

a cura di

DARIO IANES

con contributi di

**L. ALESSANDRI, F. BOCCI, I. COLOMBO, C. CORSINI,
S. D'ALESSIO, I. FIORIN, N. FONZO, V. GHENO, I. GIANESELLI,
S. GIUSTI, F. LORENZONI, G. MATUCCI, V. MIGLIARINI,
M. PICCIOLI, L. RAINA, G. VADALÀ**

CREDERE OBBEDIRE INSEGNARE

**Voci critiche
sulle Indicazioni
Nazionali 2025
per il primo ciclo
di istruzione**



Cosa indicano le Nuove Indicazioni?

Molto semplice: le Nuove Indicazioni 2025 indicano il passato,
mosse dalla paura e dal bisogno di controllo autoritario.

Trasmettono sfiducia, fastidio e una «prudenza» che rattrappisce
lo sguardo lontano, vitale, desideroso del futuro.

Ci mostrano vari oggetti di paura: il corpo dell'alunno/a,
la sua sessualità, la sua affettività, le sue competenze socioemotive
e relazionali, il suo benessere. Gli alunni/e sono visti
con un misto di paternalismo, sfiducia e timore, e come loro la libertà
di insegnamento e l'autonomia delle scuole.

Un altro oggetto di paura è la complessità epistemologica
dei saperi, tanto cara a Edgar Morin.

Anche il mondo globale nella sua complessità impaurisce:
l'altro da sé irrita l'identità nazionale e questo animus trabocca
in modo evidente nell'approccio delle Nuove Indicazioni alla Storia.

17 voci critiche commentano le Nuove Indicazioni 2025

**L. ALESSANDRI, F. BOCCI, I. COLOMBO, C. CORSINI,
S. D'ALESSIO, I. FIORIN, N. FONZO, V. GHENO,
I. GIANESELLI, S. GIUSTI, D. IANES, F. LORENZONI,
G. MATUCCI, V. MIGLIARINI, M. PICCIOLI,
L. RAINA, G. VADALÀ**

€ 16,50



9 788859 104395 9

www.erickson.it

Indice

<i>Breve dialogo sulle Nuove Indicazioni Nazionali primo ciclo tra una dirigente e un barista</i>	11
<i>Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione – Settembre 2012</i>	14
Nuove Indicazioni 2025 – Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico – Marzo 2025	15
1	
Cosa indicano le Nuove Indicazioni? (<i>Dario Ianes</i>)	71
2	
Le nuove vecchie <i>Indicazioni</i> (<i>Italo Fiorin</i>)	77
3	
La deriva della tracotanza (<i>Simone Giusti</i>)	85
4	
Servivano delle <i>Nuove Indicazioni</i> ? (<i>Nicola Fonzo</i>)	97
5	
La scuola della Costituzione e i rischi dell'assimilazionismo «implicito» (<i>Giuditta Matucci</i>)	105
6	
Nota sulla valutazione secondo le <i>Nuove Indicazioni</i> (<i>Cristiano Corsini</i>)	117
7	
Le bambine, i bambini, la Storia e le storie (<i>Franco Lorenzoni</i>)	125

8	Come un serpente che si morde da sé (<i>Luca Raina e Ivano Colombo</i>)	135
9	Una scuola che esclude (<i>Lorenza Alessandri e Vera Gheno</i>)	141
10	Il ritorno dall'esilio (<i>Irene Ganeselli</i>)	151
11	Riflessioni sulle <i>Nuove Indicazioni nazionali 2025</i> (<i>Simona D'Alessio</i>)	165
12	Contro i Nuovi Segregazionisti (<i>Valentina Migliarini</i>)	175
13	L'identità come prodotto o come processo (<i>Fabio Bocci</i>)	177
14	<i>Le Nuove Indicazioni: una lettura «impegnativa»</i> (<i>Marianna Piccioli</i>)	193
15	«Ceci n'est pas...» (<i>Giuseppe Vadalà</i>)	201

Cosa indicano le *Nuove Indicazioni*?

Dario Ianes

Molto semplice: le *Nuove Indicazioni* indicano il passato, mosse dalla paura e dal bisogno di controllo, mentre le *Indicazioni* del 2012 indicavano il futuro, mosse dal desiderio di espansione di una nuova cittadinanza planetaria. Bella differenza.

