

Nuove Indicazioni 2025

Scuola dell'infanzia e Primo ciclo d'istruzione

Materiali per il dibattito pubblico

Il concetto di persona

Le nuove Indicazioni danno spazio, fin dalla Premessa generale, alla persona nella “sua complessità e specificazione” (p. 8, nota 1). Vi si sottolinea, giustamente, il carattere identitario individuale (“la possibilità di dire ‘io’”, p. 8), costantemente definito e risignificato dalla relazione, e dunque dal confronto e dalla partecipazione responsabile. Tuttavia, alla luce di tale complessità, occorrerebbe meglio chiarire, a nostro avviso, il particolare concetto di persona, frutto di una tradizione culturale connotata (non genericamente occidentale), alla quale gli estensori del documento scelgono d’ispirarsi. In tal senso, il richiamo a Mounier e alle tre ‘tensioni’ di cui parla (“verso il ‘basso’: corpo; verso l’‘alto’: spirito; verso il ‘largo’: comunione”, p. 8, nota 3) meriterebbe un approfondimento: quale comunione la scuola si propone di suscitare, quale qualità spirituale intende stimolare e arricchire, quale idea di corpo (quest’ultima, rispetto alle prime due, maggiormente sottolineata nelle Indicazioni, sia per la scuola dell’infanzia, sia per il primo ciclo d’istruzione) vuole promuovere?

Il nesso integrazione-inclusione nell’insegnamento disciplinare

Certo, confronto significa inclusione, vale a dire dialogo e valorizzazione delle differenze, culturali e non solo psico-fisiche. Sappiamo che includere è più complesso che integrare, per quanto la stessa sfida integrativa appaia necessaria laddove, come si osserva nel testo, il Paese ospitante ha il dovere d’intervenire anzitutto mediante l’acquisizione *per tutti* di una padronanza basilare della lingua italiana (p. 37). Ciononostante, il nesso integrazione-inclusione – centrale nella riflessione pedagogica odierna, che molto insiste e ha insistito sulla seconda, più rispettosa della persona a cui il documento si riferisce – andrebbe sciolto in termini più espliciti: quando per gli estensori del documento integrare, ovvero accogliere un alunno in un contesto preesistente, a cui può essere dapprimo estraneo? e quando, invece, includere? Quanto viene prospettato per alcune discipline, ad esempio per la Storia, pare andare dichiaratamente nella prima direzione, con un’enfasi a nostro parere eccessiva della dimensione nazionale in funzione identitaria. Basti accennare al richiamo al Risorgimento e ai suoi valori, qui acriticamente assunti, comprese la mistica del sacrificio e la comunità intesa quale sistema di differenze (un ‘noi’ artificialmente unitario contrapposto a un ‘loro’ altrettanto artificialmente pericoloso), come una consolidata e riconosciuta storiografia ha da anni messo in luce. Altrettanto può dirsi per le “grandi narrazioni” fondative della “cultura occidentale” (“Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide”, p. 72), proposte per il primo anno di scuola primaria con ben altro significato rispetto al principio, peraltro ampiamente presente nelle Indicazioni (e universalmente

condivisibile), riassumibile nella formula ‘dal noto all’ignoto’. O ancora, ciò vale per la disciplina denominata Latino per l’educazione linguistica, prevista nella secondaria di primo grado, la quale, finalizzata alla miglior comprensione, da parte di tutti gli studenti “senza alcuna distinzione”, “di concetti e idee che fanno ormai parte dell’immaginario europeo e, più latamente, globale” (p. 48), rischia di porsi, per il suo carattere facoltativo, quale barriera selettiva per i meno equipaggiati, come la storia della scuola italiana (e non solo) ha purtroppo dimostrato.

Il magistrocentrismo e il rapporto tra autorità e libertà

Ugualmente perplessi lascia il magistrocentrismo voluto a mitigare la prospettiva puerocentrica, con la quale si apre il documento (“la scuola [...] pone le persone degli allievi al centro delle sue azioni e ne promuove i talenti”, p. 8). Già, perché se “*maxima debetur puero reverentia*”, altrettanta *reverentia* è richiesta nelle Indicazioni al maestro (p. 9). Il quale è sì *magis*, “di più” rispetto all’allievo, ma in quanto il rapporto educativo è sempre, per sua natura, asimmetrico (il che vale – si badi – in senso bidirezionale, anche quando cioè il docente impara dal discente) e non per forza gerarchico.

