

RI-DIFFONDERE/DIFENDERE LE INDICAZIONI NAZIONALI

Premessa

«Grazie a noi nazione e patria oggi sono due idee centrali nel dibattito politico, giuridico, filosofico e storico» ha affermato la presidente del Consiglio. Queste idee sono ora transitate anche sul piano educativo, con la revisione delle Indicazioni nazionali promossa dal ministro Valditara.

Come insegnanti, dirigenti, educatori/trici, associazioni, abbiamo appreso con preoccupazione gli annunci da parte del ministro e della sottosegretaria Frassinetti circa le proposte della commissione istituita dal Ministro dell'Istruzione e del Merito di profondo cambiamento delle attuali Indicazioni Nazionali (I.N.) del 2012. La direzione intrapresa sembra sostituire, a *indicazioni* ampie di carattere psicopedagogico tese alla costruzione di processi conoscitivi, dei *programmi* composti da contenuti, per di più fortemente ideologici.

La commissione per la revisione delle I.N. è stata presieduta dalla professoressa Perla, coautrice con Galli della Loggia del libro *Insegnare l'Italia*, in cui si invitavano i colleghi docenti a «scegliere l'identità italiana come asse di un certo numero di insegnamenti»¹.

La direzione da seguire per i lavori di revisione era stata anticipata dallo stesso Valditara nel suo pamphlet, *La scuola dei talenti*, in cui già criticava le attuali Indicazioni denunciandone, a suo dire, l'eccessiva abbondanza di obiettivi e la scarsa consistenza scientifica degli estensori che definiva "scervellati".

Questo stesso termine viene ripreso da Galli della Loggia e Perla nel già citato *Insegnare l'Italia*², dove peraltro si afferma che «la tradizione non è altro che il compendio di una storia, una specie di suo riassunto. [...] A livello iniziale la storia dovrebbe essere presentata come una serie di racconti di

¹ Galli Della Loggia E., Perla L., *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Morcelliana, Brescia, 2023, pag. 86.

² *Ibidem*, pag. 47.

singoli episodi. Anche cronologicamente slegati fra di loro, ma capaci di colpire la sua [del bambino] immaginazione. Qualcosa di simile ai racconti mensili di Cuore...».³

Pensavamo che l'*italocentrismo* fosse un retaggio del passato, come altre forme di etnocentrismo, e che un'educazione adeguata al mondo odierno dovesse uscire, come è nello spirito e nella lettera del testo delle attuali Indicazioni, da una visione identitaria così marcata. Ancor prima di una tale considerazione, ci siamo posti il problema della conoscenza da parte del mondo degli insegnanti di quanto prevedono le I.N. per poter comprendere le conseguenze di un cambiamento così profondo. Riteniamo quindi che prima di pensare a modificare le I.N. occorra leggerle, conoscerle in modo approfondito, in particolare, la premessa che ne costituisce l'elemento pedagogico e culturale imprescindibile.

1. Un manifesto di un'educazione emancipatrice

Le I.N. per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 54 del 3 nov. 2012) sono il risultato di un lavoro durato cinque anni: dal 2007 al 2012. La loro elaborazione è stata condivisa con società di ricerca scientifica e associazioni professionali. Nel giugno e luglio 2012 ha avuto luogo una consultazione nazionale cui hanno preso parte cinquemila istituzioni scolastiche. Successivamente alla loro emanazione, il ministro ha istituito un Comitato scientifico con la presidenza di Italo Fiorin e la partecipazione attiva di Giancarlo Cerini, che ha fatto parte del nucleo redazionale per sostenere e valorizzare iniziative di formazione e ricerca in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle Indicazioni, coordinando iniziative formative e seminari e concludendo la sua attività con il documento che integra la premessa *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018).

Le I.N. del 2012 propongono percorsi diversificati in risposta ai bisogni formativi individuali ma in vista del raggiungimento di traguardi di competenza comuni. Inoltre, rispetto alle versioni precedenti, definiscono con più chiarezza il passaggio da un agire professionale esecutivo, dettato dagli obiettivi e dai contenuti dei programmi nazionali, a un approccio critico-costruttivo all'insegnamento, centrato sul protagonismo delle scuole in dialogo con il territorio e nella direzione della piena attuazione dell'autonomia didattica, di sperimentazione e ricerca delle scuole (DPR n°275). Le Indicazioni del 2012 lasciano agli insegnanti la costruzione della direzione culturale da dare alla progettazione didattica, in riferimento ai saperi delle discipline, alle loro interconnessioni e interdipendenze, alla scelta di obiettivi e contenuti di apprendimento significativi e contestualizzati

³ *Ibidem*, pag. 14 e segg.; pag. 79 e segg.

per studenti e studentesse reali. Il tutto in modo coerente con i traguardi di competenza, gli unici prescrittivi a garanzia dell'unitarietà della scuola della Repubblica. Non è stato un percorso facile. Il tema della trasversalità in particolare è ben lungi dall'essere recepito e praticato da parte di molte scuole e il *disciplinarismo* mantiene saldamente il suo primato. Di fatto, ancora oggi, in molte scuole continua a circolare il "fantasma" del programma da svolgere.

