

MCE e Indicazioni Nazionali

Commenti al testo definitivo del 7 luglio 2025

Introduzione

Il titolo è tornato ad essere Indicazioni nazionali per il curriculum, mentre rimane nella premessa il tanto criticato paragrafo Persona, scuola, famiglia. Anche in quest'ultima versione le modifiche introdotte non intaccano in modo decisivo il contenuto e l'impostazione culturale del documento su cui abbiamo già espresso le nostre valutazioni di sostanziale rifiuto. Nonostante ciò che afferma il Ministro, le richieste puntuali di modifica contenute nel parere espresso dal CSPI¹ non sono state prese nella dovuta considerazione, come si può verificare confrontando la versione del 7 luglio con la precedente.

Entrando nel merito del contenuto del testo del 7 luglio, notiamo che già dall'indice si coglie l'alleggerimento dell'intero scritto che passa da 153 a 102 pagine con l'eliminazione di tutte le parti "aggiuntive", e più contestate, su ibridazioni tecnologiche, esempi, metodologie, ecc. ..., decisione sicuramente necessaria per evitare i possibili conflitti, segnalati da più parti, con la libertà di insegnamento e l'autonomia scolastica. Osserviamo anche che, mentre nella versione dell'11 giugno all'interno delle Finalità Generali, si leggeva ancora: "L'ordinamento scolastico tutela la libertà di insegnamento (art. 33) ed è centrato sull'autonomia funzionale delle scuole (art. 117). La libertà d'insegnamento si realizza pienamente all'interno di una professionalità docente responsabile, guidata da vincoli deontologici chiari, tra cui il rispetto del curriculum nazionale, la trasparenza valutativa, la collegialità e l'impegno per l'inclusione." (IN 25 11 giu 25 p. 12), nella versione attuale il riferimento al curriculum nazionale è stato eliminato. Il testo, più asciutto e con un taglio più normativo, pare però confermare la prescrittività dei contenuti indicati nelle parti relative alle discipline.

Anche se, almeno formalmente, il principio dell'autonomia didattica e organizzativa si ribadisce a più riprese, sia la scomparsa dei traguardi di sviluppo delle competenze - che nelle Indicazioni vigenti offrono "piste" di lavoro, finalizzano e non prescrivono l'azione educativa - sostituiti da competenze da certificare con i criteri indicati dal D.M. n. 14 del 30 gennaio 2024, sia il continuo richiamo alla valorizzazione dei talenti personali, manifestano un'evidente contraddizione: l'autonomia invece di rappresentare l'espressione del contesto territoriale e della ricerca indipendente delle scuole, rischia di diventare vuota retorica.

Rimane il rinnovato vigore disciplinare declinato nell'elenco dei contenuti, incarnato nella modalità trasmissiva e nella finalità istruttiva anziché formativa ed educativa; permane la confusione tra conoscenze e competenze, mentre la didattica laboratoriale, punto di forza delle Indicazioni vigenti, risulta sempre alquanto circoscritta e generalmente distorta rispetto al significato che il nostro Movimento le attribuisce per la costruzione di significati in un contesto operativo e sociale.

L'aggiunta del paragrafo *Internazionalizzazione come misura di sé e conoscenza del mondo*, introdotto molto probabilmente come risposta a chi aveva evidenziato la presenza di una prospettiva asfittica e nazionalista, si presenta con un incipit ("L'internazionalizzazione rappresenta una dimensione trasversale e fondativa del curriculum, anche nel primo ciclo di istruzione" IN lug25 p. 11) in netto contrasto con il dettato di stampo nazionalista proposto in particolare nella sezione di storia. Questo paragrafo, in ogni caso, è ben poco significativo ai fini di un approccio realmente interculturale e planetario visto che si risolve in un "incoraggiamento" a "sviluppare competenze multilinguistiche" (ibidem) e "proporre esperienze che attivino il confronto tra realtà scolastiche, attraverso programmi di gemellaggio e partenariato, nonché metodologie innovative come il CLIL e l'uso consapevole delle tecnologie digitali per l'apprendimento collaborativo" (ibidem).

