

# Verso nuove Indicazioni nazionali? Un'analisi pedagogica e didattica di quelle attuali (2012/'18)

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale – Università di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

**Abstract.** The National Guidelines for Preschool and First Cycle Education of 2012 attempt to respond to the complexity of the educational challenges of the new century. They are influenced by the thought of E. Morin while on the didactic level the presence of J. Dewey is felt. Pedagogy of complexity, active and inclusive teaching are therefore the foundations on which the entire structure of the Guidelines is based and which make them still extremely current.

**Keywords.** National guidelines - Complexity - Educational challenges - E. Morin - J. Dewey - Inclusive teaching

---

Nel 2024 è stata istituita dal Ministro dell'istruzione e del merito una Commissione scientifica per elaborare delle nuove Indicazioni nazionali per la scuola del primo ciclo che sostituiranno quelle del 2012, già aggiornate nel 2018, ed entreranno in vigore nell'anno scolastico 2025/'26. Nel presente contributo, dopo un breve excursus storico-normativo, tenteremo di mettere in luce i nuclei profondi, culturali, pedagogici e didattici delle Indicazioni 2012/'18, per comprendere se sono ancora validi e attuali oppure se non sono più in grado di rappresentare uno strumento adeguato per progettare la formazione scolastica.

## 1. Dai Programmi/Orientamenti alle Indicazioni nazionali<sup>1</sup>

Quelli che un tempo erano i Programmi per la scuola primaria e secondaria e gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia, dagli anni 2000 vengono sostituiti da Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia, per il curriculum del primo ciclo di istruzione, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e per quello del secondo ciclo di istruzione, che comprende le scuole secondarie di secondo grado. Si tratta di documenti complessi che da una parte rispondono a istanze politiche sul funzionamento del sistema formativo espresse dai Governi in carica nel momento della loro emanazione, dall'altra parte dovrebbero richiamarsi alla più aggiornata ricer-

---

<sup>1</sup> Di seguito viene presentata non tanto una precisa ricostruzione storico-normativa della scuola italiana, quanto un'ipotesi di periodizzazione culturale, politica e pedagogica, del processo di elaborazione di Programmi, Orientamenti e Indicazioni per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

ca psicopedagogica e didattica, per fornire dei riferimenti culturali, pedagogici e metodologici alle/agli insegnanti dei vari ordini di scuola. Anche l'iter di elaborazione delle Indicazioni è particolarmente complesso, dagli indirizzi di politica scolastica del Governo alla formazione di una Commissione per la loro stesura, all'audizione di associazioni e categorie di esperti, alla consultazione della base (insegnanti e famiglie) su una bozza provvisoria, al vero e proprio dibattito politico nelle sedi istituzionali, dal Parlamento al Consiglio Superiore per la Pubblica Istruzione. Una volta emanato il testo ha inizio un percorso di divulgazione e di formazione per insegnanti e dirigenti sulle Indicazioni nonché di sperimentazione e valutazione, su tempi medio lunghi, della loro applicazione e validità. Come vedremo di seguito questa procedura si è dimostrata particolarmente efficace in quella che possiamo definire la stagione del riformismo psicopedagogico del sistema formativo italiano, compresa tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento. In quel periodo sono state attivate dai vari Governi in carica delle Commissioni in buona parte rispettose del pluralismo politico e pedagogico e anche l'impegno del Ministero per promuovere la partecipazione della base e, successivamente, la formazione sui nuovi documenti programmatici, è stato notevole. Si pensi, per fare un esempio, alla promulgazione dei Programmi per la scuola primaria del 1985 e degli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991, cui hanno fatto seguito due piani nazionali di formazione e aggiornamento per docenti e dirigenti.

Data la complessità del processo di elaborazione e diffusione di nuovi testi programmatici per la scuola, si comprende come sia necessario innanzi tutto ragionare sui tempi lunghi di una loro reale applicazione. In primo luogo bisogna considerare la progressiva estensione dei nuovi documenti a partire dalle prime classi in essere nel momento della loro promulgazione, che prevede pertanto diversi anni prima che vengano applicati in un intero ciclo di istruzione. In secondo luogo bisogna calcolare i tempi della formazione e dell'aggiornamento di insegnanti e dirigenti, nonché quelli relativi alla 'sedimentazione' delle nuove normative nei comportamenti didattici degli insegnanti. Le normative ministeriali non si trasformano automaticamente in comportamenti didattici, è necessario un lungo e profondo processo di formazione culturale, pedagogica e didattica, ma soprattutto è importante che tale processo si svolga in parallelo con il rinnovamento amministrativo, economico, organizzativo della scuola.

