



Proteo Fare Sapere Bergamo

Proteo Fare Sapere Brescia



NUOVE INDICAZIONI 2025: LA VOCE DELLE SCUOLE

Con questo documento sulle **Nuove Indicazioni 2025** vogliamo proporre degli spunti per consentire lo sviluppo di un dibattito autentico, considerando che la consultazione avviata con la **nota MIM del 20 marzo 2025**, di fatto impedisce ogni effettiva analisi critica del documento ministeriale.

Vogliamo qui richiamare propedeuticamente l'**art. 33 della Costituzione** che sancisce che *“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione”*. Tale concetto d'ordine generale è ribadito nel **Dpr 275/1999**, noto come Regolamento per l'Autonomia Scolastica, che espressamente negli articoli 1-3-4-6 specifica e definisce cosa debba intendersi per **“libertà dell'insegnamento”** ed in modo particolare nell'**art.4** che testualmente recita: *“Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.”*

Insomma, ci preme sottolineare in modo deciso che, alla luce delle norme appena citate, **bisognerà continuare a fare scuola “nonostante” e “contro” queste Nuove Indicazioni.**

Per costruire e sostenere la nostra più decisa contrarietà a questo documento ministeriale, proviamo ora ad effettuare una **sintetica disamina** di quelli che reputiamo siano alcuni punti salienti delle **NI 2025** e su cui vogliamo appuntare il nostro sguardo di docenti.

La cornice culturale ed ideologica lascia quantomeno perplessi in virtù di due fattori strutturali e pervasivi che mirano – attraverso **un nostalgico e reiterato richiamo ad un presunto “buon tempo antico”** (sic) nel quale la scuola avrebbe funzionato meglio di quanto accada ora ed un costante riferimento ad **implicazioni ideologiche – ad azzerare e cancellare ogni elaborazione ed esperienza didattica innovativa** capace di indicare alle nuove generazioni di studenti un orizzonte verso il futuro.

La nostra ferma obiezione riguarda la pervicace promozione di un approccio al sapere orientato all'ideologia **nazionalista ed identitaria** intrisa soprattutto di un **nozionismo anacronistico di stampo ottocentesco** i cui richiami emblematici, sono a Comenio e Fenelon, senza alcuna traccia delle basilari elaborazioni di Dewey, Bruner, Gardner, Ausubel, Bertalanffy, Bronfenbrenner, Freire, don Milani, Rodari e dei loro interpreti nel panorama pedagogico e didattico italiano.

Il testo ministeriale inoltre introduce una **pericolosa e inaccettabile confusione** tra **nozionismo e rigore nello studio** quasi che il primo sia la naturale premessa per il secondo, ma ignorando che: **non può esistere rigore nel nozionismo** (che è per sua natura ripetitivo, passivo e passivante perché a-problematico); **non può esistere studio rigoroso senza problematizzazione e rielaborazione cognitiva**; il nozionismo non è affatto il “naturale” corollario di un diligente ed auspicabile rigore metodologico nel processo di insegnamento-apprendimento.

Nelle **Nuove Indicazioni 2025** non si pone minimamente il problema di **distinguere tra apprendimento e assimilazione cosciente** e si mostra di ignorare completamente le **dinamiche didattiche funzionali alla costruzione di competenze**; così come mostra di ignorare o di voler trascurare le differenze epistemiche tra le differenti **categorie strutturalmente gerarchizzate dell'apprendimento** che, per come le ha definite Gregory Bateson, la scuola dovrebbe perseguire e portare a unità:

- *apprendimento primario* (quello iniziale che può essere recepito nel lavoro d'aula e che impatta con la rete cognitiva preesistente del discente);
- *apprendimento secondario* (che è frutto della rielaborazione dello studente che opera le necessarie inferenze per includere nuovi saperi modificando necessariamente la propria rete cognitiva in contesto didattico disciplinare);
- *apprendimento terziario* (che accompagna lo studente ad estrapolare i saperi scolastici per trasformarli in competenze di cittadinanza per la vita).