¹ <https://drive.google.com/file/d/1yURv8THQMIZqQL79B1CuJ4ku9mH5CaC/view?usp=sharing>

Infine, il paragrafo *Scuola ed educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale* inserito per “colmare il divario conoscitivo ed esperienziale che spesso segna la realtà socio-economica dei giovani” (IN lug25 p. 12) si può leggere come tentativo di coltivare l’*homo oeconomicus*, in coerenza con gli interessi della grande finanza internazionale. In questa accezione si sottolinea, di fatto, la cittadinanza economica come un insieme di conoscenze, competenze e comportamenti che permettono all’individuo di essere un attore consapevole e responsabile all’interno del sistema economico, contribuendo al proprio benessere e a quello della società nel suo complesso. Ma è a questo che deve tendere davvero la scuola del primo ciclo? Il suo scopo è produrre *consumer* seppur consapevoli?

L’evidente indirizzo politico del ministero viene giustificato con un sondaggio, farsesco come quello precedentemente inviato alle scuole, rivolto a un campione di 1200 famiglie, che risulta un plebiscito in favore della riforma. È molto discutibile la formulazione dei quesiti per la natura “orientata” delle domande e la mancata inclusione di tutti i soggetti scolastici oltre a non sussumere la necessità di un confronto trasparente e plurale.

In sintesi, la soluzione ai problemi della scuola italiana consiste, secondo il Ministro, in un ritorno alla “buona vecchia scuola di una volta” di stampo gentiliano: la premessa mantiene l’impianto predicatorio che spazia a tutto campo sul personalismo, il familismo, la “libertà” condizionata, il corsivo e il riassunto. Fulcro di una scuola tutta cuore e sentimento è il *magister* demiurgo che, con riconquistata autorevolezza, si uniforma alle indicazioni che giungono dal ministero, anche per i contenuti, e li trasmette attraverso la classica lezione frontale, unica strategia ritenuta utile per creare attenzione e partecipazione negli alunni. La ricerca e la sperimentazione didattica che fanno riferimento al socio-costruttivismo su cui si formano ormai gli insegnanti, seppure formalmente richiamate, è, nei fatti, giudicata inefficace. Allo stesso modo non si tiene conto della ricerca recente sulla didattica delle discipline e, in generale, la loro stessa epistemologia in alcuni casi viene messa in discussione.

Riguardo alla valutazione si legge che “documenta lo sviluppo dell’identità personale degli studenti e promuove l’autovalutazione in relazione alle acquisizioni di conoscenze e competenze” (IN 7lug25 p. 23). Il richiamo all’identità personale in questo contesto rischia di confondere la valutazione di un processo formativo con ciò che nella valutazione va invece assolutamente evitato: il giudizio sulla persona.

La trattazione dell’inclusione ha lo stesso impianto della prima bozza continua a non farsi mai esplicito riferimento al dovere costituzionale di trovare i modi per “superare gli ostacoli” e dare a tutti la possibilità di raggiungere i traguardi comuni attraverso l’individualizzazione degli apprendimenti nel rispetto dei bisogni, dei tempi e degli stili cognitivi di ciascuno. Questa assenza non è di poco conto, perché solo attraverso l’individualizzazione passa una reale inclusione di tutti. Seppur con maggiore precisione normativa, ora il talento è definito come “espressione attiva e situata delle potenzialità”, non riducibile a dote innata, ma emergente in un “contesto capacitante”. Le premesse culturali non sono messe in discussione.