È sufficiente scorrere la premessa *Cultura scuola persona* o titoli dei vari paragrafi per cogliere le potenzialità emancipatrici che attraversano l'intero testo. In questo nostro breve contributo intendiamo sottolineare i punti salienti che ne fanno un manifesto di un'educazione emancipatrice da condizionamenti e chiusure. L'appello lanciato dalle I.N. alla scuola va al di là di un semplice approdo a un generico e ristretto senso di italianità, ma rinvia a un mondo più grande.

2. Il paradigma della complessità

«Nel momento della nostra massima potenza tecnologica siamo portati a riconoscere che non siamo esterni al mondo che conosciamo... ma che siamo una parte che interagisce con altre parti e conosciamo il mondo attraverso queste interazioni»⁴. La nostra contemporaneità affronta la sfida costituita dal *paradigma culturale della complessità*, che comporta il superamento della logica binaria disgiuntiva (o... o) che caratterizza il precedente *paradigma della linearità* per cui un'asserzione è vera o falsa, giusta o sbagliata, bianca o nera, ecc. in favore della logica inclusiva o multi-logica (e... e). La complessità, infatti, non sopporta la logica escludente e riduttiva e richiede operazioni più difficili di riflessività e *coniugazione* di logiche anche contrapposte. Nella premessa delle I.N. si riscontrano numerosi riferimenti ai lavori di illustri epistemologi che hanno diffuso il pensiero filosofico e scientifico della complessità e il lavoro di Edgar Morin, divulgatore della *multilogica e multidimensionalità*⁵.

Tale paradigma costituisce un importante elemento organizzatore che attraversa tutto l'impianto delle Indicazioni. Nel caso dell'intercultura, ad esempio, occorre coniugare uguaglianza e differenza: la logica "fredda" del diritto che parla di uguaglianza deve andare di pari passo con la logica "calda" dell'accoglienza e dell'identità che parla di differenza. Se utilizziamo solo la polarità dell'uguaglianza ci troviamo di fronte ad azioni di "assimilazione" attraverso le quali non si produce autentica "interazione", base fondante dell'intercultura. Giustamente le I.N., nella premessa già citata, parlano

⁴ Ceruti, M., *Andiamo a lezione di complessità*, in "La Repubblica", 16/05/2024

⁵ Bocchi, G., Ceruti, M., (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.

appuntamento di *interazione*, prima di far riferimento all'*integrazione*, termine che isolato potrebbe indurre rappresentazioni omologanti.

3. Il pensiero riflessivo

Per attuare un insegnamento e attivare un apprendimento quali quelli previsti dalle I.N., più che la valorizzazione del *pensiero riflettente*, cioè il ripetere il pensiero di altri desunto dalla lezione o dallo studio del libro di testo, è fondamentale stimolare il *pensiero riflessivo*. La riflessività deve necessariamente accompagnare la rielaborazione delle esperienze. Insegnare a pensare è necessario alla luce della complessità che richiede di coniugare mentalmente logiche contrapposte ed è il compito preponderante affidato oggi ad una scuola che ha perso il primato informativo. Per rinforzare questo tipo di riflessività va corroborata l'interazione in classe, la competenza di saper cogliere ed esprimere le connessioni, collegare i dati anche quando sembrano sconnessi. Ajello, Pontecorvo e Zucchermaglio nelle loro ricerche⁶ documentano il funzionamento della classe come ambiente cooperativo, contraddistinto dall'aiuto reciproco in un contesto sociale di apprendimento.



