

Le nuove frontiere della **SCUOLA**

PERIODICO QUADRIMESTRALE DI CULTURA, PEDAGOGIA E DIDATTICA

Anno XXII - novembre 2025

69

La differenza

Editoriale Salvatore La Rosa **La differenza tra i sessi** Giuseppe Savagnone **Il superamento delle differenze tra universo maschile e femminile** Lea Di Salvo **Differenze soggettive e differenziazione sociale** Antonio La Spina **Eclissi della differenza assiologica** Augusto Cavadi **La fraternità per una possibile "convivialità delle differenze"** Giuseppe Notarstefano **Identità e pluralismo nell'era della nazione-forzezza** Salvatore Parlagreco **Disuguaglianze di genere e mercato del lavoro in Italia e in Europa** Ornella Giambalvo **La disuguaglianza economica come segno di differenza** Gian Cesare Romagnoli **Differenza intergenerazionale e consegna educativa** Maria Vinciguerra **Sul concetto di differenza come strumento di percezione e conoscenza** Giuseppe Bagni **L'aula, casa delle differenze** Maurizio Muraglia **Sì la tua differenza** Federica De Angelis **La comunicazione che fa la differenza** Carola Caronna e Isabella Munda **Le differenze e le dimensioni comuni fra letteratura e cinema/Tv** Armando Fumagalli **Differenze e complementarità tra teatro e cinema** Alessio Arena **La filosofia cristiana di Edith Stein** Antonio Bellingreri **Gli spazi della scuola. La biblioteca** Silvia Pennisi **Giovanni Gentile a Palermo** Maria Antonia Rancadore **Gli insegnanti cattolici in cammino verso il giubileo e il futuro** Giovanni Perrone **"Il Sogno Spezzato". Mostra fotografica su Piersanti Mattarella** Redazione **Antonio La Spina dialoga con Paolo Borrometi sulla Scuola di Formazione Politica Piersanti Mattarella**



LA MEDUSA EDITRICE

L' AULA, CASA DELLE DIFFERENZE

di Maurizio Muraglia

*“Non c'è nulla che sia più ingiusto
quanto far parti uguali fra disuguali”
(Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa)*

La Differenza elemento portante del fare scuola

Questa rivista ha ospitato di recente un mio contributo sul tema dell'Armonia, cui rimando considerandolo quale premessa dell'approfondimento e dell'esplicitazione che qui mi accingo a offrire.¹ Ragionare di armonia, esplorarne la semantica, effettivamente non poteva non chiamare in causa la questione delle *differenze*, da considerare quali presupposti necessari dell'azione armonizzatrice che si situava pertanto a valle di una riflessione cui sono chiamati gli insegnanti e che riguarda i contesti plurali ed eterogenei - abitati appunto da differenze - in cui operano quotidianamente. Magari non è mai stato messo a tema quale elemento portante del fare scuola, ma a ben riflettere è proprio la differenza l'elemento più sfidante della didattica d'aula.

Non esistono infatti classi di eguali. Le comunità di apprendimento possono presentare indubbiamente più alti livelli di omogeneità, soprattutto alle superiori, quando è avvenuta una scelta di indirizzo, ma anche in quel caso è inevitabile fare i conti con la differenza tra le allieve e gli allievi. Si parla spesso di omologazione a proposito della nostra società, ed effettivamente tanti sono i fattori che hanno valenza omologante sul vissuto dei nostri giovani, ma scavando un po' più nel profondo - se lo si vuole però - ci si accorge sempre che ogni alunno è differente dall'altro, a vari livelli che qui cercheremo di esplorare.

¹ M. Muraglia, *Armonia figlia delle differenze*, “Nuove Frontiere della Scuola” 67, 2025, pp.45ss.