Proprio come ci insegna il moderno pensiero occidentale preso a unico modello di riferimento per redigere tale documento, la cultura del nuovo umanesimo proposta dal documento è tutta rivolta all’individuo perché “a scuola l’allievo scopre la propria identità personale e la propria appartenenza ad una comunità in costante evoluzione” (IN lug25 p. 6). Applicando questi principi si corre veramente il rischio di perpetuare la competizione a scapito della cooperazione e della ricerca di connessioni con l’altro che superino i confini dell’appartenenza individuale. La promozione dello “sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti” (IN lug25 p. 7) in ogni caso non avviene se non nella consapevolezza che i modelli a cui si tende, come ci insegna proprio il pensiero moderno di matrice occidentale, sono intrisi di credenze, ideologie, visioni del mondo che vanno guardati e nominati, confrontati, poiché non sono esaustivi e definitivi, ma relativi e precari.

Se si abbandona l’ottica della complessità a favore di una visione lineare, non si coglie nemmeno che lo scenario in mutamento non è solo quello delle tecnologie o dell’evoluzione in senso negativo dei rapporti tra ragazzi e società. Ci sono le guerre, il riarmo, nuove forme di comunicazione, la

profilazione delle persone, l'uso sempre più massiccio dell'intelligenza artificiale, le sfide ambientali eventi che stanno sempre più espandendosi con esiti imprevedibili, che la scuola non può ignorare. Questo stato delle cose dovrebbe indurre a pensare a quale formazione occorre darsi e dare, quali apprendimenti sono necessari, prioritari, sensati per decodificare la realtà.

Infine, non basta citare Luigi Sturzo per richiamare il concetto di libertà. Questo concetto implica che le diversità, per essere rispettate, debbano emergere e non essere misconosciute, tantomeno schiacciate in idee rigide di identità, e soprattutto è evidente, oggi più che mai, che la libertà non è "il valore caratteristico più importante dell'Occidente" (IN lug25 p. 7).

Scuola dell'infanzia

Non si individuano nella nuova versione ripensamenti sostanziali che possano rimettere in discussione il giudizio negativo già espresso nei confronti del documento, pur essendo stati allargati leggermente i riferimenti disciplinari. Le modifiche riguardano più la strutturazione del testo (cancellati i titoli di alcuni paragrafi, per esempio), che il contenuto dello stesso.

È solo citato il riconoscimento della funzione sociale della scuola dell'infanzia nel quadro del *sistema integrato "zerosei"* senza ulteriori approfondimenti e senza chiare indicazioni sulla sua realizzazione concreta in base alla legge.

Delude fortemente il mancato inserimento di un paragrafo specifico relativo all'*ambiente di apprendimento*, così significativo per tratteggiare l'approccio pedagogico-didattico che connota la scuola dell'infanzia. Si nomina solo nel campo di esperienza "Il corpo e il movimento" come strumento per "facilitare forme spontanee di esplorazione, ricerca, scoperta ed esercizio, per promuovere le principali potenzialità espressive e comunicative del corpo infantile [...]" (IN lug25 p. 29).

Continua ad essere sottovalutata l'importanza dell'*ascolto*² inteso come punto di partenza di ogni percorso di apprendimento e non solo: ascolto come approccio teso all'accoglienza e al riconoscimento della persona nella sua unicità, in una dimensione che aspira alla pluralità. Nonostante sia comparso un paragrafo apposito, manca una visione della *professionalità dell'insegnante* come adulto esperto che sa accogliere e guidare le enciclopedie del mondo possedute dai bambini verso quelle scientifiche, prodotto della ricerca e delle culture in cui i bambini, fin da piccoli, sono immersi.

