



Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative

**Nuove Indicazioni Nazionali
[Scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado]**

Nota approvata all'unanimità dal Direttivo del CIRSE
nella seduta del 22 marzo 2025

Il *Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa*, da un attento esame del testo delle *Nuove Indicazioni 2025* per la Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, evidenzia la presenza di varie criticità proponendo, di seguito, indispensabili miglioramenti da apportare al testo.

La *Premessa culturale generale*, fornisce indicazioni didattiche e metodologiche all'interno di ampie digressioni di natura composita, con aspetti diversi e talvolta tra loro contrari, che lasciano contenutisticamente una sensazione di "patchwork".

Si suggerisce di introdurre le indicazioni di carattere didattico con una dichiarazione di adesione ai valori della Costituzione della Repubblica e della Dichiarazione universale dei diritti umani, con tutte le successive dichiarazioni – come quella dei "diritti dell'infanzia" – dell'Onu e delle sue agenzie, come l'Unesco.

Il testo, per limitarsi solo a qualche esempio, nel paragrafo *Persona, Scuola, Famiglia*, prospetta, in modo confuso ma solenne, una lettura sostanzialmente individualistica del concetto costituzionale di *persona*: lettura in linea con una filosofia liberale ma non con le altre filosofie politiche che hanno concorso alla stesura del testo costituzionale (compreso il personalismo cristiano, che si basa sul binomio *persona-comunità*, anche proprio in Mounier, citato alla nota 3; si vedano gli interventi in sede di Assemblea Costituente di Dossetti, La Pira, pur citato, Fanfani, Moro, Mortati etc.). In questa sua lettura, il testo non fa cenno all'imprescindibile portato degli artt. 2 e 3, che sono quelli decisivi per il profilo valoriale della scuola della Repubblica perché stabiliscono la dimensione sociale e cooperativa, i doveri di solidarietà, la necessità di contrastare le distinzioni/discriminazioni (e perciò di integrare e includere), il principio di laicità (uguaglianza giuridica di tutti i cittadini senza distinzioni di religione), e soprattutto il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli – di ordine economico e sociale – che impediscono il pieno sviluppo della persona umana (aspetto della persona) perché limitano la libertà e l'uguaglianza (aspetto della comunità/società). Non a caso una parte di queste esigenze (e il richiamo al secondo comma dell'art. 3) viene poi citata più avanti (paragrafo *Scuola e Nuovo Umanesimo*), in posizione subordinata e secondo quell'effetto "patchwork", sopra indicato.

La descrizione del senso pedagogico degli ordini di scuola appare quanto mai debole.

Nel testo, infatti, non si fa cenno in modo analitico al passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado e anche il legame, ormai molto stretto, tra 0-3 e 0-6, appare soltanto accennato. Si suggerisce una più decisa e risoluta attenzione ai diversi passaggi, evidenziando la continuità e la specificità pedagogica delle diverse fasi del percorso scolastico.

Le Indicazioni sulle singole materie, con riferimento alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado, inoltre, non sono sempre armonizzate tra loro, così come non sempre lo sono con le *Premesse*.

Gli aspetti più critici delle *Nuove Indicazioni* riguardano, soprattutto, l'insegnamento della Storia sia per implicazioni culturali e storiografiche che per ricadute operative.

Si rileva che l'idea che solo l'Occidente abbia sviluppato una vera storiografia è una visione eurocentrica ormai ampiamente superata dalla ricerca storica. La storiografia, infatti, non è una prerogativa esclusiva della cultura occidentale e quella descritta nelle *Nuove Indicazioni* è stata per l'Occidente stesso il risultato di un lungo percorso che parte dall'Illuminismo e arriva alla seconda metà del Novecento, e non una costante plurimillennaria.

La *Premessa*, al contrario, esprime, una Storia della storiografia occidentale della quale non si avverte il bisogno: è una lettura, tra le tante e diverse che sono oggi indicate dagli studi.

Indica una scelta che lascia fuori altre linee interpretative, più aggiornate e preferibili (si vedano gli studi di Serge Gruzinski).

Se la centratura sulla storia nazionale può essere giustificata in chiave didattica, allo scopo di colmare le lacune che, proprio in questo ambito, si riscontrano nella preparazione degli studenti delle scuole di ogni grado ed ordine nel nostro Paese, al contempo, però, si deve far presente il rischio di un fraintendimento ideologico di tale centratura.