La medicalizzazione della differenza

Risulta necessaria a questo punto una precisazione. Anni di esperienza scolastica mi hanno condotto a dubitare sempre più del confine tra normodotati e non normodotati. Purtroppo la scuola del nostro tempo fa registrare la crescente *medicalizzazione della differenza* di cui sono portatori alcuni allievi che presentano difficoltà a vari livelli. Non voglio negare, perché l'evidenza clinica lo sconfesserebbe, che determinate patologie abbiano una rilevanza tale da richiedere interventi e supporti specifici - e la legge li garantisce -, ma la sensazione è che in taluni casi troppo sbrigativamente si tenda ad etichettare alcune situazioni enfatizzandone l'anomalia e troppo ingenuamente si finisce per considerare tutte le altre situazioni "normali", secondo una norma che poi finisce davvero per omologare e standardizzare e per non riconoscere le differenze.²

Si vuol dire che tirare una linea divisoria tra alunni normali ed alunni speciali rischia di occultare la "specialità" di tutti gli alunni e di incoraggiare un'azione di insegnamento sommaria, che fa "parti uguali tra disuguali", come recita la citazione introduttiva, e vuole presentarsi quale caricatura della giustizia e dell'oggettività. Questo contributo contesta alla radice quest'attitudine diffusa soprattutto nel secondo ciclo, perché vuol prendere sul serio l'irripetibilità degli assetti cognitivi dei singoli alunni, che dipendono da due matrici non prive di interrelazione: una matrice oggettiva, che ha a che fare con il contesto socioculturale di provenienza; ed una matrice soggettiva, che ha a che fare con le caratteristiche cognitive individuali. Ingenuo sarebbe ignorare che tra le due matrici corre un'interrelazione profonda, se si pensa a quanto influisca sulle abilità cognitive di base un contesto di provenienza privo di stimoli culturali.

Successo scolastico e condizioni di partenza

La correlazione tra successo scolastico e condizioni socioeconomiche di partenza veniva già esplorata mezzo secolo fa e dovrebbe costituire ormai acquisizione professionale indiscutibile, soprattutto nel primo ciclo.³ Quando la Costituzione, all'art. 3, parla di "rimozione degli ostacoli" sottende la presenza di ostacoli, ed essi non possono che afferire alle situazioni di povertà educativa che finiscono per essere portatrici di differenza in classe. L'azione costituzionale della scuola dovrebbe avere il compito di riequilibrare queste disuguaglianze, ma per farlo deve assumerle come tali. Tanta letteratura nel secolo scorso (si pensi a Don Milani) stigmatizzava la tendenza della scuola

² Ho affrontato di recente l'argomento in un articolo pubblicato sulla rivista del CIDI "Insegnare": <https://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/torsione-concetto-inclusione>

³ Fondamentali gli studi sull'argomento del pedagogo Benedetto Vertecchi, riassunti efficacemente da V. Bonazza, *Valutazione formativa e qualità dell'istruzione. Cinquant'anni di ricerca educativa*, in "EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica", IV, 2 (2015), pp. 49-71. Un articolo di cui si suggerisce la lettura per comprendere come si sia configurata storicamente la sfida lanciata dalla Differenza a partire dalla scolarizzazione di massa.

italiana, piuttosto che a creare strumenti compensativi delle disuguaglianze, a certificarle in senso punitivo attraverso la bocciatura. E anche dopo l'esperienza di Barbiana i dati sulla dispersione scolastica hanno continuato a certificare fino ai nostri giorni la difficoltà del nostro sistema educativo a considerare le differenze quali risorse piuttosto che deviazioni da uno standard.

La Differenziazione didattica

L'azione didattica che onora la differenza di cui sono portatori tutti gli allievi sarà adesso al centro della riflessione. "La Differenziazione didattica è un modello di insegnamento basato su strategie di diversificazione dell'azione didattica che si rivolge a tutta la classe. Lo scopo del modello è di promuovere un accesso ai saperi curricolari per il massimo numero di studenti, progettando e conducendo attività nelle quali i contenuti sono insegnati tenendo conto delle reali peculiarità degli alunni".⁴ Questa definizione non vuole tecnicizzare la questione della differenza in didattica, che vorrei mantenere su un piano di "sensibilità professionale", ma ha il pregio di evidenziare alcune istanze del lavoro d'aula da non sottovalutare.