Scuola primaria e secondaria 1° grado: le discipline

Segnaliamo una modifica (~~necessaria~~) e alcune permanenze:

- spostati in blocco gli obiettivi generali dalle singole discipline in un nuovo capitolo dal titolo *Obiettivi generali del processo formativo*, inserito subito dopo il *Profilo dello studente*: modifica necessaria per non entrare in conflitto con la legge dell'autonomia;
- rimangono i *Perchè si studia...* (forse le parti più ideologiche!) con alcune piccole concessioni e alcune modifiche, in qualche caso in senso peggiorativo (vedere in particolare la geografia);
- sono rimasti gli elenchi di conoscenze con impostazione contenutistica e frammentaria: i redattori delle indicazioni sostengono che seguendo questo nuovo impianto contenutistico finalmente migliorerà la preparazione degli allievi;
- in tutto il testo la classe non è mai considerata come "gruppo di lavoro" che si confronta e coopera per raggiungere apprendimenti condivisi: anziché evidenziare il ruolo del gruppo, si insiste sul successo individuale e si afferma ripetutamente la necessità di far emergere i talenti individuali.

I contenuti delle singole discipline, già ampiamente declinate nella prima bozza, non ci sembrano significativi; analisi più dettagliate saranno necessarie nel momento in cui gli insegnanti dovranno mettere mano concretamente al curriculum e si troveranno a dover risolvere i problemi creati dalle contraddizioni e dalle visioni distorte delle discipline che emergono da questo testo. Da un lato abbiamo fiducia nella capacità di discernimento degli insegnanti e dall'altro confidiamo nella

² citato solo in parentesi a p. 27 come possibilità offerta dai campi di esperienza.

permanenza nelle scuole dei semi di rinnovamento che le associazioni come la nostra hanno sparso in questi anni di impegno per la formazione, avendo come unico riferimento la ricerca scientifica svolta a livello internazionale, coniugata ai dettati democratici (così ben rappresentati dalla nostra Costituzione).

La progettazione didattica dovrebbe partire da idee fondanti, relative a discipline e pratiche, da una visione generale e condivisa nella scuola anziché focalizzarsi sui contenuti specifici, come succede molto spesso. Da qui l'importanza di superare un approccio individualistico per costituire, all'interno delle scuole, *gruppi di lavoro* che restituiscano a queste ultime la funzione di centri di ricerca permanente in collegamento anche con le università.

Vediamo nell'applicazione di queste Indicazioni l'esaltazione di una scuola della fretta, del merito, dell'individualismo, non una scuola inclusiva che tiene conto delle differenze di partenza che la scuola della Costituzione dovrebbe colmare. Tutto ciò si consolida nella parte dedicata alle discipline per cui ci limitiamo ad alcune note facendo riferimento alle ricerche in atto e alle pratiche elaborate in tanti anni di sperimentazione nel Movimento.

STEM: matematica, scienze e tecnologia sono collocate sotto il cappello STEM senza tenere conto di altre trasversalità, ad esempio quella con la lingua. Ci chiediamo se questa struttura sia solo una questione di forma o debba risolversi in una differente impostazione anche nella progettazione didattica a scapito della specificità delle tre discipline. Pensiamo che con l'approccio STEM alcuni concetti base di matematica e scienze, potrebbero essere introdotti all'interno di un curriculum integrato, a patto che l'epistemologia specifica di ciascuna disciplina e i relativi ostacoli, quelli che generalmente orientano le scelte didattiche, siano tenuti sempre in considerazione. In particolare, siamo convinti che le conoscenze tecnologiche siano uno strumento e non un fine.