Pertanto, si suggerisce di mettere in luce i collegamenti tra la storia nazionale, quella europea e quella mondiale, lasciando all'insegnante lo spazio di approfondire alcune vicende storiche dei paesi di provenienza degli alunni stranieri, allo scopo di favorire il confronto tra culture diverse.

All'interno di tale prospettiva, anche l'idea di partire dalla conoscenza del proprio contesto ambientale rimane al riparo dal riduzionismo localistico.

Inoltre, la disciplina va adattata all'età dei discenti; sotto questo profilo, sottolineare la dimensione narrativa della storia quando insegnata a bambini delle elementari appare corretto.

Si raccomanda di rivedere le parti che vanno sotto il titolo *Conoscenze* con sottolineatura della storia greco-romana e del Risorgimento perché insufficienti, distorsive e lacunose.

Per limitarsi alla scuola secondaria di primo grado: si parla di scoperte geografiche, ma non della colonizzazione europea in età moderna; il modo di indicare le rivoluzioni americana e francese andrebbe riconsiderato («due concezioni diverse di libertà»); si parla di liberalismo, democrazia, socialismo, ma non delle ideologie illiberali, antidemocratiche e antiparlamentari, elitiste e nazionaliste come non c'è cenno ai processi storici di antropizzazione della terra e di danni alla biosfera.

Nei suggerimenti per il II anno di scuola elementare, lo studio del Risorgimento risulterebbe oggi più efficace se accompagnato a visite in musei, archivi storici e luoghi significativi, o visione di filmati, anziché dalla lettura di canti e racconti che rischiano di presentare carattere retorico. Sempre in linea con questo stesso principio, si consiglia di sottolineare la possibilità degli insegnanti di operare una selezione dei contenuti elencati, allo scopo di centrare l'attenzione sui più decisivi snodi diacronici e concettuali delle vicende storiche. In questo senso, appare fuorviante, per esempio, lo studio dei racconti e dei canti risorgimentali (eccezion fatta per l'inno di Mameli), poiché può indurre a creare confusione tra immaginario e realtà cronologico-fattuale.

Anche la necessità di privilegiare le motivazioni culturali-religiose rispetto a quelle economiche e strutturali è di dubbia utilità didattica, mentre può essere molto più efficace riflettere e confrontare queste possibili letture.

Ugualmente, affermazioni come «al contrario di quanto comunemente si pensa l'interazione con contenuti multimediali non è in grado di promuovere il pensiero critico e l'analisi storica» sono eccessivamente vaghe e generalizzano; se la passiva fruizione di un video, come di un testo, può essere da scoraggiare, non si vede il motivo di limitare a priori le possibilità di costruzione di esperienze didattiche efficaci, da valutare a valle nelle conoscenze e competenze acquisite.

Negli *Obiettivi di apprendimento* per le diverse classi, si suggerisce di reintrodurre il concetto, presente nelle *Indicazioni* del 2012, di «Uso delle fonti», modulato a seconda delle diverse età dei discenti.

Si suggerisce, poi, di rimarcare l'importanza del legame tra Scuola e Territorio.

È vero che nel documento si ritrovano riferimenti a questo indispensabile binomio; le due parti, però, appaiono proposte come realtà separate e precostituite. Nelle *Nuove Indicazioni*, infatti, sono deboli i riferimenti ad enti culturali, istituzioni, associazioni ed altri soggetti sociali individuando la famiglia come il principale interlocutore della scuola sul territorio quasi che le altre formazioni sociali e valoriali siano subordinate, nel progetto educativo e perciò nella corresponsabilità educativa e nel «nuovo patto di alleanza».

Infine, si consiglia un complessivo ripensamento della professione docente.

Nel testo si sottolinea a più riprese la *magisterialità* dell'insegnante. È indispensabile, però, che tale professione, nell'attuale scenario, sia pensata anche come *relazionale* e collaborativa, onde evitare il rischio di collocare i docenti al di fuori del contesto nel quale si troveranno ad operare.

Il ruolo e la funzione degli Insegnanti, ovviamente, andrebbero valorizzati in molti sensi.

Non tanto tornando ad anacronistici autoritarismi didattici ma con miglioramenti economici e di stato giuridico, valorizzando la collaborazione tra insegnanti e la compresenza didattica, incentivando la cooperazione tra scuole e la possibilità di sperimentazione, “leggendo” i molti e variegati bisogni del corpo insegnante.

Il Presidente del CIRSE
prof.ssa Caterina Sindoni