FRATO'12

4. Ricerca e innovazione

Il tema dell'innovazione - oltre alla capacità di gestire l'incertezza della complessità e quindi l'adozione forte e continua del pensiero riflessivo - segnala la necessità di pensare l'insegnamento-apprendimento come una continua ricerca, evitando automatismi. Comporta la necessità di rivedere le finalità della scuola alla luce dei cambiamenti anche tecnologici che riducono notevolmente l'importanza della risposta esatta, individuata oggi in tempo reale con un click, e spostano l'attenzione sulle funzioni mentali superiori prese in considerazione per esempio dalle metodologie

⁶ Ajello, A.M., Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Nuova edizione*, Carocci, Roma, 2004.

neovigotskyane. Tutti i soggetti crescendo hanno bisogno di padroneggiare non solo la sfera della concretezza empirica, ma devono saper raggiungere i tratti più complessi dei concetti scientifici. Questi ultimi sono raggiungibili attraverso la padronanza dei processi cognitivi e metacognitivi che si dominano con l'aiuto dell'adulto esperto, in un contesto sociale interattivo come la classe.

5. La comprensione profonda e duratura

Altrettanto si può dire per l'aiuto ad individuare e sollecitare gli stimoli verso la *comprensione profonda e duratura*⁷, su cui argomenta Grant Wiggins. Si tratta di un aspetto della conoscenza che aiuta il "decentramento del proprio punto di vista" (altro filo rosso che attraversa le Indicazioni) e allarga lo sguardo. Possiamo dire la stessa cosa anche per l'*empatia*, altro aspetto importante che sollecita un coinvolgimento affettivo, utile alla risonanza nel proprio mondo interno, che sappiamo essere importante ai fini della integrazione duratura e significativa dei saperi, oltre che alla comprensione profonda.

L'autoconoscenza di Wiggins inoltre sottintende la *parzialità del punto di vista*, aspetto rilevato dal paradigma della complessità, che attiva la conseguente necessità di saper ascoltare gli altri punti di vista, come sostiene Marianella Sclavi⁸.

Tutte queste sollecitazioni dovrebbero condurre allo sviluppo della cosiddetta *intelligenza connettiva*⁹. Le tecniche Freinet tengono senza dubbio in grande considerazione l'*intelligenza collettiva*, che oggi Pierre Levy¹⁰ riconduce e rinnova rifacendosi anche alla "rete". Ma è bene ricordare che, all'interno delle famose competenze *ermeneutiche*¹¹, indispensabili per la realizzazione del senso di cittadinanza, perché aiutano a co-costruire le chiavi interpretative del mondo e degli avvenimenti, diventa essenziale anche l'intelligenza connettiva, non solo interpersonale ma anche intrapersonale. Uno degli obiettivi della scuola di oggi dovrebbe essere infatti lo sviluppo di questo tipo di intelligenza, che è alla base del pensiero riflessivo, e che consiste nel saper ricercare e cogliere autonomamente nessi e relazioni anche quando i dati sembrano sconnessi.

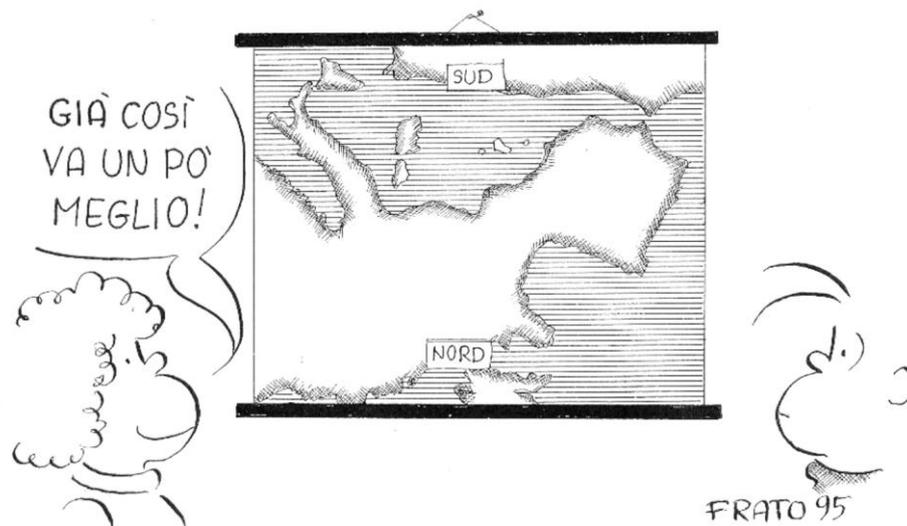
⁷ Wiggins, G., McTighe, J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.

⁸ Sclavi, M., *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Milano, 2000; Pearson, Milano, 2022

⁹ De Kerckchove D., *La rete ci renderà stupidi?* Castelvechchi editore, Roma, 2016.

¹⁰ Levy, P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano, 1996.

¹¹ Cresson, E., *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles, 1995.