Matematica: nonostante siano state accolte alcune delle osservazioni fatte dalle associazioni di categoria, rimane ancora molto labile il riferimento al *laboratorio di matematica* inteso come “metodologia di lavoro adottata in classe o fuori dalla scuola, finalizzata a costruire significati, valorizzando sia gli aspetti culturali, sia quelli strumentali della disciplina”³. Preoccupa anche il modo in cui è stato trattato il tema del genere sostenendo che le bambine giudicano meno interessante la disciplina, quando invece, probabilmente, sono gli stereotipi a generare questo problema⁴, senza peraltro fornire spunti per il suo superamento e associandolo a un altro stereotipo relativo alla matematica “staccata dalla realtà quotidiana” (IN 7lug25 p. 67). Ciò che continua a mancare è il ruolo della matematica come laboratorio di pensiero a favore della sua utilità pratica e strumentale al servizio di altre discipline, nonché la scarsa considerazione del ruolo positivo dell'errore. Dall'insistenza sull'esigenza di rigore, atteggiamento che non ha senso, considerata l'età degli alunni a cui ci si rivolge, si deduce che l'interesse prioritario dei redattori sia fare in modo che gli allievi giungano in fretta agli apprendimenti, supponendo che questo fine si raggiunga con una formalizzazione precoce, invece di dare tempo ai bambini di conquistare l'aspetto formale con consapevolezza, dopo essere passati attraverso l'osservare, lo sperimentare, l'interrogarsi sul perché delle cose. La ricerca in didattica della matematica ci dice che la capacità di produrre ragionamenti complessi con deduzioni e passaggi logici di un certo livello, come mettere in relazione due variabili e verificarne le implicazioni, sono abilità mentali che si raggiungono con il tempo, ciò che per un adulto mediamente acculturato sembra quasi banale, non lo è per i nostri alunni. La professionalità di un insegnante si gioca proprio nella sua capacità di costruire percorsi didattici che tengano conto delle ricerche sull'età evolutiva e dei risultati della ricerca sperimentale in didattica della matematica che queste indicazioni tentano invece di affossare. Infine, è da notare l'inserimento dell' “educazione

³ Per ulteriori analisi si consulti anche il documento AIRDM <https://www.airdm.org/wp-content/uploads/2025/Indicazioni%20Nazionali%202025/Commento%20alla%20bozza%20definitiva%20delle%20IN.pdf>

⁴ Si legga a questo proposito la ricerca francese illustrata nell'articolo <https://ilbolive.unipd.it/it/news/universita-scuola/gap-genere-matematica-prima-elementare>

finanziaria, intesa come campo di esperienza concreto e motivante” (IN 7lug25 p. 68) e come “contesto autentico attraverso cui promuovere e potenziare le competenze matematiche...” (ibidem).

Scienze: il titolo del paragrafo iniziale è stato modificato da “Perchè si studiano le scienze” nella versione della bozza iniziale a “Perché si studia scienze” riconoscendo la diversità degli ambiti di cui le scienze si occupano. Si legge anche una maggiore attenzione alla parità di genere e al ruolo positivo dell’errore. È scomparso l’espressione “esperienze simulate” insieme al paragrafo sulle ibridazioni tecnologiche anche per il cambio di struttura del documento e sembra più valorizzato il ruolo del laboratorio ma non concepito come luogo in cui i concetti scientifici prendono forma ma come luogo di sostegno e promozione dello sviluppo dell'apprendimento e quindi come “ambiente progettuale e applicativo ideale per far emergere e valorizzare i talenti.” (IN 7lug25 p. 75). Nel suo complesso la disciplina è sempre trattata come un elenco di contenuti che paiono desunti dall’indice di un manuale della scuola superiore: che fine faranno le idee di partenza dei bambini, le loro teorie ingenuie da decostruire per giungere a quelle formalizzate dalla scienza attuale, pur sempre provvisorie? Tutto è ridotto a nozioni da trasmettere, a nomenclature da mandare a memoria. Rimane quindi intatta l’impostazione metodologica che deriva da queste premesse, in contrapposizione con una didattica laboratoriale in cui il fare è unito al pensare, e fare e pensare insieme conducono gradualmente alla reinvenzione dei concetti e al superamento dei luoghi comuni. Il concetto stesso di “comprensione” viene messo in crisi, basta saper ripetere, non è necessario capire perché per capire bisogna mettersi in gioco e quindi ci vuole tempo, ascolto, co-costruzione delle conoscenze, tutte strategie estranee all’impostazione di questo documento.