Questo parallelismo tra riformismo pedagogico/didattico e sviluppo di tutti gli altri aspetti del sistema formativo si rivela in tutta la sua complessità in quella che di seguito chiameremo stagione dell'autonomia scolastica e delle Indicazioni nazionali, caratterizzata da una pletora di nuove Indicazioni ma anche da una progressiva riduzione dei fondi destinati alle scuole e da uno stallo delle retribuzioni del personale docente tale da collocare lo stipendio medio di un insegnante italiano tra i livelli più bassi di quelli europei: «La Uil rileva come il «fare cassa» sulla scuola «è usanza della stragrande maggioranza dei Governi che si sono succeduti e trova la sua origine a partire dalla riforma Gelmini, che ha previsto il taglio di 10 miliardi al bilancio di scuola e di università, di cui 8,5 miliardi all'istruzione e 1,5 miliardi all'università. Per la Uil la parte più consistente dei soldi sottratti allora alla scuola sono stati usati per «salvare» Alitalia dall'acquisizione da parte di Air France, «Salvataggio inutile, dato che la compagnia di bandiera si è trovata quasi immediatamente di nuovo in perdita». Nel frattempo, i tagli della riforma hanno tolto al sistema di istruzione italiano 10 mila classi, 90 mila cattedre, 30

mila supplenti e 44 mila posti per il personale non docente. Mentre sul fronte universitario portò i finanziamenti sotto la media europea, dimezzando le risorse destinate ai servizi per studentesse e studenti»<sup>2</sup>; «Gli stipendi d'ingresso nella scuola sono per una famiglia monoreddito sotto la soglia di povertà. Le buste paga nette mensili a inizio carriera ammontano a 1.360 euro nella primaria e a 1.471 nelle superiori. Le soglie di povertà relativa proposte dall'Istat nel 2021 sono pari a 1.395 euro per una famiglia di tre componenti e a 1.709 euro per una famiglia di quattro persone. Le soglie di povertà assoluta si differenziano in base alle aree del Paese. Per una famiglia composta da due genitori e un figlio di 3 anni che vive al Sud la soglia è di 1.331 euro, mentre per una famiglia con due figli piccoli che vive al Nord la soglia si alza a 1.503 euro»<sup>3</sup>.

Alla luce di tutte queste precisazioni, prima di passare alla disamina dei contenuti pedagogici e didattici delle Indicazioni nazionali 2012/'18, pensiamo sia necessario ricordare alcuni passaggi del percorso storico-pedagogico che le ha precedute.

## 2. Fasi di sviluppo del sistema formativo italiano

Non possiamo in questa sede ripercorrere il complesso tragitto di vita della scuola pubblica italiana, un percorso complesso culminato nella formazione di un articolato sistema formativo, dal nido all'università<sup>4</sup>, vogliamo piuttosto dimostrare che l'approdo al termine Indicazioni agli inizi degli anni 2000 rappresenta l'esito di un percorso evolutivo, non privo di battute d'arresto, stagnazioni o regressioni, della politica scolastica italiana: «Infine va sottolineato come questo passaggio (dalla scuola al sistema formativo. n.d.a.), che ha in sé qualcosa di epocale per il nostro paese, non sia stato adeguatamente accompagnato da una funzione di guida dei pubblici poteri, rimasti deboli o assenti»<sup>5</sup>.

Lo sviluppo del sistema scolastico italiano successivo al 1945 può essere suddiviso in tre fasi.

1945-1974: democratizzazione del sistema formativo. In questa fase si avvia la formazione di un sistema scolastico universale, libero, gratuito e democratico, in netta rottura con la scuola del periodo liberale e con quella del periodo fascista. La chiave di volta di questo sistema è dato dalla Costituzione in vigore dal 1948 e dai tanti Articoli che direttamente o indirettamente riguardano la scuola. Una scuola aperta a tutti e in cui vige la libertà di insegnamento, obbligatoria per almeno 8 anni, finalizzata alla formazione del cittadino-lavoratore, ovvero di un soggetto in grado di partecipare sia alla crescita culturale e politica del Paese sia allo sviluppo del sistema produttivo tramite l'inserimento nel mondo del lavoro<sup>6</sup>. Il processo di formazione del sistema di istruzione nazionale, pubblico e democratico è attivato ma il suo sviluppo sarà lento e farraginoso. Nel 1955

<sup>2</sup> Dossier targato Uil: «In 30 anni le istituzioni scolastiche diminuiranno del 40 per cento» «Il Sole 24 ore», Redazione scuola, 11/01/2024, [www.ilsole24ore.it](http://www.ilsole24ore.it), consultato in data 15/01/2024.