Le **Nuove Indicazioni 2025** mostrano di ignorare che, purtroppo, una parte non minoritaria degli insegnanti oggi in servizio ancora pratica il cosiddetto “**modello tradizionale**” di scuola (*lezione frontale, uso esclusivo dei libri di testo, trasmissione nozionistica* secondo la dinamica di processo incentrata su *lezione, appunti restituzione ripetitiva, valutazione* della restituzione in virtù delle attese dell'insegnante e *certificazione*). Forse è proprio in queste prassi abitudinarie e nozionistiche che andrebbero individuate le ancora presenti fragilità attuali del nostro sistema scolastico invece che individuarle ideologicamente in una presunta egemonia della pedagogia progressista! Inoltre **mostrano di ignorare che la scuola trasmissiva è dunque la vera causa dei limiti e delle disfunzioni della scuola di oggi** (dati delle rilevazioni internazionali Pisa e Timss, delle prove Invalsi, dai rilevamenti Ocse sulle competenze alfabetiche nella popolazione adulta del nostro paese che testimoniano come l'apprendimento nozionistico che queste *Nuove Indicazioni* vorrebbero ufficializzare porti all'ignoranza invece che all'assimilazione competente).

Il documento ministeriale attribuisce invece le “**colpe**” delle **disfunzioni della scuola attuale alla pedagogia progressista post 1968**, vista e presentata come la sentina di tutti i mali, senza considerare l'apporto positivo ed emancipatore di autentici “maestri” come Bruno Ciari, Mario Lodi, Alberto Manzi, Loris Malaguzzi e altri e disconoscendo l'evidenza che dette disfunzioni derivano invece proprio dal fatto che le conquiste pedagogiche di questi autori non sono mai state davvero implementate. Ci riferiamo qui ai *Nuovi Orientamenti del 1991* per la scuola dell'infanzia sino a giungere alle *Indicazioni Nazionali 2012* tributarie al pensiero di **grandi Maestri** come Morin, Ceruti, Fiorin e Cerini, tra gli altri.

Le **Nuove Indicazioni 2025**, al di là delle dichiarazioni di facciata, **non si pongono in alcuna relazione effettiva con le 8 competenze europee e non affrontano in alcun modo la questione delle povertà educative e di un contrasto efficace alla dispersione scolastica**;

La proposta educativa e didattica veicolata dai suddetti documenti era infatti perfettamente ancorata alle 8 competenze chiave europee che, non semplicemente enunciate, costituivano l'ossatura delle *Indicazioni Nazionali del 2012*, basate sulle competenze trasversali, sull'interdisciplinarietà e sulla promozione del pensiero critico negli studenti.

Sarebbe stato, invece, auspicabile che il Ministero, propedeuticamente alle cosiddette *Nuove Indicazioni*, effettuasse un'indagine critica sugli effettivi tassi di implementazione di quanto proposto dai pedagogisti e maestri sopra citati (attraverso una analisi fattuale documentata circa le concrete prassi d'aula attuate dai docenti), prima di cassarne

frettolosamente e colpevolmente l'intero impianto pedagogico e la conseguente articolazione.

Oggi agli studenti non viene certo chiesto di imparare a memoria nozioni ma di sviluppare uno spirito critico integrando le competenze cognitive con le life skills per sapersi adattare ad un mondo in costante mutamento sapendo cooperare in team. Va incentivato, tramite il ricorso al problem solving, al debate, al cooperative learning, un protagonismo attivo negli alunni.

Tutto ciò è ben concretamente dimostrato dalle 1621 scuole che appartengono al movimento delle Avanguardie Educative e che puntano su una ristrutturazione innovativa degli ambienti di apprendimento.

Assistiamo, invece, ad **un ricorso pedissequo e quasi precettistico a dei veri e propri “eserciziari”** spesso abbastanza ovvi e scontati come se fossero una sorta di “ricettario” una specie di “guida didattica” come, ad esempio, nella “giornata scolastica della scuola dell’infanzia” a pag. 26 e 29 del testo ministeriale.