Italiano: è ignorato l’insieme delle ricerche che la linguistica ha nel tempo messo a disposizione e che hanno consentito l’introduzione di buone pratiche didattiche e metodologiche: la lingua come sistema, le funzioni linguistiche, la pragmatica della comunicazione, la semantica, le teorie testuali, le ricerche sulla scrittura, le teorie dell’interpretazione... Costruire e co-costruire la capacità di comunicare con la scrittura richiede un itinerario dedicato, lentezza, riflessività, pianificazione, capacità di analisi, di decentramento, mette in gioco abilità concettuali oltre che linguistiche. Così come il ricco apporto dei nuovi parlanti presenti nelle aule stimola le conseguenti ricerche interlinguistiche. Molti i riferimenti ad aspetti su cui è facile ottenere consenso anche dalle famiglie: l’ortografia, le regole di grammatica, la calligrafia, il corsivo (in nota la preoccupazione delle famiglie di alunni DSA), il riassunto (ribadito tre volte come utile “esercizio”). Riguardo alla calligrafia neuropsichiatri, psicologi dell’apprendimento, psicomotricisti dimostrano che il lavoro topologico, psicomotorio, corporeo, percettivo agevola il coordinamento oculo manuale necessario per la scrittura, non è il contrario, come qui si sostiene. Si sottolineano gli effetti utili del corsivo sulla separazione delle parole quando, in realtà, le parole, se corrispondono a effettive rappresentazioni mentali e a significati, acquistano una loro autonomia nel quadro delle conquiste relative al codice scritto. Non si citano i benefici che possono apportare l’uso della tastiera, l’esplorazione di diversi tipi di scritture, la lettura di libri, anzi, rispetto alla letteratura, seppur ricomposta alla lingua, ne viene sottolineato l’uso strumentale alla crescita personale e sociale, mantenendo l’enfasi rinnovata sulla storia e sulla cultura, anche attraverso testi classici e religiosi. Sarebbero necessari approfondimenti rispetto al processo di simbolizzazione e concettualizzazione (Vygotskij) che la psicologia linguistica pone alla base della capacità di uso della lingua così come sul processo di acquisizione della letto-scrittura secondo le tappe delineate nelle ricerche di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky che confermano l’utilità delle pratiche delle scuole attive sull’utilizzo di un metodo naturale.

Storia: le differenze con la bozza precedente riguardano essenzialmente le conoscenze di base relative ai primi anni della scuola primaria e alcuni aggiustamenti per gli anni successivi. Viene ribadito, addirittura con maggior forza, il costrutto ideologico di riferimento, la storia contenuta nei confini nazionali o al più occidentali e lezione frontale. Questa sottolineatura è in contrapposizione voluta e dichiarata rispetto a:

- gli indirizzi storiografici universalmente riconosciuti per la comprensione della storia dei singoli popoli all'interno di una prospettiva globale;
- l'attuale ricerca pedagogica e didattica che mette al centro gli alunni e la costruzione attiva e partecipata delle conoscenze storiche, in particolare attraverso l'uso delle fonti.

Permangono dunque la dichiarata supremazia culturale e politica dell'occidente di stampo (quasi) colonialista e la concezione di una istruzione puramente trasmissiva basata esclusivamente sulla narrazione da parte del docente.

Questa impostazione ideologica, strenuamente difesa, non coincide con la realtà dei fatti, l'"occidente" idealizzato nel testo si sta sfilacciando perché stanno cadendo uno dopo l'altro i riferimenti che ne hanno definito l'immagine negli ultimi 80 anni, d'altro canto si rifiuta la realtà scolastica italiana: secondo i dati relativi dello stesso Ministero, nel 2022 gli alunni con vissuti migratori rappresentavano già l'11,2% della popolazione studentesca e di anno in anno la loro percentuale cresce. Come si possono continuare a ignorare le storie dei Paesi da cui loro e i loro genitori provengono e le ragioni (colonialismo, guerre, crisi economiche, ambientali, discriminazioni...) che ne hanno provocato l'allontanamento? È concepibile l'idea di una loro "italianizzazione" non con la cittadinanza ma attraverso il "buon esempio" degli eroi dell'antica Roma o del Risorgimento? È questa una forma di assimilazione culturale più che il riconoscimento del loro vissuto e dunque della loro piena identità personale come dichiarato in premessa!