Mi sembra opportuno ricordare alcuni temi fondamentali delle *Indicazioni* 2012, ad esempio la persona vista nella sua dimensione globale e planetaria:

La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale (p. 15).

e la visione complessa e altrettanto mondiale del presente e del futuro:

Tra gli effetti della globalizzazione vi è, nella sua problematicità, una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, culture. Un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo. (*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018, p. 11).

Rileggiamo oggi le *Indicazioni* 2012 per guardare ancora quell'orizzonte che ci indicavano. Quelle *Indicazioni* ci facevano vedere identità aperte, complesse, interculturali, cittadinanze unitarie e plurali, comunità di destino europee e planetarie, storia globale dell'umanità. Ci facevano risuonare gli insegnamenti di Edgar Morin de *La testa ben fatta* e de *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, e dunque il desiderio di superare gli steccati tra discipline, in una visione dell'apprendimento nella sua dimensione sociale e interpersonale, con temi e problemi della vita umana, saperi come *formae mentis* oltre le competenze, pensiero critico, autonomo, creativo...

Le *Indicazioni* 2012 ci facevano vedere e valorizzare l'autonomia delle scuole, la loro relazione con il territorio e la comunità, l'alleanza con le famiglie, la valorizzazione della comunità professionale degli insegnanti e dei dirigenti e la tutela forte della libertà di insegnamento (non vi era alcun riferimento ad autori da «insegnare», mentre le *Nuove Indicazioni* ne sono piene...). Nelle *Indicazioni* 2012 troviamo anche il riferimento all'insegnante come buon esempio di cittadinanza responsabile e democratica nelle relazioni con gli alunni e le alunne. Proprio ad essi è data fiducia nel loro percorso di sviluppo dell'autonomia, della responsabilità, del pensiero autonomo e critico, delle relazioni cooperative e solidali, nonché della loro attiva partecipazione democratica alla vita della scuola, come esercizio diretto delle competenze e dello spirito della cittadinanza.

Questi sono solo alcuni dei punti di orizzonte verso i quali le *Indicazioni* 2012 ci invitavano a guardare, a guardare con desiderio di espansione, di evoluzione, strizzando gli occhi con forza perché quell'orizzonte non era proprio molto vicino e semplice, ma quell'orizzonte ha tracciato una rotta che molte parti del mondo della scuola hanno seguito, elaborato e realizzato. Ora però, con le *Nuove Indicazioni* 2025, assistiamo a questo tentativo di invertire la direzione della nostra scuola.

L'azione politico-ideologica, che impone la visione del mondo delle destre europee (nel programma sull'istruzione del partito di ultradestra tedesco AfD ci sono preoccupanti assonanze con le *Nuove Indicazioni*) e che anche nel nostro Paese vuole marcare il territorio, era prevedibile e scontata. Se cerchiamo però di analizzarle in trasparenza troviamo nelle *Nuove Indicazioni* due nuclei più profondi: la debolezza della paura e la forza del controllo autoritario. Leggendo le *Nuove Indicazioni* 2025 mi colpisce una «passione triste», per dirla come Benasayag, o meglio un groviglio di passioni tristi: la paura, la sfiducia e quella «prudenza» che rattrappisce lo sguardo lontano, vitale, desideroso del futuro, che restringe il respiro e affanna sulla difensiva il pensiero. Sono molti i temi a cui si applica questa passione triste... proviamo a rintracciarne alcuni, ma sicuramente tra le righe ve ne sono nascosti altri. Quella passione triste si riverserà poi in meccanismi di controllo autoritari... ma di questo parleremo più avanti.

Salta subito all'occhio un primo grande oggetto di paura, e cioè il corpo dell'alunno o dell'alunna, la sua sessualità, la sua affettività, le sue competenze socioemotive e relazionali, il suo benessere, le sue *soft skills*. Competenze che poi tanto *soft* non sono, perché se qualche maschio ne avesse sviluppate

un po' di più magari non cercherebbe di risolvere con la violenza le sue «divergenze» con la (ex) compagna, che cerca qualche forma di libera espressione. Forse anche la libertà della donna, ancora in embrione nelle alunne del primo ciclo, fa paura? In realtà troviamo un paragrafo interessante sul benessere degli alunni e delle alunne (competenze emozionali, ecc.) e degli insegnanti (collegialità, condizioni di lavoro, carriera e retribuzioni soddisfacenti) alla pagina 149 delle 153 pagine del documento, peccato però che si riferisca alle proposte raccolte durante le consultazioni, messe in appendice come dimostrazione della scientificità (?) e completezza del documento...