<sup>3</sup> A. Franchilla, *In Italia i professori meno pagati d'Europa*, «La Repubblica», 28/01/2023.

<sup>4</sup> Cfr., S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Pearson, 2021, in part. pp. 171/182.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>6</sup> Per un'analisi dettagliata del rapporto Costituzione/istruzione, si rinvia a D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2016, in particolare il primo capitolo della parte prima: *Dalle Indicazioni nazionali alla didattica nella scuola primaria*, pp. 15/74.

vengono emanati i Programmi per la scuola elementare che sostituiscono quelli stilati nel 1945 in collaborazione con gli alleati americani e ritenuti troppo liberali dalle gerarchie cattoliche<sup>7</sup>. Nel 1962 viene finalmente istituita la scuola media unificata i cui Programmi vengono emanati nel 1963; nel 1968 viene istituita la scuola materna statale i cui Orientamenti vengono promulgati nel 1969. A questo punto il sistema formativo italiano di base è completato, ma tutto il resto è ancora da costruire poiché il funzionamento amministrativo, disciplinare, retributivo di scuole e ministero è in larga misura ancora legato alla legislazione liberale e fascista. Sarà necessario attendere i Decreti Delegati del 1974, che riordinano l'intero comparto scuola, dall'inquadramento giuridico, economico e professionale di docenti e dirigenti, alla partecipazione di genitori e alunni alla gestione democratica della scuola, dalle norme per organizzare i concorsi a cattedra alla formazione universitaria per i docenti di tutti gli ordini di scuola (norma questa a lungo disattesa)<sup>8</sup>.

1979-1991: la stagione del riformismo pedagogico e didattico. Questa seconda fase è segnata da un profondo spirito riformista psicopedagogico nato dalla consapevolezza che Programmi e Orientamenti elaborati nella fase precedente non fossero più in grado di rispondere alle esigenze di una società in rapido mutamento. I riferimenti di fondo che guidano le varie Commissioni incaricate di elaborare i documenti di questo periodo, composte da docenti universitari di pedagogia e didattica di chiara fama, sono solo in parte politici, nella maggior parte dei casi le scelte operate si rifanno ai risultati della ricerca psicopedagogica: dall'istruzione programmata all'attivismo pedagogico al cognitivismo didattico all'ecologia dello sviluppo umano. In particolare si diffondono l'idea della programmazione educativa e didattica come strumento per adeguare i contenuti di Programmi e Orientamenti nazionali alle esigenze locali, della singola scuola, di ogni alunna/o e quella di apprendimento come processo attivo, costruttivo e sociale. Nel 1979 i nuovi Programmi per la scuola media inferiore intendono rivoluzionarne la didattica, introducendo la pratica della programmazione curricolare, l'individualizzazione dell'insegnamento, l'unitarietà dell'educazione: «La scuola media assume caratteri orientativi e formativi, tende a creare una certa omogeneità della cultura di base contemporanea e cerca di saldare la cultura umanistica con quella scientifica e tecnologica. L'inserimento della metodologia della ricerca, dei curricoli, dei laboratori intende cambiare le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento, anche per garantire una maggiore apertura al mondo esterno ed alle problematiche quotidiane, compresa la vita reale della società, delle famiglie ed in particolare dei ragazzi: si tratta in sostanza di svecchiare il sistema scolastico»<sup>9</sup>. Nel 1985 è la volta dei nuovi Programmi per la scuola elementare che inizia ad essere denominata scuola primaria. Questi Programmi rappresentano un enorme salto in avanti rispetto a quelli del 1955; hanno una forte caratura psicopedagogica basata sul rapporto tra sviluppo della mente infantile, programmazione didattica, esperienza educativa, valutazione formativa, continuità educativa, ecc. Ma soprattutto riprendono

<sup>7</sup> Sulla questione cfr., E. Catarsi, *Storia dei programmi per la scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, in particolare p. 123.