Geografia: la sezione nella prima bozza era stata valutata molto positivamente dalle associazioni della scuola e disciplinari, perché si distingueva nettamente dalla visione miope e ideologica generale, a partire dall'incipit: "Dopo aver concorso in passato a "fare gli italiani", la geografia ha oggi 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." (IN 11mar25 p. 78). Sicuramente per questi motivi nella versione finale è stata quella più rimaneggiata, o meglio "normalizzata", confermando l'idea di usare anche questa disciplina a scopi identitari, come ben chiaramente si comprende dal nuovo incipit: "La geografia intende contribuire alla costruzione della identità del cittadino formando persone autonome e capaci di vivere nella realtà, sviluppando conoscenze di geografia fisica, politica, umana, ed economica nelle diverse scale geografiche: spazi vissuti, comuni, regioni, Italia, Europa e mondo" (IN 7lug25 p. 60).

Da scienza che sviluppa "la capacità di pensare spazialmente, cioè di collegare le conoscenze in base alla localizzazione nello spazio e alle relazioni (movimenti, flussi, interazioni)" (IN 11mar25 p. 78) e che si prefigge di sviluppare le competenze (di cittadinanza) necessarie per "... provare a immaginare il ... futuro" (ibidem), si riduce al solito triste elenco di nomi e luoghi, infatti nella nuova versione si legge: "tramite lo studio dei processi di denominazione e la localizzazione di luoghi e fenomeni, essa consente l'acquisizione di conoscenze relative allo spazio geografico e ai modi attraverso cui le comunità umane si rapportano all'ambiente" (IN 7lug25 p. 60).

Si segnala anche che è stato cancellato il riferimento alla Carta internazionale dell'educazione geografica, varata dall'IGU – Unione Geografica Internazionale - nel 2016⁵ a cui aveva contribuito anche l'AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia)⁶.

Arte e immagine: come a recepire la necessità di percorsi di apprendimento attivo si aggiunge in questa parte un riferimento che richiama le Indicazioni del 2012: "L'insegnamento si avvale di un approccio laboratoriale che privilegia metodologie attive [...]" (IN lug25 p. 94) e si accenna al collegamento tra il patrimonio locale e quello globale, agli stimoli provenienti da altre culture come i mandala orientali. Si sottolinea anche in questo contesto il ruolo della calligrafia "come pratica artistica che unisce mente e mano" (IN lug25 p. 95) che dialoga anche "con altre tradizioni calligrafiche (es. araba, cinese)" (ibidem). Tutto questo sembra però tradursi in visite guidate a laboratori artigianali e a musei, per la parte della produzione artistica, o nell'esercizio della bella

⁵ <https://www.aiig.it/carta-internazionale-sulleducazione-geografica>

⁶ Si legga anche il contributo dato alla Commissione Perla dall'AIIG nelle [audizioni del giugno 2024](#).

calligrafia a ribadire un'idea di scuola basata su un approccio essenzialmente esecutivo-riproduttivo. Infatti tra gli obiettivi specifici al termine della classe quinta troviamo: “Elementi di calligrafia di base (es. corsivo italiano, proporzioni delle lettere, fluidità del segno), con cenni a tradizioni calligrafiche storiche e interculturali (es. manoscritti medievali, calligrafia araba) ...” (ivi pp. 97-98). Questo modo di inserire l'intercultura all'interno dei contenuti dell'educazione di arte e immagine sembra ridurre questo aspetto ad una questione solo conoscitiva o estetica e non come una necessità dettata dalla composizione multi-etnica delle classi e quindi da un'attenzione alla cultura di cui ciascun alunno è naturalmente portatore.

12 luglio 2025