Un secondo oggetto della passione triste è sicuramente la complessità epistemologica dei saperi, tanto cara ad Edgar Morin, che vi ha investito la sua immensa generosità e saggezza scientifica. Edgar Morin è stato molto apprezzato da tanti docenti italiani, che lo hanno eletto a paladino del superamento degli steccati artificiosi tra le discipline, della multi e transdisciplinarietà, delle ibridazioni della conoscenza e della complessità della conoscenza della conoscenza... Molti docenti italiani sono stati affascinati dal suo pensiero, che distingue e interrelaziona, che contestualizza le conoscenze in ecologie interconnesse nella vita e nel pianeta intero: questi insegnanti e questa visione fanno paura a chi coltiva invece steccati e muri, anche epistemologici.

Un terzo oggetto della passione triste si potrebbe forse chiamare semplicemente «libertà di insegnamento». Le *Nuove Indicazioni* indicano puntigliosamente autori consigliati e racconti edificanti, mentre quelle del 2012 se ne guardarono bene, nella considerazione che non vanno posti limiti alla professionalità dei docenti. La libertà dei docenti ha sempre fatto paura a chi detiene il potere, anche perché modella la libertà degli alunni e delle alunne, cosa che fa altrettanta paura, se non di più. È curioso il suggerimento bonario a non dare un'infarinatura (*sic*) letteraria, ma di concentrarsi su pochi testi. Mi sembra invece di ricordare che fu proprio don Milani a raccomandare ai suoi studenti di prendere conoscenza di un po' di tutto, per poi poter scegliere con libertà e maggiore consapevolezza.

Seguendo il filo della paura della libertà del docente, si incontra anche la paura dell'autonomia delle scuole, così valorizzata invece dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012. Un'autonomia ad oggi ancora con potenzialità inesprese, ma che, se espansa, farebbe da pericoloso contraltare culturale allo statalismo centralista che ci propongono oggi queste *Nuove Indicazioni*.

Arriviamo poi alla passione triste sugli alunni e sulle alunne, che vengono visti/trattati con un misto di paternalismo, sfiducia e timore; si veda, ad esempio, la pagina 43 sulla Letteratura («rielaborazioni figurative, anche multimediali, ma senza eccessi...»). Il tema conduttore torna ad essere l'ostilità per la «testa ben fatta», per il pensiero autonomo, critico, libero. Gli alunni devono tornare ad essere obbedienti, come ovviamente anche gli insegnanti. La prospettiva del lavoro educativo e didattico per competenze viene mantenuta di facciata, ma si capisce bene che sono le conoscenze introdotte nelle teste ben piene degli alunni e delle alunne ad essere il vero obiettivo dell'insegnare.

Forse l'IA, le nuove tecnologie e il Web fanno meno paura? L'intelligenza artificiale va trattata con «prudenza» (del tipo *in dubiis abstinere*)... non dimentichiamo che la prudenza è una delle quattro virtù cardinali della morale occidentale e della teologia cattolica. L'uso dello smartphone (di cui nessuno ormai nega la pericolosità) fa così tanta paura da dedicargli addirittura un esempio di modulo interdisciplinare di apprendimento in una seconda lingua, dal titolo «Uso e abuso del telefonino — Consapevolezza digitale e Benessere». Ma è il Web a rappresentare la più grande minaccia (molti regimi autoritari hanno infatti cercato di limitare Internet e i social) e infatti a pagina 47 si legge:

[...] mostrare ai ragazzi come la rete offra straordinarie occasioni di arricchimento, e non solo esempi del degrado in cui può cadere chi vi si muova da solo e senza esperienza.

Bella fiducia, direi.

Il mondo globale, nella sua complessità, nella sua lontananza/estraneità e insieme prossimità vissuta come pericolosa, impaurisce, infastidisce: l'altro da sé irrita l'identità nazionale e questo *animus* trabocca in modo evidente nel come viene considerato l'apprendimento e l'approccio alla Storia. La supponenza occidentalocentrica è scolpita in quelle frasi:

Solo l'Occidente conosce la Storia.

e ancora:

Altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia, come compilazioni annalistiche di dinastie o di fatti eminenti succedutisi nel tempo [...]

frasi che molti colleghi hanno faticato a credere che fossero state scritte davvero. In questa parte delle *Nuove Indicazioni* si mescolano il senso di superiorità della cultura occidentale, «intellettualmente padrona del mondo», e la paura della forza intrinseca e inarrestabile delle «altre» identità, non solo quelle millenarie di ogni parte del mondo, ma anche quelle nuove che si affacciano al vecchio continente. Ne consegue un ripiegamento sulla tradizione culturale italiana, sulla dimensione nazionale, di cui altri colleghi potranno dire ben più autorevolmente del sottoscritto. Dal punto di vista pedagogico, è un arretramento significativo il consiglio di:

anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane del tempo.