Il richiamo al ruolo della scuola e della famiglia è incentrato su un rapporto “pattizio” che separa (e oppone) le sfere di rispettiva pertinenza. Nessuno nega la rilevante centralità della famiglia nel percorso di crescita e di apprendimento dei ragazzi, ma non è certo tramite il ricorso ad un’immagine edulcorata (e, ci si passi l’espressione, **da “Mulino Bianco”**), immagine che non tiene conto della pluralità, anche interculturale, delle “famiglie”) e **un generico appello ai “patti di corresponsabilità”** che si possono superare le oggettive difficoltà a instaurare un concreto dialogo con i genitori, con le loro fragilità ed insicurezze educative.

Si pensi, per citare solo qualche esempio ai seguenti nodi pedagogico-metodologici su cui s’incentrano le discipline nelle suddette **Nuove Indicazioni**.

ITALIANO

- Da queste pagine di **consigli paternalistici** mescolati all’enumerazione di competenze attese e di obiettivi specifici di apprendimento, rimane escluso ogni riferimento alle competenze digitali indagate e sperimentate dai docenti negli ultimi venticinque anni.
- La lunga serie di testi, generi, autori indicati con superficiale disinvoltura in **elenchi abborracciati e frettolosi** confermano l’impressione di trovarsi di fronte a un testo generico, alquanto approssimativo e sciatto vista la sua destinazione e la sua fondamentale funzione educativa, sociale e politica. È difficile rimanere indifferenti, in un paese che presenta altissimi livelli di abbandono scolastico e bassissimi livelli di comprensione della lettura, di fronte all’affermazione che “Imparare a leggere e a interpretare testi letterari anche complessi è del resto il modo migliore per affrontare in modo consapevole i tanti testi non letterari”: un’autentica banalità, uno dei più vieti stereotipi della cultura vetero-umanistica proclamato a gran voce come una verità.
- Dall’idea di libertà presentata nella premessa di queste Indicazioni, emerge che la padronanza linguistica non sia una conquista graduale del soggetto che la acquisisce, ma che sia un bene da tramandare, un dono vincolante, e anche una delle vie d’accesso verso quella stessa “comunità colta” che definisce regole e i criteri stessi della legittimità sociale. Dalla idea di lingua qui affermata non può che derivare **un’idea di letteratura antiquata, provinciale ed etnocentrica**, che

corteggiando il buon senso della pedagogia popolare sfocia nel ridicolo della banalizzazione.

STORIA

- Già l'avvio della premessa («Solo l'Occidente conosce la Storia...») è clamorosamente etnocentrico: significa negare che grandi civiltà come quella indiana, cinese, persiana, ma – come sostengono gli antropologi – anche società più piccole numericamente abbiano avuto coscienza del loro passato, significa **scegliere uno schema ideologico precostituito**.
- Di fatto si intende **cancellare dal curriculum la storia**, intesa come ricostruzione scientifica del passato, per sostituirla con **una collezione di fiabe patriottiche volte a creare il buon italiano**.
- **L'insegnamento della sola storia nazionale**, tra l'altro, può produrre nei giovani immigrati presenti nelle nostre classi un sentimento di esclusione, mentre l'insegnamento di una storia mondiale può favorire il riconoscimento dell'identità sociale di ciascuno.
- **Il ritorno poi a un'impostazione nozionistica**, alla trasmissione passiva dei contenuti, alla memorizzazione di fatti, date, personaggi, è un evidente arretramento dal punto di vista delle metodologie didattiche, rispetto alle pratiche ritenute più efficaci dalla comunità scientifica, ma anche rispetto all'esperienza quotidiana di tanti e tante insegnanti e allo spirito delle Indicazioni nazionali in vigore, che insistono invece sulle metodologie attive e inclusive, sull'analisi delle fonti, sull'uso del patrimonio culturale.
- Come sostiene la **Sismed**: salta agli occhi una distinzione programmatica, del tutto immotivata, fra **storia** e **geografia**: non ha alcun fondamento nella pratica scientifica, né alcuna possibilità di un qualche successo il proposito di **destinare soltanto alla geografia il compito di aprire l'orizzonte degli studenti sul mondo**, confinando lo studio della storia a spazi più domestici. In questo senso, se proprio le si vuol conservare, andrebbero ricalibrate le citazioni da Marc Bloch. Lo storico francese concluse *La società feudale* con un confronto tra il feudalesimo europeo e quello del Giappone, mettendo a fuoco somiglianze e differenze tra i due fenomeni. La conoscenza della storia italiana ed europea non può non passare attraverso la conoscenza dell'altro.