<sup>8</sup> Cfr., G. Franceschini (2024), *1974-2024: cinquant'anni di scuola democratica?*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 27(1), 103–118. <https://doi.org/10.36253/ssf-15419>

<sup>9</sup> F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, Novalogos, 2017, p.51.

dai D.D. del 1974, esaltandola, la necessità dalla collegialità del lavoro didattico evitando sia le chiusure ancora legate alla figura del maestro unico sia la precocità delle barriere disciplinari in una scuola, come quella primaria, che si propone di avviare gradualmente ai saperi disciplinari<sup>10</sup>. Le tante innovazioni proposte dai Programmi del 1985 sfoceranno in un complessivo riordino della scuola primaria con la L. 148 del 1990, che, tra le tante novità, introduce la pratica dei moduli didattici ovvero di un team di docenti che si occupa di due o tre classi. L'apoteosi di questo periodo di riformismo psicopedagogico si raggiunge nel 1991 con i nuovi Orientamenti per la scuola materna che finalmente inizia ad essere denominata ufficialmente scuola dell'infanzia. Gli Orientamenti del 1991 rappresentano un testo di pedagogia e di didattica per l'infanzia destinato a restare insuperato dagli interventi successivi, comprese le Indicazioni del 2012, che in larga misura li riprendono ma ne perdono l'organicità e la complessità<sup>11</sup>. Essi propongono una nuova idea di infanzia, di didattica per l'infanzia e conseguentemente di ruolo del docente. Introducono i 'campi di esperienza' per fornire agli insegnanti dei riferimenti utili alla progettazione (non più programmazione) didattica; l'organizzazione del tempo, dello spazio, delle relazioni, delle risorse, diventa il cardine intorno al quale progettare l'offerta didattica; bambini e bambine sono descritti come soggetti attivi e competenti<sup>12</sup>. Gli Orientamenti del 1991 superano quindi la pedagogia e la didattica per obiettivi che informa gli altri documenti programmatici di questo periodo, così come l'idea lineare, graduale, deterministica, di sviluppo infantile viene abbandonata per approdare all'ecologia dello sviluppo umano: «In questo libro propongo una nuova prospettiva teorica concernente la ricerca sullo sviluppo umano. Questa prospettiva è nuova nel modo di concepire la persona in via di sviluppo, l'ambiente, e soprattutto l'evolversi dell'interazione tra la prima e il secondo. Lo sviluppo è definito, in questo contesto, come una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente»<sup>13</sup>.

Interessante sottolineare la struttura dei documenti emanati in questo periodo; una lunga premessa di carattere pedagogico, didattico, socioculturale, cui seguono gli obiettivi e i contenuti delle singole discipline e, nella scuola dell'infanzia, dei campi di esperienza. L'intenzione è quella di superare definitivamente l'idea di programma scolastico inteso come elenco di contenuti di apprendimento e di stimolare invece l'attivazione di percorsi di progettazione formativa che mettono al centro alunne e alunni senza però dimenticare il ruolo formativo dei saperi disciplinari<sup>14</sup>. Questo impianto verrà mantenuto dalle Indicazioni nazionali promulgate nel periodo successivo.

---

<sup>10</sup> Per un'analisi dei fondamenti pedagogici e didattici del Programma del 1985, cfr., F. Frabboni, *Il curriculum, motore della continuità educativa*, in A. Canevaro et. al., *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 109/135.

<sup>11</sup> Per un'analisi pedagogica e didattica del testo degli Orientamenti del 1991, cfr., E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, in particolare pp. 335/368.

<sup>12</sup> Cfr., N.S. Barbieri, *I nuovi Orientamenti per la scuola materna statale del 1991*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholè, Editrice Morcelliana, 2019, pp. 98/105.

<sup>13</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., Bologna, Il Mulino, 1990, p.31.

<sup>14</sup> Questa tendenza è già presente negli anni '70 del Novecento; cfr., D. Lawton, *Programmi di studio e evoluzione sociale. Dalla teoria alla pratica*, tr.it., Roma, Armando, 1976.

1999-2012: la stagione dell'autonomia e delle Indicazioni. In questa terza fase le Indicazioni sostituiscono Programmi e Orientamenti delle fasi precedenti. Il punto di partenza di questa fase può essere identificato nel D.P.R. 275 dell'8 marzo 1999, ovvero il Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, che di fatto rappresenta l'architrave del sistema scolastico attuale.

Il curriculum scolastico, espresso nel Piano dell'Offerta Formativa (oggi di durata triennale) nasce dalla relazione tra obiettivi generali e di apprendimento, fissati dallo Stato nelle Indicazioni e obbligatori su tutto il territorio nazionale, caratteristiche specifiche dell'ambiente socio-culturale in cui opera la scuola, esigenze particolari di ogni alunna/o. In questa prospettiva attivare l'autonomia didattica significa riuscire ad adeguare il curriculum alle esigenze individuali, del gruppo classe, dell'intero istituto, senza perdere però di vista i traguardi ritenuti obbligatori per tutti. Per rispondere alle richieste del Regolamento sull'autonomia inizia quella che possiamo definire stagione delle Indicazioni nazionali: nel 2000 la Riforma dei cicli scolastici del Ministro Berlinguer subito abolita dal Ministro Moratti che promulga nuove Indicazioni nel 2004, poi abbiamo le Indicazioni nazionali del 2007 del Ministro Fioroni sperimentate e valutate per un quinquennio.