Non sia mai che si utilizzino le fonti! Non sia mai che si valutino criticamente! Non sia mai che si esaminino diverse interpretazioni storiografiche! Meglio i racconti edificanti de *La piccola vedetta lombarda* o *I martiri di Belfiore* o il sacrificio di Muzio Scevola...

Mi colpisce infine un dato così evidentemente ideologico da sembrare irrealista, nella cultura contemporanea, e cioè «l'importanza centrale che hanno i fatti, gli eventi, le date, nonché la singola personalità umana» raccontati in narrazioni coinvolgenti per capire la Storia, evitando il riferimento a «elementi economici e strutturali», elementi che sarebbero «sopravvalutati» nelle interpretazioni. Le *Nuove Indicazioni* sostengono che sono i valori e il dato culturale («tra cui principale è quello religioso») a fare la Storia.

Se mai le *Nuove Indicazioni* venissero applicate, mi immagino un ragazzino della primaria che, sentendo le notizie in TV sui dazi di Trump, sull'Europa che si riarma, sulla guerra in Ucraina e nella striscia di Gaza, sulle manifestazioni in Serbia, richiama affettuosamente alla mente le parole della sua cara maestra, che gli ha letto con *pathos* patriottico *La piccola vedetta lombarda* e raccontato l'eroismo di Muzio Scevola, come vorrebbero le *Nuove Indicazioni*.

Dalle passioni tristi della paura e della sfiducia nasce l'esigenza del controllo, del limite alle libertà, e fioriscono le personalità autoritarie,

come direbbe Adorno, con un approccio antidemocratico e dogmatico alla realtà e all'istruzione e educazione delle nuove generazioni e della società intera. Aspettiamo ora il libro di testo unico di Stato.

Fu domandato a un sapiente: «Quale dev'essere la prima virtù del bambino?» Rispose: «L'ubbidienza». E la seconda? «L'ubbidienza». E la terza? «L'ubbidienza». (Tratto da *Il libro della terza classe elementare*, La Libreria dello Stato, Roma, Anno XIII)

Post Scriptum

E l'inclusione?

Nel 2012 furono sufficienti 14 righe e mezzo, «La scuola di tutti e di ciascuno», per mettere ben in chiaro, semplicemente e in modo naturale, strutturale, l'attenzione alle diversità, alle cittadinanze non italiane, alla dispersione scolastica, al fallimento formativo precoce, ai bisogni educativi speciali, nella «normale progettazione dell'offerta formativa».

Le *Nuove Indicazioni* 2025 impiegano invece 42 righe e mezzo per trasmettere una visione di inclusione stretta sulle disabilità e sui bisogni educativi speciali («portatori di una qualche forma di disabilità»...), che ignora l'evoluzione internazionale del concetto stesso di inclusione, che si rivolge a tutte le differenze di tutti gli alunni e alunne (che non devono diventare disuguaglianze), verso una convivenza rispettosa e valorizzante delle varie e infinite unicità, attraverso un'offerta formativa universale. Nelle *Nuove Indicazioni* troviamo la personalizzazione, la decostruzione di discorsi e contesti non inclusivi e le nuove tecnologie a supporto dell'inclusione: tutte cose buone e giuste, ma brilla l'assenza dei due grandi asset della scuola inclusiva italiana. Manca il *Piano Educativo Individualizzato* (finalmente coerente a livello nazionale con i nuovi modelli in vigore), che costituisce un'istituzione inclusiva irrinunciabile. Manca anche il riferimento agli insegnanti di sostegno e agli educatori/assistenti all'autonomia e comunicazione, risorse che necessitano di una profonda riforma.

Le nuove vecchie *Indicazioni*

Italo Fiorin

C'è qualcosa di nuovo oggi nel sole,
anzi d'antico...