È importante considerare che l'autore scrive all'indomani dell'introduzione nel sistema scolastico italiano dei *Piani Personalizzati* quali elementi strutturanti la progettazione didattica, quel che veniva chiamata Riforma Moratti⁵ (basata anche sul portfolio) e che poi tornò ad essere soppiantata dalle *Indicazioni per il curriculum* del ministero Fioroni⁶. In quella stagione ferveva il dibattito tra fautori dell'individualizzazione e fautori della personalizzazione, che purtroppo - come tante volte è accaduto in Italia nell'ultimo quarto di secolo - assunse coloriture ideologiche e politiche, generando nei docenti un senso di disorientamento generale. Non intendo qui ripercorrere i termini di quel dibattito se non evidenziando che vi era in gioco la presa d'atto delle differenze tra gli studenti ed il desiderio della politica di elaborare dispositivi in grado di valorizzarle.

La diatriba, che vedeva la destra fautrice della personalizzazione e la sinistra dell'individualizzazione, verteva essenzialmente sul modo di concepire gli obiettivi di insegnamento. Sono uguali per tutti, differenziando le strategie (individualizzazione)? Oppure devono essere differenziati gli obiettivi a misura dei singoli allievi (personalizzazione)? Se si deve essere sinceri, la scuola italiana non si appassionò mai alle diatribe dei pedagogisti, lasciando gli stessi alle loro elaborazioni e tirando dritto per come si era sempre fatto.

⁴ M. Gentile, *Differenziazione didattica*, in "Voci della Scuola" V, Tecnodid, Napoli 2006.

⁵ Legge 28 marzo 2002, n.53.

⁶ DM 31 luglio 2007.

La classe come orchestra

Tornando alla citazione di Gentile, ci sono alcuni elementi da rilevare. Il primo è che differenziare significa rivolgersi comunque a tutta la classe. La classe viene assunta quale spazio di armonizzazione delle differenze, non dunque quale spazio di coesistenza di diversi che magari sgomitano per arrivare ciascuno al proprio obiettivo. Quindi la differenziazione didattica non perde di vista l'istanza unitaria che caratterizza l'azione di insegnamento. Gli insegnanti infatti agiscono con "la" classe, ovvero con un soggetto percepito quale organismo unitario. Nel mio contributo sull'armonia, a questo proposito, utilizzavo una bella riflessione di Daniel Pennac che qui val la pena riproporre: «Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini.»⁷

Pennac legge la classe come un'orchestra. Ciascun allievo è chiamato a suonare bene il proprio strumento non per rallegrarsi del proprio successo personale, ma per contribuire alla creazione di un'armonia collettiva. È molto interessante la prospettiva di Pennac, perché non gerarchizza l'importanza degli strumenti e valorizza la capacità dello studente di suonare bene il proprio strumento (e in questo sembra orientarsi verso la personalizzazione); dall'altro però la valutazione "suonare bene" soggiace al criterio dell'armonia generale che si viene a creare nel gruppo classe, come se il gruppo classe nel suo insieme avesse uno *scopo comune* da raggiungere, e questo rappresenta un innegabile elemento di originalità che sfugge a tutte le normative sulla scuola, che prevedono una valutazione individuale.

Ritengo che il contributo definitorio di Gentile e la prospettiva di Pennac consentano di delineare uno sfondo concettuale capace di orientare l'azione professionale dell'insegnante che voglia misurarsi con l'eterogeneità dei suoi studenti, e voglia farlo contestando alla radice due patologie che purtroppo vediamo circolare nelle scuole in questo nostro tempo: individualismo e competitività. L'insegnante agisce con la classe in qualità di direttore d'orchestra. Questa sembra la prospettiva più feconda dal punto di vista pedagogico.

⁷ Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli 2012.

La differenza alla prova del curricolo

La proposta formativa del docente in classe prende il nome di *curricolo*. Un curricolo si sostanzia di tre assi di intervento fondamentali: i saperi, i metodi e le relazioni. Anche il tema della differenza può essere visitato all'interno di questi tre ambiti, da cui dipende uno che li attraversa tutti, ovvero quello della valutazione, vera cartina al tornasole dell'efficacia con cui si è coniugato educativamente e didatticamente il tema della differenza

Si possono personalizzare i saperi? Ovvero: si può ammettere che ciascun allievo determini da sé i saperi che gli risultano più graditi, come magari sostengono alcuni fautori della cosiddetta scuola libertaria?⁸ Risulta plausibile un sistema pubblico di istruzione in cui ciascuno possa decidere autonomamente cosa vuole imparare e cosa no? Riconosco che le risposte a domande poste in tal modo finirebbero per essere scontate in senso negativo. Resta diffusa infatti tra gli insegnanti, a parte qualche nicchia, la convinzione che le conoscenze necessarie debbano essere comuni a tutti gli studenti. Ma la realtà e l'esperienza cosa dicono? Dicono che, rispetto alle conoscenze standardizzate e uguali per tutti, si situa la differenza di opzioni dei singoli, ai quali - al netto delle capacità di mediazione didattica del docente - può risultare più o meno gradito questo o quell'argomento.