Sulla base dei dati acquisiti durante e al termine di tale quinquennio vengono emanate le Indicazioni del 2012 firmate dal Ministro Profumo: «Nel novembre 2012 il Ministro Francesco Profumo ha firmato il decreto con il quale sono state 'revisionate' le preesistenti Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo. Un atto dovuto, ma non scontato, legato a quanto previsto dal Regolamento per il primo ciclo (il D.P.R. 89/2009) che, nel prorogare al 31 agosto 2012 la vigenza transitoria delle Indicazioni 2007 (Ministro Fioroni), impegnava l'amministrazione a compiere un'azione di monitoraggio (alias, di dialogo con le scuole) anche in vista di un'eventuale riscrittura 'definitiva' del testo programmatico»<sup>15</sup>. Anche le Indicazioni del 2012 verranno sottoposte ad un periodo di sperimentazione assistita che darà vita ad un documento intitolato *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* pubblicato nel 2018. Le Indicazioni 2012 e il successivo aggiornamento del 2018, sono dunque il risultato di un monitoraggio sul campo di quelle del 2007 alle quali sono strettamente collegate.

Perché tutto questo tumulto legislativo? Probabilmente per effetto dei mutamenti della politica italiana dopo la scossa internazionale del 1989 (Berlino) e quella nazionale del 1992 (Mani Pulite) che ne provocano lo spostamento verso posizioni bipolariste e maggioritarie in modo tale che ogni governo che sale in carica tenta di scardinare le riforme di quello precedente.

Questa breve sintesi storica consente innanzi tutto di comprendere perché siamo approdati all'uso del termine Indicazioni nazionali. Nella prospettiva politica dell'autonomia amministrativa, dunque anche di quella scolastica, così come inizia a configurarsi negli anni Novanta del Novecento, lo stato decentralizza alcuni sue competenze mantenendo quelle di controllo e di indirizzo generali. Il termine Indicazioni nazionali sembra rispondere a questo mutamento, è più 'tenue' rispetto a quello di Programmi e nel contempo sottolinea comunque la volontà di mantenere un ruolo di guida generale del processo formativo da parte dello stato. Inoltre le Indicazioni degli anni 2000 iniziano a

<sup>15</sup> G. Cerini, USR Emilia Romagna, *Studi e documenti*, p. 3, [www.istruzioneer.gov.it](http://www.istruzioneer.gov.it), consultato in data 10/1/2025.

recepire le Raccomandazioni in materia di istruzione dell'Unione Europea, aprendosi ad un processo di internazionalizzazione dei processi formativi e proprio in questa dinamica tra locale (autonomia scolastica, territorio, scuole) e sovra-nazionale (Unione europea e non solo) si gioca una delle carte più innovative delle Indicazioni nazionali.

### **3. Pedagogia e didattica delle/nelle Indicazioni nazionali**

#### *3.1 Pedagogia e complessità*

I riferimenti pedagogici sottesi alle Indicazioni nazionali 2012 sono prevalentemente rintracciabili nei primi due capitoli del testo, rispettivamente intitolati *Cultura, scuola, persona* e *Finalità generali*. In queste parti del testo vengono presentati gli aspetti salienti della società contemporanea e le sfide educative che essi prevedono: la rivoluzione digitale, la questione ecologica, la globalizzazione, la questione interculturale. Esse vengono presentate come questioni ambivalenti ovvero che possono trasformarsi in occasioni di crescita e di sviluppo del singolo individuo, delle comunità di cui è parte e dell'intera società umana oppure in situazioni rischiose, in grado di generare nuove forme di marginalità e di esclusione nonché di degrado sociale e ambientale fino al punto di compromettere l'intero l'ecosistema che ci ospita. La sfida pedagogica posta da queste emergenze è dunque assai rilevante e le Indicazioni nazionali la raccolgono mettendo in campo specifiche risposte educative.

#### *3.2 Centralità della persona*

Innanzitutto viene sottolineata la centralità della persona, intesa nella sua irripetibilità e nelle sue relazioni con gli altri. La persona è il/al centro del progetto educativo, sia a livello nazionale che a livello locale; ma si tratta di una centralità complessa, non identificabile con il semplice riposizionamento dell'alunno che apprende ma con la più vasta intenzione di educare ogni alunna e ogni alunno alla consapevolezza delle proprie potenzialità e caratteristiche che lo rendono unico e irripetibile e, nel contempo, al riconoscimento dell'importanza delle relazioni sociali che intrattiene con i pari e con gli adulti delle comunità di cui fa parte. In questa prospettiva l'autonomia personale consiste proprio nella capacità di riconoscere i rapporti di interdipendenza che uniscono ogni individuo alla comunità cui appartiene.