6. Identità

Nel paragrafo dedicato alla “centralità della persona” si afferma che per determinare le finalità della scuola è necessario partire dal soggetto che apprende, «con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che [lo] legano alla famiglia e agli ambiti sociali.»

La dimensione sociale è, infatti, un aspetto cruciale riguardo al tema dell’identità. L’idea di persona che è al cuore delle I.N. non può che realizzarsi nella relazione con l’altro, nella promozione dei legami cooperativi e nella gestione dei conflitti che nascono dal vivere assieme. Trent’anni fa la scoperta dei neuroni specchio rivoluzionò gli studi sulla percezione e l’empatia, mostrandoci come fin dalla nascita siamo in relazione con gli altri e che tale relazione è essenziale per lo sviluppo umano.

Tuttavia, se da un lato le Indicazioni ribadiscono che l’alterità è un fattore fondamentale dell’apprendimento, dall’altro mettono in guardia da una sterile concezione della convivenza. L’esistenza degli altri non è qualcosa che possiamo limitarci ad accettare. Compito della scuola è, semmai, quello di porre le condizioni affinché la società possa essere creata ogni giorno assieme. Ciò significa superare il cosiddetto “familismo amorale¹²”, ovvero la tendenza a privilegiare il proprio tornaconto personale o della propria famiglia rispetto a quello della collettività. Ma significa anche capire che «tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di una persona». Per comprendere chi siamo abbiamo bisogno di partire dalle nostre esperienze quotidiane, riducendone la frammentazione e la parzialità grazie al contributo fondamentale di chi è diverso da noi.

¹² Banfield, E., *Le basi morali di una società arretrata*, Il Mulino, Bologna, 1976.

Un'eventuale revisione che non tenesse conto di questa prospettiva perderebbe uno degli aspetti più importanti del testo delle Indicazioni. Dobbiamo pertanto chiederci se le soluzioni ai problemi degli studenti di oggi possano essere davvero trovate soltanto entro gli spazi stretti dei confini nazionali. Noi riteniamo di no. Uscire dai nostri confini nazionali è più che mai necessario, e i giovani ne sono consapevoli. Basti pensare che in Italia il numero di ragazzi tra i 18 e i 34 anni che ha scelto di andare a vivere all'estero negli ultimi dodici anni ammonta a 550 mila¹³. Ma, come sappiamo, chi parte fa meno rumore di chi arriva.

7. L'orizzonte interculturale

Nelle I.N. la dimensione interculturale è un elemento strutturale del processo educativo. Il loro impianto coglie appieno la sfida di un mondo globale, e porta a compimento il lungo percorso che la stagione interculturale ha compiuto in Italia a partire dalla circolare 205/1990. «La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto fra le culture - per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze.»

L'educazione interculturale non è più ridotta a strategie di integrazione/assimilazione alla scuola e alla società che c'è già, ma è vista come il processo di co-costruzione della nuova casa comune delle differenze, come luogo di piena realizzazione della democrazia. Per questo l'educazione interculturale è sempre anche educazione alla cittadinanza.



¹³ <https://www.cnel.it/Comunicazione-e-Stampa/Notizie/ArtMID/1174/ArticleID/4378/PRESENTATO-AL-CNEL-IL-RAPPORTO-GIOVANI-ALL%E2%80%99ESTERO>

8. Discipline e intersezioni

Al fine di attivare le competenze ermeneutiche già citate, sono indispensabili la cultura generale e le discipline intese però come chiavi di lettura interpretative della realtà, come strumenti al servizio di un processo di apprendimento pensato come scoperta.¹⁴

A partire dalla scuola possiamo liberare dagli stereotipi e allenare al pensiero critico, al confronto, al dialogo. Ne consegue la necessità di fare spazio a nuovi saperi e paradigmi, allo sviluppo e incremento di nuove *cross-medialità* che nascono dall'apertura dei confini e delle separazioni e dalla costruzione di ponti.

Le I.N. raccomandano «attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree», ricordando che le discipline non hanno dei confini netti e definiti. «[...] Oggi le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.»

Già le Indicazioni del 2007 parlavano di "solidarietà fra discipline". Morin sosteneva che esiste un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave fra i nostri saperi: disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più pluridisciplinari, trasversali, globali, planetari dall'altra. Il nostro sistema di insegnamento insegna a isolare gli oggetti dal loro contesto, a disgiungere i problemi invece di collegare e integrare.¹⁵

Solo una dimensione interdisciplinare consente di comprendere e affrontare la complessità e l'interconnessione dei fenomeni e degli eventi umani. Fra questi la globalizzazione, l'internazionalizzazione degli scambi economici e commerciali, i fenomeni migratori, le crisi climatiche.