Al livello dei saperi, la differenza si gioca soprattutto sulla noia. Lo studio normativo della grammatica oppure la memorizzazione di fatti storici, soprattutto di carattere militare o dinastico, per fare solo due esempi, può generare disaffezione in taluni casi e, con buona pace di ogni standardizzazione, in classe spesso si finisce per trovare una forma di compromesso che stia bene a tutta la classe. Ovvero che tenga conto delle differenze di approccio empatico ai saperi.

Sul piano delle metodologie, soprattutto, si gioca invece la partita della differenziazione didattica. È su questa capacità, infatti, che puntano i cultori dell'individualizzazione per affermare la necessità di mantenere per tutti il curricolo unitario, fatto di saperi, competenze e obiettivi, e diversificare le modalità di mediazione didattica. Molteplici sono le strategie offerte a chi voglia perseguire una differenziazione metodologica, dal raggruppamento flessibile ai materiali differenziati ai gruppi di livello all'agenda personale ecc.⁹ In altri termini, la naturale eterogeneità dei discenti non deve necessariamente postulare la frantumazione del curricolo in mille rivoli afferenti a ciascun allievo, ma può essere gestita attraverso una sapiente diversificazione di approcci didattici rivolti a tutta la classe, anche perché l'esperienza insegna che una metodologia particolarmente indicata per alcuni molto spesso risulta efficace anche per gli altri che non ne avrebbero richiesto l'attuazione.

⁸ Per farsi un'idea sulla realtà delle scuole libertarie in Italia (private), si può consultare il contributo pubblicato da <https://scintille.it/uno-sguardo-sull-educazione-libertaria-e-dintorni/> ed il testo di F. Codello e I. Stella, *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2012.

⁹ M. Gentile, *Differenziazione* cit., 210.

Più delicato è il terreno delle relazioni, perché richiede un *setting* professionale particolarmente sofisticato, in cui la competenza psicologica gioca un ruolo non irrilevante. Significa che ci sono casi in cui può risultare più efficace una postura relazionale ed altri in cui la stessa appare sconsigliabile. Un docente che - magari con ingenuo vanto di “coerenza” - adotti con tutti i suoi allievi la stessa strategia relazionale potrebbe non ottenere sempre risultati positivi, ma è anche vero che non va mai persa di vista la necessità di risultare leggibili agli occhi di tutti studenti e non un mero caleidoscopio di atteggiamenti che opacizzano la personalità dell’adulto. Soltanto equilibrio ed esperienza possono insegnare ad un docente l’opportunità, caso per caso, di adottare strategie relazionali adatte alla specifica situazione.

La valutazione

Come si è anticipato, è il tema della valutazione la vera cartina al tornasole della capacità professionale di gestire la differenza in classe. “Non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali” è la già citata affermazione contenuta nella celebre *Lettera a una professoressa* che racconta l’esperienza condotta a Barbiana da don Milani negli anni Sessanta del secolo scorso.¹⁰ E resta un’affermazione che pone un principio cardine della valutazione scolastica, ovvero la differenza concettuale tra accertamento delle prestazioni (qualcuno lo chiama misurazione) e loro valutazione, che peraltro non riguarda soltanto la scuola ma ogni ambito dell’esistenza in cui si può constatare facilmente che a due comportamenti uguali possono non corrispondere uguali giudizi di valore. La contestualizzazione del giudizio è d’obbligo.

La questione è resa spinosa dalla necessità, posta dagli ordinamenti, di garantire a tutti gli studenti uguali profili in uscita, fatti di competenze e obiettivi che risultano prescrittivi e pertanto pongono i docenti nella necessità di non poter sempre rispettare una variabile decisiva nell’esperienza di apprendimento: la variabile *tempo*. Ci sono allievi che possono raggiungere determinati risultati in un tempo differente da quello necessario ad altri, ed una valutazione eccessivamente schiacciata sulle prestazioni - e sul confronto tra le prestazioni - rischia di tradire la prospettiva temporale necessaria per risultare davvero attendibile.