MATEMATICA E SCIENZE

- In Matematica e Scienze **si sostiene l'idea che esistano leggi universali e assolute** (valide sempre e ovunque e non da sottoporsi invece a confutazione popperiana perché valide “fino a prova contraria”). Si afferma ad esempio “[...] il Teorema di Pitagora, ad esempio, era vero 2500 anni fa, è vero oggi e lo sarà per l'eternità...”. Forse bisognerebbe far capire che tale teorema lo utilizzavano i Sumeri e gli Egiziani anni prima di Pitagora (oppure così siamo fuori dalla cultura Occidentale?).
- Si procede attraverso **frasi assertive e senza un collegamento logico** e, per quanto riguarda i contenuti, ci sono alcuni concetti confusi: ad esempio si scrive a volte *frazioni o numeri decimali* ma non si dice mai che rappresentano lo stesso *numero razionale* (si accenna ai razionali solo nella parte generale della scuola Secondaria di I grado).
- **Si sostiene di fatto il ripristino positivista e di sapore ottocentesco delle Scienze come somma di discipline separate** (Fisica, Chimica ecc.), invece che a sostegno della complessità paradigmatica (che a dire degli estensori non sarebbe

appannaggio dei bambini e che invece la ricerca applicata e funzionale ha provato essere animati, fin dalla nascita, dal metodo sperimentale che procede per prove, errori e approssimazioni) e **il ripristino passatista delle Scienze come osservative, descrittive e classificatorio-confermative** (senza costruito metodologico-cognitivo, senza inferenzialità tra *ipotesi, laboratorialità e formalizzazione finale*, senza la relazione cognitiva tra *esperienza ed esperimento*).

ARTE (musica e motoria):

- L'approccio rivela una impostazione approssimativa alla materia, fa riferimento ad una generica "*Alfabetizzazione ai saperi estetici*" **senza fornire riferimenti rispetto ai concetti fondanti, alla struttura, ai codici della disciplina**, con indicazioni generiche rispetto alle competenze necessarie per produrre, comprendere ed apprezzare le immagini.
- **Vengono ignorate** (volutamente, per scelta o, forse, per mancanza di conoscenza e formazione da parte dei cosiddetti esperti estensori del documento) **le elaborazioni e gli studi** inerenti la comunicazione e la percezione visiva, l'analisi degli *oggetti artistici*, la storia dell'arte e le numerose e valide ricerche italiane e internazionali sulla didattica dell'arte.
- È evidente **la totale mancanza di una analisi coerente della struttura epistemologica della disciplina e l'assenza di qualsiasi riferimento fondato di metodologia e di didattica**.
- Per contrasto, gli ESEMPLI e i SUGGERIMENTI entrano nel dettaglio con indicazioni di natura prescrittiva che tendono a ridurre, svalutare e sottovalutare le scelte didattiche e metodologiche dei singoli docenti.
- In realtà **questa impostazione** scarsamente strutturata e poco coerente con gli statuti epistemologici, **è evidente anche per altre materie**, come ad esempio Musica ed educazione motoria.

Per tutto quanto sopra esposto chiediamo che agli insegnanti venga consentito di far effettivamente sentire la "voce della scuola militante" senza costringere il dibattito entro gli angusti spazi rigidamente predefiniti di una "**consultazione**" di **facciata** che orienta e precostituisce le potenziali risposte entro i rigidi binari già prefissati.