#### *3.3 Cittadinanza attiva*

Successivamente le Indicazioni nazionali mettono in campo il concetto di cittadinanza attiva. Una nuova cittadinanza che vede interagire la dimensione locale, nazionale, europea, mondiale, per trasformare le tante sfide della globalizzazione in opportunità di crescita individuale e collettiva. Il rapporto tra queste dimensioni non è lineare né deterministico bensì circolare, probabilistico, ricorsivo. L'intensità delle loro relazioni è altresì molto forte e può ridurre il singolo individuo a puro spettatore spingendolo ai margini dei processi di cambiamento dei quali non comprenderà più la vera natura, creando così le basi per una cultura stratificata in comparti che non comunicano tra loro e generatrice



di conflitti sociali altrettanto intensi. Educare alla cittadinanza attiva come suggeriscono le Indicazioni, significa invece favorire la trasformazione del gruppo classe in gruppo educativo di apprendimento ovvero in una piccola comunità educativa che funziona secondo regole condivise e partecipa in vista del raggiungimento di obiettivi comuni nel rispetto delle differenze individuali.

### 3.4 Neoumanesimo

Il terzo dispositivo pedagogico che le Indicazioni nazionali mettono in gioco è quello del neoumanesimo. E' questo forse il riferimento più marcatamente pedagogico dell'intero testo delle Indicazioni, quello che più di ogni altro permette di identificare la matrice culturale di fondo che le informa: il pensiero di E. Morin e quello di M. Ceruti<sup>16</sup>, Presidente della Commissione incaricata della stesura delle Indicazioni nazionali del 2007.

Il neoumanesimo viene presentato come il risultato di una nuova alleanza tra discipline umanistiche, tecnologie, saperi fisico-matematici, finalizzata a rendere il soggetto consapevole dei legami che uniscono microcosmo e macrocosmo e a fornirgli gli strumenti necessari a leggere la complessità del mondo contemporaneo<sup>17</sup>:

«In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari: – insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme;

– promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;

– diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attra verso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.»<sup>18</sup>

In questa visione pedagogica del rapporto tra scuola, società, individuo è possibile rintracciare gli esiti del dibattito pedagogico nato intorno alla fine degli anni '80 del Novecento anche a seguito della pubblicazione di un volume nel 1985 intitolato *La sfida della complessità*, curato da Mauro Ceruti e Gianluca Bocchi, con un saggio al suo interno di Edgar Morin<sup>19</sup>. Una prima traduzione pedagogica degli stimoli presentati in tale volume la possiamo rintracciare in un libro pubblicato nel 1991 intitolato *Complessi-*

<sup>16</sup> Cfr., M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018, in part. la prefazione di E. Morin, pp. VII/X e il cap. 4 pp. 137/157.

<sup>17</sup> Cfr., E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, in part. cap. 4, pp. 67/90.

<sup>18</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curriculum nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, p. 11.

<sup>19</sup> G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.



*tà, pedagogia critica, educazione democratica*, di Franco Cambi, Giacomo Cives, Remo Fornaca<sup>20</sup>. Gli esiti di questo dibattito, che prosegue per tutti gli anni '90 del Novecento e arriva fino ai nostri giorni anche grazie ai tanti saggi pubblicati nel frattempo da E. Morin, sono al centro della pedagogia della scuola delle Indicazioni nazionali del 2007 e del 2012/18. La scuola resta un'istituzione centrale nella società complessa contemporanea, ma l'istruzione scolastica non gioca più il ruolo esclusivo che poteva permettersi nell'era moderna; oggi deve confrontarsi con altre istituzioni in grado di erogare formazione e istruzione, *in primis* l'industria culturale e dei consumi di massa che attraverso tecnologie sempre più complesse, contro le quali la scuola non può competere, dispiega tutto il suo potenziale (con)formativo prima, durante e dopo la formazione scolastica sia in senso sincronico che diacronico. Inoltre la scuola moderna nasce per la formazione del cittadino nazionale così come viene concepito dalla politica moderna sia in senso democratico che totalitario, oggi si parla invece della formazione di un cittadino planetario e di Terra-Patria, concetti che non rinnegano le appartenenze nazionali ma che richiedono una continua dialettica nelle attività di insegnamento tra dimensioni locali e globali proprio per formare delle menti in grado di riconoscere le interconnessioni esistenti tra esperienze di vita prossimali e fenomeni che si verificano lontano nel tempo e nello spazio. I saperi disciplinari, infine, non sono più quelli identificabili secondo un'epistemologia sette-ottocentesca, rigidamente suddivisi in scienze fisiche e naturali da una parte e scienze umane e dello spirito dall'altra.