Se pensiamo un momento alle tradizionali “interrogazioni”, ci verranno in mente l’allievo che vorremmo valutare positivamente perché ha mostrato cospicui progressi e l’allievo che, magari a fronte di un numero più elevato di conoscenze esibito, ci appare decisamente al di sotto delle sue possibilità. L’ideale sarebbe poter esprimere a parole giudizi che tengano conto di questa differenza valutativa, ma la logica schiacciante (e ingiusta) del voto numerico molte volte finisce per alterare la realtà ed occultare la valutazione di processo: appunto, far parti uguali tra disuguali o addirittura far

¹⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1996.

parti disuguali tra disuguali, ma mortificando chi sta progredendo e premiando chi adotta strategie di “galleggiamento”.¹¹

La differenza in classe è una vera e propria sfida all’equilibrio valutativo del docente, intendendo qui per oggetto del valutare tutto il *setting* didattico, dalla scelta dei contenuti, all’adozione delle metodologie, alle posture relazionali, fino a quel che rappresenta la tentazione più insidiosa, come si è visto, ovvero una valutazione rigidamente misurativa, che ignora contesti e processi.

Autonomia o centralismo?

Ma questo contributo non può concludersi senza una breve incursione su un terreno che mentre scrivo risulta di grande attualità per la scuola italiana. Quello del rapporto tra unitarietà del sistema nazionale di istruzione e differenza dei contesti scolastici. Da un quarto di secolo vige l’autonomia scolastica, che nacque proprio affinché fosse neutralizzato il centralismo dei vecchi programmi e le scuole avessero la libertà di adattare i propri curricula ai contesti specifici di riferimento. Il principio che sorreggeva tutto l’impianto non era quello della polverizzazione curricolare, perché lo Stato avocava a sé comunque la facoltà di emanare indicazioni nazionali contenenti la cornice progettuale per i *curricula* scolastici, ovvero i profili e le competenze in uscita.

Ma le cose non sono andate così. Perché il sapiente rapporto - sotteso all’autonomia scolastica - tra unità e differenza è andato risolvendosi sempre più a favore dell’unità, con un protagonismo ministeriale sempre preoccupato di tenere tutte le scuole all’interno dell’unica grande casa statale. In questi decenni, tra Rapporti di Autovalutazione, Piani di Miglioramento, Prove Invalsi e Indicazioni Nazionali sempre più infarcite di contenuti, il Centro ha sempre più riempito di sé la vita delle scuole con le sue circolari, le sue direttive e le sue raccomandazioni, fino a rendere la progettazione delle istituzioni scolastiche (quello che si chiama Piano Triennale dell’Offerta Formativa) una sorta di rimasticazione delle indicazioni centrali.

L’ultimo clamoroso esempio è dato dalla recente pubblicazione delle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo, che mentre scrivo attende la definitiva formalizzazione giuridica. Il Ministero, non pago dei profili in uscita e delle competenze indicate per mantenere l’unitarietà del sistema di istruzione, ha voluto “suggerire” anche le conoscenze da impartire, chiudendo in tal modo forse l’unico restante varco di libertà progettuale delle scuole, a parte le metodologie didattiche. Conosciamo bene l’attitudine dei dirigenti e delle scuole ad essere ligi alla volontà ministeriale e quindi non salutiamo come buona notizia quella di una sorta di *canone contenutistico di Stato*, che finisce per opacizzare proprio il principio della differenza.

¹¹ In questi anni il pedagogista Cristiano Corsini conduce una vera e propria crociata contro il voto numerico: C. Corsini, *La valutazione che educa*, Francoangeli, Milano 2023.

Libertà e democrazia sono madri e figlie al contempo della differenza. E la scuola non può che essere la culla della libertà e della democrazia. Una scuola che omologa e standardizza, e che valuta in modo “oggettivo” ignorando contesti e processi, è una contraddizione in termini e deve suscitare la seria obiezione di coscienza di tutti coloro che del rispetto delle differenze fanno la cifra del proprio stile professionale e del proprio spessore umano.