Giovanni Pascoli

La bozza delle *Nuove Indicazioni* recentemente presentata si propone come «materiale per il dibattito pubblico». L'intenzione di rivedere le *Indicazioni* 2012 è certamente legittima. I Programmi nazionali venivano emanati per durare nel tempo; le *Indicazioni nazionali* sono, invece, un documento che, per sua natura, deve essere continuamente sottoposto a revisione, adattamenti, integrazioni, se vuole essere significativo. Deve, cioè, poter essere in grado di recepire con rapidità le nuove sfide che si evidenziano grazie alla velocità delle trasformazioni culturali, sociali, scientifiche, tecnologiche di una società come la nostra. Mentre il cambiamento dei Programmi ha sempre rappresentato un elemento di forte discontinuità con il passato, la modifica delle *Indicazioni* non dovrebbe essere traumatica, ma svolgersi lungo una linea di evoluzione migliorativa, di innovazione. Così era stato nel 2012, quando la revisione delle *Indicazioni* del 2007 consentì, ad esempio, di recepire le *Raccomandazioni europee in tema di competenze chiave*, o, nel 2018, di fronte ai nuovi scenari della globalizzazione e della rivoluzione digitale e a seguito di importanti documenti internazionali (si veda l'*Agenda 2030* dell'ONU). Dal 2007 le *Indicazioni* sono state riviste e aggiornate, secondo una linea di innovazione continua, attenta all'evoluzione del Paese, introducendo quei cambiamenti ritenuti indispensabili per fronteggiare le nuove sfide di una società in trasformazione.

Procedere senza strappi, in modo non ideologico, considerando la scuola come bene comune e non proprietà di una parte vuole anche dire manifestare rispetto per il lavoro degli insegnanti. Scegliere questa strada significa porsi in continuità con quanto finora era stato richiesto alla

scuola, mantenendo sempre aperto il dialogo con le esperienze realizzate, le attese e i bisogni della società, la ricerca scientifica. È significativo quanto aveva scritto ai dirigenti e agli insegnanti l'allora ministro Profumo, introducendo le *Indicazioni* 2012:

Vi propongo, allora, di considerare la fase di attuazione delle *Indicazioni* 2012 come un periodo di coinvolgimento attivo e diffuso in tutte le comunità scolastiche nelle quali torni a prevalere il gusto della ricerca, dell'innovazione metodologica, della sfida dell'apprendimento permanente, per allievi e insegnanti. Gli esiti di questo lavoro dovrebbero consentire un adeguamento continuo non solo del curriculum di ogni scuola, ma delle stesse *Indicazioni Nazionali*.¹

Ora, però, che la bozza delle *Nuove Indicazioni* è stata resa pubblica, si sono immediatamente avute reazioni preoccupate e forti critiche. Come mai? È la reazione di chi, ancorato al passato, teme il cambiamento? È il riflesso ideologico di chi non condivide la politica del governo, di chi sta su altre posizioni culturali? È la contrarietà di chi teme che la scuola venga trattata come terreno di conquista politica, di chi percepisce il pericolo nascosto dietro le tante dichiarate buone intenzioni, utilizzate a giustificazione del cambiamento di linea? È la preoccupazione di chi vede nelle *Nuove Indicazioni* non un avanzamento, ma un ripiegamento su posizioni culturali, pedagogiche, didattiche superate?

La lettura della bozza fa emergere una ambivalenza. Al di là dell'enfasi retorica, ritroviamo nel nuovo testo lo stesso richiamo alle competenze proposte dalle *Raccomandazioni europee*, e gran parte degli obiettivi didattici e perfino dei contenuti delle varie discipline già presenti nelle *Indicazioni* precedenti, in parte riciclati alla lettera, in parte minutamente dettagliati, molto spesso esposti in modo confuso. Sembrerebbe, quindi, che ci troviamo di fronte a un intervento di aggiornamento, sia pure retoricamente condito di esortazioni e suggerimenti.

Non è, dunque, a livello di impostazione curricolare che si evidenzia una frattura, eccezion fatta, non a caso, per l'insegnamento della Storia, che si presenta come materia identitaria e non come disciplina scientifica.

Eppure, non siamo di fronte a una semplice revisione e aggiornamento delle *Indicazioni* precedenti, sulla scia di quanto auspicato dal ministro

¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Numero speciale, Le Monnier, Firenze, 2012, p.2.