Oggi la complessità dei fenomeni che la specie umana deve affrontare, si pensi alla questione climatica, sono tali che solo un approccio genuinamente interdisciplinare può tentare di comprenderli. Come ci ricorda E. Morin, le scienze fisiche, il cui modello è stato fatto proprio anche da molte scienze umane tra le quali la pedagogia oggi frammentata in scienze dell'educazione, sono predisposte verso l'iperspecializzazione ma in questo modo perdono la visione d'insieme e il senso delle singole ricerche; le scienze umane sono al contrario votate alla ricerca globale ma in questo modo rischiano di perdere il contatto con la realtà<sup>21</sup>. Nasce così l'esigenza di garantire una formazione scolastica in chiave interdisciplinare: «Definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?).»<sup>22</sup>

### 3.5 Didattica attiva, inclusiva e laboratoriale

La parte dedicata alle questioni più specificamente didattiche sono rinvenibili nel capitolo intitolato L'organizzazione del curricolo e nelle sezioni dedicate ai due ordini di scuola cui si rivolgono le Indicazioni, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. In questa sede non è possibile tracciare un quadro esaustivo del complesso discorso didattico che si dipana nel testo delle Indicazioni, ci limitiamo pertanto a fissarne tre punti che riteniamo essenziali.

<sup>20</sup> F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

<sup>21</sup> Cfr., E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, op. cit.

<sup>22</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, p.12

### 3.6 Progettazione curricolare

Un primo punto riguarda la progettazione curricolare che le Indicazioni suggeriscono di sviluppare in una sequenza composta da traguardi per lo sviluppo delle competenze, obiettivi specifici di apprendimento, organizzazione dell'ambiente di apprendimento, valutazione. A prima vista sembra emergere la logica del *constructive alignment*, che intende la progettazione didattica come la capacità di costruire un ambiente di apprendimento in cui modalità di insegnamento, pratiche di apprendimento e forme di valutazione sono organizzate in modo coerente tra loro e allineate in vista del raggiungimento di precisi risultati di apprendimento.<sup>23</sup>

Tuttavia a ben guardare emerge piuttosto una visione circolare, spiraliforme, ricorsiva delle attività di insegnamento e apprendimento. Traguardi e obiettivi sono prescrittivi su tutto il territorio nazionale ma le modalità per raggiungerli sono decise a livello locale, di scuola, di singola classe. La valutazione ha principalmente una funzione formativa e informativa, serve a regolare le attività didattiche (funzione di retroazione formativa) e a informare i genitori sugli esiti raggiunti dai loro figli (trasparenza e alleanza scuola/famiglia). Si attiva così una dialettica circolare tra gli obiettivi di apprendimento e le singole situazioni didattiche.

### 3.7 Didattica attiva, socio-costruttiva, laboratoriale

Un secondo punto riguarda la natura attiva, costruttiva e sociale dei processi di apprendimento e insegnamento ripetutamente ribadita dalle Indicazioni nazionali. Nelle sezioni intitolate *L'ambiente di apprendimento*, una per la scuola dell'infanzia e una per la scuola del primo ciclo di istruzione, riecheggiano con forza le suggestioni proposte da J. Dewey sulla natura delle esperienze educative. In particolare quelle proposte nel volume *Esperienza e educazione*,<sup>24</sup> all'interno del quale l'autore ribadisce che l'insegnante può agire solo indirettamente sui processi mentali degli alunni, ovvero attraverso la predisposizione di stimoli adeguati a sviluppare quelle abitudini mentali che si ritengono essenziali per la formazione di cittadini in grado di vivere all'interno di uno stato democratico, pronti ad impegnarsi per il suo funzionamento, solidali l'uno con l'altro, abituati alla pratica del pensiero logico-critico.

Da questo assunto di base discendono i suggerimenti proposti dalle Indicazioni nazionali per predisporre un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo individuale e sociale:

- Valorizzare le esperienze di ogni alunno
- Attuare interventi adeguati nei confronti delle diversità
- Favorire l'esplorazione e la scoperta
- Incoraggiare l'apprendimento collaborativo
- Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere
- Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Cfr., J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press/McGraw Hill, 2007.

<sup>24</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1981.

