dei giornalisti del Presidente della Società, necessaria per espletare la funzione anche di direttore della rivista. Va notato che aver mantenuto, almeno per il 2023, la maggior parte delle attività in modalità mista ha consentito di continuare con attività culturali e scientifiche senza, peraltro, incidere particolarmente sul bilancio; ciò ha permesso, nonostante alcune quote

non risultino ancora saldate, l'organizzazione di questo convegno in presenza e a distanza, grazie anche all'ospitalità della *Domus Mazziniana*, che, nel corso del triennio, ha accolto anche altre iniziative della SPES.

A queste note si allega il bilancio annuo consuntivo, già approvato dai Revisori dei conti in carica nel triennio 2023-2025, e il bilancio di previsione per l'anno 2026, le cui uscite non sono difformi da quelle degli anni precedenti e le entrate sono costituite dalle quote di iscrizione annua dei soci. Il prossimo Consiglio Direttivo delibererà sul piano delle attività per il prossimo ciclo.

Un grazie particolare al nostro Presidente per il ruolo di guida che in questi anni ha svolto, sin dall'atto di nascita della nostra società scientifica, tracciando il percorso fin qui attraversato dalla SPES e gettando le basi per il futuro, attività che continuerà a svolgere nella funzione di Presidente Onorario.

Chiudo questa relazione con una nota triste, ricordando una Socia che ci ha lasciato nel corso di quest'anno, la Professoressa Marcella Bacigalupi, attiva e rigorosa studiosa, storica della scuola e dell'educazione, alla quale rivolgiamo il nostro ricordo.

Buon lavoro al Consiglio Direttivo entrante.

Pisa, 21 novembre 2025

Bilancio SPES per il triennio 2023-2025

Avanzo di cassa al 21 novembre 2025: €1412,25

Anno	Entrate	Uscite	Totale
2023	3712,40	1210,00	2402,40
2024	2752,40	710,00	2042,40
2025	2417,40	710,00	

105 – Relazione del Segretario-Tesoriere

Dettaglio entrate 2023

Residuo cassa 2022	Entrate	Uscite
3487,00	400,00	1210,00

Dettaglio Uscite 2023

Data	Causale	€
Gennaio 2023	Iscrizione albo giornalisti G.G.	110,00
Gennaio 2023	Canone casella postale entrambe le riviste	100,00
	Spese bancarie annuali	100,00
	Gestione sito	500,00
	Contributo spese pubblicazione IGSBi	500,00
Totale		1310,00

Dettaglio entrate 2024

Residuo cassa 2023	Entrate	Uscite
2402,40	350,00	710,00

Data	Causale	€
Gennaio 2024	Iscrizione albo giornalisti G.G.	110,00
	Spese bancarie annuali	100,00
2 ottobre 2024	Gestione sito	500,00
Totale		710,00

Dettaglio entrate 2025

Residuo cassa 2024	Entrate	Uscite
2042,40	350,00	710,00

Dettaglio uscite 2025

Data	Causale	€
Gennaio 2025	Iscrizione albo giornalisti G.G.	110,00
	Spese bancarie previste	100,00
Ottobre 2025	Gestione sito	500,00
Spese per acquisto libri		102,25

106 – *Relazione del Segretario-Tesoriere*

Spese impegnate per il convegno 2025		600,00
Totale		1412, 25

Bilancio di Previsione per il 2026

	Entrate	Uscite
Avanzo cassa 21 novembre 2025	1412,25	
Quote associative per 64 soci	1600,00	
Gestione sito		500,00
Altre spese		210,00
Totale	3012,25	710,00

Previsione avanzo di cassa al 31 dicembre 2026: €**2302,25**

Il segretario-tesoriere

Lucia Ariemma

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 107-108

Verbale delle elezioni

Il giorno 21 novembre 2025 dalle ore 17.00 alle 22.00 su google-moduli si sono svolte le elezioni degli organi collegiali della SPES.

Votanti 45

Consiglio direttivo

Luciana Bellatalla	voti 40
Simon Villani	voti 32
Letterio Todaro	voti 26
Piergiovanni Genovesi	voti 24
Lucia Ariemma	voti 22
Piergiorgio Barone	voti 18
Vincenzo Orsomarso	voti 16
Angelo Luppi	voti 5
Fabrizio Pizzi	voti 2

Collegio dei revisori dei conti

Maria Grazia Sotera	voti 28
Daniela Ritrovato	voti 17
Luca Bravi	voti 16
Nella Sistoli Paoli	voti 15

Collegio dei probi viri

Biagio Caruso	voti 29
Paolo Russo	voti 21
Alessandra Avanzini	voti 19
Franco Giuntoli	voti 15

Risultano eletti

Consiglio direttivo

Membri effettivi

Luciana Bellatalla
Simon Villani
Letterio Todaro
Piergiovanni Genovesi

Lucia Ariemma
Piergiorgio Barone
Vincenzo Orsomarso

Membri supplenti

Angelo Luppi
Fabrizio Pizzi

Collegio dei revisori dei conti

Membri effettivi

Maria Grazia Sotera
Daniela Ritrovato

Membri supplenti

Luca Bravi
Nella Sistoli Paoli

Collegio dei probi viri

Membri effettivi

Biagio Caruso
Paolo Russo

Membri supplenti

Alessandra Avanzini
Franco Giuntoli

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 25, luglio-dicembre 2025, pp. 109

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Stefano Campagna è assegnista di ricerca presso il dipartimento di discipline umanistiche, sociali e delle imprese culturali dell'Università di Parma, dove ha conseguito il dottorato di ricerca in Storia contemporanea. I suoi principali interessi di ricerca ruotano intorno al rapporto tra media e società italiana durante il Fascismo, la storia sociale di tale periodo e la Resistenza. Di recente ha pubblicato *Plasmare le coscienze. Cinema e infanzia nell'Italia fascista (1923-1943)*, Roma, Carocci, 2025.

Chiara Martinelli è ricercatrice a tempo determinato in Storia dell'educazione presso l'Università degli studi di Firenze, dove collabora con il Laboratorio di Public History of Education. Ha organizzato attività seminariali nell'ambito dell'insegnamento di Storia dell'educazione presso l'Università degli studi di Ferrara. È membro della segreteria editoriale di "Rivista di storia dell'educazione". Nel giugno 2023 ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale come docente di seconda fascia nel settore 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia). Ha recentemente pubblicato *Educare alla tecnica: istituti tecnici e professionali alla Giornata della Tecnica*, Milano, McGrawHill, 2023.