Profumo. Quanto viene proposto è un testo profondamente diverso, non tanto nelle parti disciplinari, quanto per la visione culturale e pedagogica che lo ispira. Tale intento, del resto, era stato anticipato dalle numerose interviste rilasciate dallo stesso Ministro, dalla coordinatrice della bozza delle *Nuove Indicazioni*, prof.ssa Loredana Perla, dal prof. Ernesto Galli della Loggia (uno degli ispiratori delle scelte di fondo, oltre che coordinatore del gruppo di esperti che ha riscritto l'insegnamento della Storia), tutte tese a sottolineare, anzi a rivendicare la discontinuità. Mentre si afferma che non si tratta di un'operazione ideologica e, rovesciando la realtà, si accusa di ideologia chi solleva delle perplessità, si dichiara orgogliosamente la volontà di segnare una marcata cesura con il passato. Quello che preme non è migliorare singole parti di questa o quella disciplina, non è introdurre qualche insegnamento considerato indispensabile, ma è cambiare la cornice culturale. È questa constatazione che mette in luce come non ci si sia accontentati di procedere secondo una linea di continuità, introducendo le integrazioni e i miglioramenti ritenuti necessari, ma si sia scelta la strada del «punto e a capo», dello strappo con il passato, del nuovo inizio, enfaticamente presentato, con inconsapevole ironia, in quella lingua inglese il cui uso si vuole ridimensionare, come *back to the future*.

Quale idea di scuola?

Le *Indicazioni* Valditara si aprono con una Premessa, la cui prima parte, intitolata *Persona, Scuola, Famiglia*, sembra fare da contrappunto all'introduzione delle *Indicazioni* 2012. Tali *Indicazioni*, fin dal titolo del capitolo iniziale *Cultura, scuola, persona*, intendevano segnalare che la persona, centrale nel processo educativo in tutti i contesti di vita, nella scuola viene aiutata a crescere e sviluppare le proprie potenzialità attraverso la mediazione culturale. Una mediazione intesa sia nei confronti dei saperi (le discipline di studio sono strumenti culturali), sia nei confronti del più ampio contesto di vita, oggi profondamente diverso rispetto al passato (il «paesaggio educativo è diventato estremamente complesso»).² La scuola si trova di fronte a sfide inedite e difficili, che la obbligano a ridefinire il proprio posto («l'apprendimento scolastico è solo una delle tante espe-

² Ivi, p.7.

rienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici»³ e il proprio senso («promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti»)⁴. L'intera premessa delle *Indicazioni* 2012 è dedicata a ripensare il compito della scuola di fronte alle sfide della complessità e della interdipendenza planetaria degli uomini come delle nazioni. Come scrive Mauro Ceruti:

dobbiamo prendere consapevolezza di una più profonda crisi, che è alla radice di tutte le crisi: una crisi culturale, del pensiero, che concerne la difficoltà a pensare la complessità del nostro mondo, in cui tutto è connesso. Viviamo un paradosso. Più aumenta la complessità, più aumenta la tentazione della semplificazione.⁵

La centralità della persona dello studente è il punto di riferimento per la definizione del progetto educativo e delle strategie didattiche in una società nella quale locale e globale non hanno confini, e l'essere cittadini del proprio luogo o nazione è inscindibilmente connesso all'essere cittadini d'Europa e del mondo. Lo sviluppo personale è, al tempo stesso, apertura alla dimensione sociale, la promozione di tutte le dimensioni della persona avviene dentro le relazioni interpersonali e interculturali della quali è tessuta la vita di una classe o di una scuola. Lo stesso concetto fondamentale di *cittadinanza* è cambiato, si è fatto più articolato e più impegnativo, comprendendo non solo la dimensione locale o nazionale, ma quella europea, mondiale, planetaria.

Al contrario, nella Premessa delle *Nuove Indicazioni* sono debolissimi i riferimenti alla complessità dell'attuale situazione. Anche nel nuovo testo viene ribadita la centralità della persona ma, mentre si spendono molte parole per esaltare il valore (indiscutibile) della libertà dell'individuo, è labile e poco convincente il richiamo al valore della solidarietà, ed è molto indebolito il riferimento alla dimensione della cittadinanza, centrale invece nelle *Indicazioni* 2012 e definita «sfondo

³ Ivi, p.7.

⁴ Ivi, p.7.

⁵ M. Ceruti, *Dal dolore e dalla fragilità condivise l'anelito alla solidarietà e alla pace*, «Avvenire», 20/03/2025, p. 2.

integratore del curricolo» nel documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* del 2018.⁶ La bozza attuale è attraversata da una forte istanza identitaria, declinata in salsa nazionalistica, italo-centrica, collocata dentro un orizzonte ristretto, i cui contorni sono dati dalla «cultura dell'Occidente». In particolare, la Storia ripropone l'ossessione di una identità nazionale, e occidentale, nella quale sembra più importante delineare i confini che distinguono, separano, «marcano il territorio», piuttosto che offrirne una lettura dinamica, evolutiva, porosa, che faccia emergere il valore degli apporti di altre culture, gli arricchimenti che derivano non dalla purezza della separazione, ma dal meticciamiento dell'incontro. Registriamo qui un grande punto di frattura rispetto alle *Indicazioni* 2012, nelle quali si afferma:

Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali più ricca che in passato.⁷

La percezione dell'inattualità del nuovo testo la si avverte anche a proposito dell'attenzione posta sulla famiglia, definita una delle due «colonne portanti del percorso di apprendimento di bambini e adolescenti».⁸ Siamo di fronte al ritrattino auspicato di una famiglia «ideale», sulla quale la scuola può e deve contare, con i genitori considerati gli «alleati primi» degli insegnanti per favorire l'apprendimento dei figli, salvo dover constatare, qualche riga più avanti, quanto questa famiglia sia difficile trovarla nella realtà. Non basta richiamare dispositivi formali, come i patti di corresponsabilità, a coprire il vuoto di una fragilità genitoriale, quando non di una assenza, o di una distanza culturale che pone domande nuove

⁶ «Questo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro» (MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018).

⁷ MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia*, cit., p. 10.

⁸ Commissione MIM, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*. Materiali per il dibattito pubblico, 2025, p. 8.

alla scuola di oggi. E alle quali queste «Nuove» *Indicazioni* non sembrano in grado di offrire risposte, se non affidandosi al richiamo del cuore:

Quanti sanno che la scuola sta cambiando pelle per venir incontro ai bisogni delle famiglie, anche dotandosi di sportelli psicopedagogici?⁹

La didattica dell'insegnante *magis*

La Premessa spende parole importanti sul docente. Traspare una evidente preoccupazione di ribadire l'autorevolezza. Se ne sottolinea la dimensione non solo di professionista, ma di Maestro (con la M maiuscola), anzi si dice che è *magis*. Lo si vuole in cattedra, ben eretto sulla predella che ne sottolinea l'asimmetria, esposto come «modello», figura alta ed esemplare. Addirittura, ci si inventa un detto latino, ricavandolo da uno più noto: *maxima debetur magistro reverentia*. Ma i grandi maestri sono quelli che scendono dalla cattedra, tolgono la predella per fare spazio agli alunni, come fece Mario Lodi, non solo metaforicamente.¹⁰ È necessario ricordare che accanto al *magis* di *magister* ci deve essere il *minus* di *minister* che, nel latino tanto caro agli estensori, significa colui che si mette al servizio, dal basso di una vicinanza e non dall'alto di una cattedra. L'autorevolezza di cui parlano le *Nuove Indicazioni* è un'autorevolezza che viene definita per principio, dovuta a priori. Forse sarebbe bello, ma la realtà, non quella immaginata, non quella del libro *Cuore*, ci insegna che l'autorevolezza va conquistata. Come dice una bella poesia di Korczak, il difficile non è abbassarsi all'altezza dei bambini, ma innalzarsi alla loro altezza.¹¹

Quanto alla didattica, c'è molta confusione. Da un lato non mancano i riferimenti all'attivismo pedagogico e perfino al costruttivismo; dall'altro l'impostazione è precettistica, in certi casi fino alle minuzie, vi si respira

⁹ Ivi, p. 9.

¹⁰ Nel famoso diario *Il Paese sbagliato* Mario Lodi racconta di come, per far spazio ai bambini e alle attività nell'aula, mise la cattedra in un angolo e spostò la predella fuori dall'aula. «E la predella? Idea: spostata contro la parete, sotto la lavagna murale, diventerà il nostro... teatrino, o meglio la piazzetta dove si svolgeranno le manifestazioni pubbliche della nostra piccola comunità. Ogni tanto, passando, v'inciampavo, nascosta com'era fra i tavolini. Ma non vi ho rinunciato, perché quel metro quadrato scarso di spazio sociale su cui i bambini potranno cantare, giocare, narrare le loro esperienze ai compagni, dipingere, è il pezzo più importante dell'arredamento» (Lodi, 1970, *Il Paese sbagliato*, Torino, Einaudi).