<sup>25</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del*

### 3.8 Didattica inclusiva

Come terza e ultima suggestione didattica proposta dalle Indicazioni nazionali scegliamo di soffermarci sulla questione dell'inclusione. Il termine è ripreso più volte all'interno del testo ed inteso nella sua accezione più ampia, non più e non solo collegato alle situazioni di disabilità<sup>26</sup>. Nel microcosmo scolastico, nella singola classe, si riflette la complessità del macrocosmo, emergono le differenze individuali che rendono unico e irripetibile il singolo (identità) e le uguaglianze riferite all'appartenenza di tutti alla medesima specie animale (identicità): è nella dialettica tra questi due poli che si gioca il ruolo dell'inclusione, finalizzata innanzi tutto alla volontà di evitare che le differenze (di abilità, di genere, di cultura, di classe, ecc.) si trasformino in disuguaglianze. La risposta didattica a questo assunto di fondo non può che essere quella di praticare un insegnamento individualizzato, in grado di permettere a tutti il raggiungimento degli obiettivi di apprendimenti fissati dalle Indicazioni, e personalizzato, in grado di sviluppare le inclinazioni individuali. Nel contempo le Indicazioni suggeriscono una didattica collaborativa, cooperativa, di gruppo, nella quale ancora una volta sembrano riecheggiare le riflessioni di J. Dewey, questa volta quelle espresse in *Scuola e società*, all'interno del quale l'autore consiglia di organizzare la scuola come una società in miniatura, una palestra civica democratica all'interno della quale gli alunni possano allenarsi al ruolo di cittadini attivi e consapevoli<sup>27</sup>.

## 4. Conclusioni

Le Indicazioni nazionali del 2012/'18 si presentano come un testo di pedagogia e di didattica della scuola in grado di collegare la didattica del Novecento con le sfide poste dalla società complessa del nuovo secolo. J. Dewey, J. Piaget, J.S. Bruner, L. Vygotskij, solo per citare alcuni autori presenti sottotraccia nelle Indicazioni, vengono rilanciati nella scuola attuale, sulla scia delle riflessioni e delle proposte di E. Morin. Emerge così un testo che da una parte si ricollega ai Programmi e agli Orientamenti promulgati negli anni '80 e '90 del Novecento ma dall'altro se ne distingue nettamente, per la caratura europea e mondiale che lo caratterizzano, per il richiamo alla pedagogia della complessità e alla didattica per l'inclusione e per quello alle emergenze che l'umanità tutta è chiamata a risolvere o quantomeno a riconoscere ed affrontare. Sono passati 12 anni dalla loro emanazione e il panorama ecologico e geopolitico si è ulteriormente deteriorato, con l'aggravarsi del cambiamento climatico che si manifesta in fenomeni meteorologici sempre più intensi e con l'inasprirsi delle tensioni internazionali, sfociate in due guerre (ma in realtà i conflitti armati sono molto più numerosi) delle quali ancora non si intravede la fine. Quello che è certo è che un determinato modo di intendere la nostra relazione con la natura e di comprendere l'ordine geopolitico mondiale è ormai inadeguato ad affrontare la complessità della situazione attuale. Le Indicazioni nazionali sembrano avere colto questa faglia e propongono riferimenti pedagogici e soluzioni didattiche pertinenti con la formazione di cittadine e cittadini pienamente consapevoli delle tante sfide che le/i aspettano.

---

*primo ciclo*, op. cit., pp. 34/35.

<sup>26</sup> Cfr., D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Milano, Guerini, 2020.

<sup>27</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, tr.it., Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.

## Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012.
- Biggs J., Tang C., *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press/McGraw Hill, 2007.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1990.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Canevaro A. et. al., *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Capperucci D., Franceschini G., (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Milano, Guerini, 2020.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G., *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Catarsi E., *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Catarsi E., *Storia dei programmi per la scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Cerini G., USR Emilia Romagna, *Studi e documenti*, p. 3, [www.istruzioneer.gov.it](http://www.istruzioneer.gov.it), consultato in data 10/1/2025.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018.
- Dal Passo F., Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, Novalogos, 2017.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al xxi secolo*, Brescia, Scholè, Editrice Morcelliana, 2019.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.
- Franceschini G. 1974-2024: cinquant'anni di scuola democratica?, in « Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 27(1), 2024, 103–118. <https://doi.org/10.36253/ssf-15419>
- Franchilla A., *In Italia i professori meno pagati d'Europa*, «La Repubblica», 28/01/2023.
- Lawton D., *Programmi di studio e evoluzione sociale. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Armando, 1976.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Pearson, 2021.