Art. 3 L'interesse dei bambini sarà sempre superiore

9. L'ambiente di apprendimento

Un ambiente favorevole al successo formativo di tutti/e prevede modalità, strumenti, tecniche, tempi e spazi organizzati per favorire l'interazione, la problematizzazione, la ricerca, la scoperta, la messa in comune. Attraverso l'apprendimento socio-costruttivo vanno stimulate strategie cognitive

¹⁴ Bruner, J. S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2015.

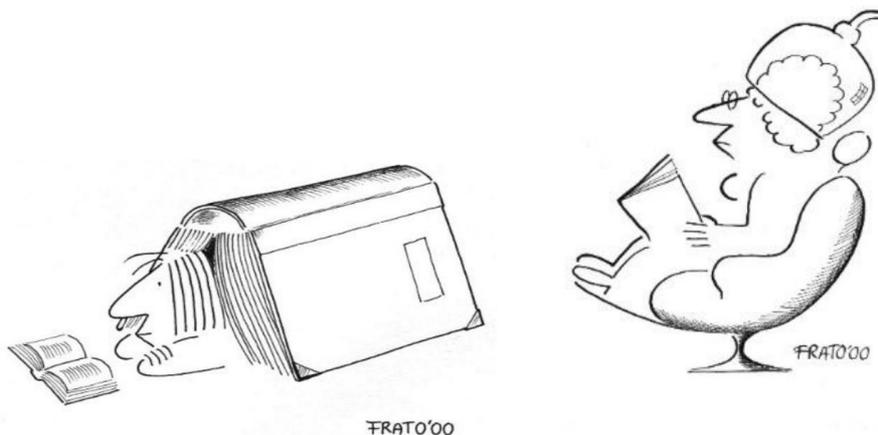
¹⁵ Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1994.

e metacognitive. Lo sviluppo cognitivo del bambino è un apprendistato che avviene attraverso la partecipazione all'attività sociale (Rogoff, 2006)¹⁶. La scuola lo assume e lo trasforma intenzionalmente, rendendolo cognitivo. In tale contesto il ruolo del gruppo è forse più importante di quello del docente, accanto alla funzione dell'operatività laboratoriale. L'interazione all'interno del gruppo costituisce l'attività di supporto più significativa fornita dai compagni ai fini del progresso della zona di sviluppo prossimale. L'ambiente di apprendimento deve essere un luogo di scambio, di confronto di idee, opinioni, procedimenti, soluzioni condivise e anche alternative, in cui ognuno può liberamente esprimersi. Diventa uno spazio senza barriere di immaginazione, di critica e rielaborazione dei pensieri condivisi nel momento in cui le menti e le vite degli insegnanti incontrano quelle degli studenti.

9. Perché cambiare indicazioni?

Lo Stato italiano non ha una propria pedagogia fondata su una fede o un'ideologia. Così come non propone liste di contenuti obbligatori. Per questo ai programmi si sono sostituite delle "Indicazioni" con traguardi da raggiungere secondo modalità e percorsi che le istituzioni scolastiche nella loro autonomia sono invitate a definire nel quadro costituzionale che condiziona gli esiti scolastici all'uguaglianza delle opportunità e alla rimozione degli ostacoli.

Una revisione delle I.N. troverebbe giustificazione se la direzione culturale e pedagogica tracciata nel 2012, poi confermata nel 2018, si rivelasse incapace di individuare e dare risposte alle esigenze educative della società contemporanea.



Formazione permanente

Formazione permanente 3

¹⁶ Rogoff, B., *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano, .006

Le Indicazioni hanno 12 anni. I programmi del 1955 della scuola elementare sono rimasti in vigore 30 anni. I programmi della scuola media del 1979 fino a Moratti (2001) 22 anni. Quali elementi fanno sì che un documento per la progettualità docente e coerente con i valori costituzionali fondanti si possa ritenere scaduto o in gran parte rivedibile così da modificarne profondamente i criteri ispiratori? Cambiare perché?

Invitiamo la scuola, l'università, la ricerca, le associazioni professionali a sostenere iniziative di mantenimento dei criteri pedagogici e culturali sottostanti alle attuali Indicazioni; a contribuire ad approfondire, sostenendo una formazione pluriennale generalizzata, le istanze e le implicazioni della pedagogia sottesa alle attuali Indicazioni Nazionali.