¹¹ J. Korczak, «È faticoso frequentare i bambini», in *Quando ridiventerò bambino*, Milano, Luni, 1996.

un paternalismo didattico soffocante, con suggerimenti che sembrano echeggiare le guide didattiche, quasi si volesse prendere per mano i docenti, rivolgendosi loro con affermazioni talvolta sconcertanti per la loro banalità, come quando, ad esempio, si scrive:

leggere testi che contengono idee intelligenti aiuta chi li legge a diventare a sua volta intelligente

oppure con contraddizioni, come accade, per fare un altro esempio, quando, nell'insegnamento della Storia, si nega che gli alunni possano essere capaci di lavorare sulle fonti, anche le più semplici e di interpretare documenti, mentre tra le competenze attese in lingua e letteratura, nella scuola primaria, si dice che i bambini devono essere capaci di comprendere «le intenzioni dell'emittente e l'affidabilità della fonte». Tra i suggerimenti didattici, per ogni disciplina vengono presentate delle proposte chiamate «interdisciplinari». L'intenzione è buona: una didattica per competenze, che ponga gli alunni di fronte a problemi complessi, richiede non solo l'utilizzo delle singole discipline, ma anche la loro integrazione. Si tratta di una prospettiva impegnativa, alla quale gli alunni vanno gradualmente avviati. Ma non è facile. Gli esempi forniti richiamano alla mente la vecchia didattica dei centri di interesse, che sono altra cosa rispetto all'interdisciplinarità. Un grande esperto di scuola, pioniere nella riflessione e nella sperimentazione di percorsi didattici interdisciplinari nella scuola, Alfredo Giunti, dice:

Chi scrive, ricorda di aver visto un progetto di questo tipo: Cartesio – la matematica di Cartesio – la filosofia di Cartesio – storia politica della Francia ai tempi di Cartesio – letteratura e arte nella Francia di Cartesio (e perché non la cucina, la moda, il modo di fabbricare il sapone al tempo di Cartesio?) [...] Fare un lavoro interdisciplinare non vuol dire cucire fra loro pezze di vario colore [...]. In questo modo si fa l'interdisciplinarità di Arlecchino.¹²

Nell'insieme emerge l'idea di un ritorno alla *scuola dell'insegnamento*, nella quale il «Maestro» si propone come modello esemplare, una sorta di maestro artigiano che insegna con l'esempio («I bambini ci guardano», leggiamo nella bozza, che cita un film di De Sica). L'alunno è il blocco d'argilla da formare (dare forma), e:

¹² A. Giunti, *Ricerca e lavoro interdisciplinare*, Brescia, La Scuola, 1978, rieditato in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 278.

i saperi sono gli inestimabili «tesori» di cui l'insegnante svela agli studenti pian piano le idee-guida, le conoscenze essenziali (verticalizzate secondo una graduale progressione in complessità), i metodi, attestando in aula, in prima persona, una passione per quanto va insegnando perché, in aula, *nemo dat quod non habet*.¹³

L'imitazione del maestro, la narrazione come grande, affascinante strategia didattica, l'insistere sull'ascolto dell'alunno, forniscono la cifra di una visione della scuola che riporta ad altre stagioni, dando ragione a quanto scrive Denis Lawton, che vede nella storia della didattica l'alternarsi di due opposte visioni, come in un moto pendolare, continuamente oscillante dal polo del «classicismo» focalizzato sull'insegnamento, sui contenuti e sulla loro trasmissione, al polo del «romanticismo», centrato sull'apprendimento con l'enfasi sul protagonismo dell'alunno e sulla ricerca.¹⁴ Mentre gli attuali orientamenti della ricerca, insieme alle esigenze di una società e una economia in trasformazione, spingono verso il polo dell'apprendimento, il testo delle *Nuove Indicazioni* torna a riportare il pendolo della storia nella direzione del passato. Le «Nuove» *Indicazioni* sono davvero «nuove», capaci di far viaggiare la scuola verso il futuro? Al di là delle buone intenzioni, e perfino delle buone cose che pure contengono, le *Nuove Indicazioni* propongono un'idea di scuola anacronistica e ci riportano a una logica che è più quella dei vecchi Programmi che non quella di *Indicazioni* pensate per la scuola del XXI secolo. Scrive l'economista Leonardo Becchetti: «Le macchine su un terreno nuovo e accidentato non si possono guidare guardando solo nello specchietto retrovisore».¹⁵ Se, come enfaticamente è stato detto, queste *Indicazioni* sono scritte guardando al futuro, si tratta di un futuro distopico.

¹³ Passo tratto dalla bozza delle *Nuove Indicazioni*, al capitolo *L'organizzazione del curriculum*.

¹⁴ Si veda D. Lawton, *Programmi di studio e evoluzione sociale*, Roma, Armando, 1976.

¹⁵ L. Becchetti, *L'intelligenza relazionale è la chiave del benessere*, «Avvenire», 22/03/25, p. 15.