Apprezzabile è il rilievo dato alle regole, strumento di affermazione del limite di ognuno e segno di “rispetto verso il prossimo [...] che ha nella *solidarietà* e nella *fraternità* due luminosi fari di orientamento” (p. 10). Tuttavia, difficilmente accettabile appare l’affermazione secondo cui andrebbe incentivata nel primo ciclo “la comprensione del principio di autorità, conquist[a] interior[e] dell’uomo libero”. Semmai – ammesso che se ne condivida l’assunto – l’autorità potrebbe essere intesa come strumento di affermazione di una libertà più autentica (così già in Gentile), ma mai come traguardo (conquista) dell’uomo libero. In questa direzione e per evitare il rischio di avallare un approccio di tipo autoritario, riteniamo opportuno valorizzare la relazione tra educatore ed educando quale base del processo educativo.

I diversi ordini di scuola

La descrizione del senso pedagogico degli ordini di scuola appare quanto mai debole e dunque emendabile nel suo sviluppo. Nel documento non si fa cenno in modo analitico al passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado (il ciclo è sicuramente unico, ma i ragazzi cambiano) e anche il legame, ormai molto stretto tra 0-3 e 3-6 in prospettiva 0-6, appare soltanto accennato. Per questo si suggerisce che il documento dedichi una più decisa e risoluta attenzione ai diversi passaggi, cercando di evidenziare, seppur in sintesi, la continuità, ma soprattutto la specificità pedagogica delle diverse fasi del percorso scolastico.

L’insegnamento disciplinare: punti di forza e criticità

È da apprezzare la centralità dei contenuti disciplinari. Grande attenzione è assegnata alle discipline STEM e a temi urgenti come il corretto uso dell’IA. Diverse criticità, invece, presentano

le indicazioni sulla storia, che risultano meno armonizzate con le premesse culturali e con le indicazioni fornite per altre discipline. Ad esempio, l'eccessiva enfasi data alla storia nazionale e occidentale appare in contraddizione con quanto stabilito per la geografia, a cui viene assegnato «il compito di allargare lo sguardo sul mondo, per abbracciare l'idea di essere parte di relazioni e legami a più scale, da quella locale a quella planetaria» (p. 78). Sarebbe opportuno evitare accenti che possono far pensare a una pretesa superiorità culturale italiana e richiamare piuttosto l'importanza della conoscenza delle proprie radici per una piena conoscenza di sé e per un'adeguata comprensione del presente. In questo senso, accanto al recupero di elementi di base della storia d'Italia, sarebbe da raccomandare agli insegnanti la valorizzazione della storia dei Paesi di provenienza di altri allievi, con lavori comuni. Non si concorda con l'impostazione giudiziale assegnata alla storia, che va studiata in funzione di una migliore comprensione del presente e non dell'elaborazione di un «giudizio morale» sul passato (p. 69). Anche l'esclusività assegnata alla storia politica e delle idee andrebbe ridimensionata.

La storia, infatti, come la *nouvelle histoire* ci ha insegnato, può essere riletta alla luce di tante domande. Ad esempio, potrebbe essere interessante inserire spunti sulla vita quotidiana dei bambini in alcuni momenti storici (come vestivano, cosa mangiavano, come giocavano, di che malattie soffrivano, etc.). La scelta di adottare un approccio narrativo nell'insegnamento della storia può risultare funzionale ai fini didattici. Il contatto con le fonti, però, non può essere trascurato, in quanto favorisce nel bambino e nel ragazzo il graduale sviluppo di quel pensiero critico di cui giustamente si parla a più riprese nelle *Premesse* (pp. 10-11) e che andrebbe valorizzato anche nell'ambito del *curriculum* storico, come evidenziato dalle ricerche di didattica della storia degli ultimi decenni. In questa direzione, si potrebbero puntare più che sulla memorizzazione di date (ovviamente opportuna, anche se da limitarsi a quelle più significative e funzionali alla creazione di una griglia cronologica) sulle visite a musei e a luoghi significativi, proporre la visione di video storici e incoraggiare l'utilizzo di altri materiali multimediali, che non vanno demonizzati (p. 77), ma semplicemente selezionati con cura dagli insegnanti.

Auspichiamo che queste osservazioni siano accolte con spirito costruttivo e che possano essere recepite, al fine di giungere a un testo dalle finalità condivise e concretamente realizzabili.

LA PRESIDENTE



(Prof.^{ssa} Anna ASCENZI)