

Le nuove *Indicazioni Nazionali*: un inno nostalgico (e retorico) all'Occidente

Gianfranco Bandini

L'autore analizza criticamente le nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, sostenendo che esse sostituiscano una funzione orientativa con un impianto prescrittivo e ideologico. Al centro della discussione vi sono l'enfasi sull'Occidente, una concezione essenzialista dell'identità personale, la marginalizzazione della pedagogia interculturale e la riproposizione della gerarchia docente-discente. Nel testo si propone, invece, l'idea di una scuola autonoma, costituzionalmente fondata, intesa come spazio di emancipazione, di riconoscimento dell'altro, di produzione culturale e libertà di insegnamento.

The author offers a critical analysis of the new National Guidelines for the first cycle of education, arguing that they replace a guiding function with a prescriptive and ideological framework. At the heart of the discussion are the emphasis on the West, an essentialist conception of personal identity, the marginalisation of intercultural pedagogy and the reinstatement of the teacher-learner hierarchy. The text proposes, instead, the idea of an autonomous school, grounded in the Constitution, understood as a space for emancipation, recognition of the other, cultural production and freedom to teach.

Parole chiave: pedagogia interculturale, didattica della storia, emancipazione educativa, libertà d'insegnamento, pedagogia radicale

Keywords: intercultural pedagogy, history teaching, educational emancipation, freedom to teach, radical pedagogy

1. Dalle Indicazioni orientative alle Indicazioni prescrittive

La formalizzazione e l'entrata in vigore delle nuove *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo¹ chiude un periodo di grandi contestazioni intorno a questo documento, come mai se ne erano viste in occasione dei non frequenti cambiamenti dei programmi di insegnamento. Decine di

¹ Decreto 9 dicembre 2025, n. 221, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (GU n. 21 del 27-01-2026, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2026/01/27/21/sg/pdf>). Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, marzo 2026, https://www.mim.gov.it/documents/20182/10554370/curricolo_web.pdf/f91c31a0-5ed4-65f3-bfea-fb49adaba55f?version=1.0&t=1773224873548 (ultima consultazione 4 maggio 2026).

associazioni, sia accademiche che di insegnanti, hanno sollevato molteplici obiezioni per una serie di aspetti ritenuti critici se non addirittura completamente inaccettabili. La voce più alta e severa di queste critiche – che ritengo sia pienamente condivisibile – è stata quella della Società Italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt), pochi giorni dopo la pubblicazione della bozza sul sito web del Ministero dell’Istruzione e del Merito². È una giovane società accademica (fondata nel 2023), composta da stimati e profondi conoscitori della storia i quali evidenziano in primo luogo che

l’esecutivo intende cancellare dal curriculum la storia, intesa come ricostruzione scientifica del passato, e sostituirla con un racconto che la storiografia conosce come “biografia della nazione” e che annovera da tempo fra le tradizioni inventate. ... Agli allievi si propone una narrazione moralistica senza sospettare il grave rischio di anacronismo e di parenesi che comporta³.

Segue un elenco di errori, sia metodologici che di contenuto, ma soprattutto la critica all’interpretazione generale della storia che viene adottata. Per questi motivi il documento conclude con un giudizio *tranchant*, ritenendo la bozza proposta dalla commissione ministeriale come completamente “irricevibile”.

Tra le tante voci critiche (si pensi alle posizioni di associazioni disciplinari⁴, di didattica della storia come Clio ‘92⁵ o di carattere generale

² Ministero dell’Istruzione e del Merito, Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico, 11 marzo 2025, pagina 9, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

³ Società Italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt: Antonio Brusa presidente, Lucia Boschetti, Luigi Cajani, Salvatore Adorno, Pietro Colla, Andrea Miccichè, Walter Panciera), *La posizione della SiDidaSt nel dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali*, 23 marzo 2025, <https://www.sididast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

⁴ Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *"Indicazioni nazionali" e "profili educativi". Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*, Bologna, novembre 2003, <https://www.italia-liberazione.it/novecento/LibroBianco.pdf> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

⁵ M. Gusso, *Osservazioni sulle Nuove Indicazioni 2025, con particolare riferimento a storia*, 17 marzo 2025, <https://www.clio92.org/2025/03/24/osservazioni-sulle-nuove-indicazioni-2025-maurizio-gusso/> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

come l'MCE⁶, oppure da singoli docenti e professori universitari⁷) credo sia utile partire proprio da questo commento che a prima vista può apparire molto duro, quasi partigiano nel suo ergersi a difesa della storia e della didattica della storia. Nonostante le apparenze, questa posizione rappresenta in modo esemplare il modello di critica che le nuove *Indicazioni Nazionali* richiedono: non una critica di dettaglio, che mira a scegliere fior da fiore, alla ricerca di aspetti positivi e negativi per poi fare un bilancio e concludere con una benevola assoluzione. Piuttosto, una critica di carattere generale, sull'impostazione culturale del testo che è ben chiara e esplicitata fin dalle prime pagine.

La “premessa” infatti determina le coordinate dell'operazione culturale che viene imposta alle scuole italiane e le vincola a una serie di condizioni operative dell'insegnamento disciplinare che implicano severe limitazioni alla libertà di insegnamento. È da questa considerazione che occorre partire perché rappresenta il miglior modo di comprendere il significato delle *Indicazioni Nazionali*.

Devono essere esaminate in primo luogo nel loro assetto culturale complessivo piuttosto che negli elementi di dettaglio: questi ultimi possono addirittura distogliere l'attenzione dalla posta in gioco, molto più ampia e problematica dell'insegnamento della storia o di un'altra disciplina curricolare.

Ma procediamo con ordine.

La premessa culturale generale⁸ contiene affermazioni contestabili, non condivise dal mondo culturale (e storico in particolare), sicuramente non adatte a un documento che dovrebbe essere espressione di una visione aperta, orientativa e aggiornata degli intenti didattici e delle finalità educative di tutta la scuola italiana. Si ponga attenzione a questo florilegio di affermazioni, già nell'incipit del documento (pp. 19-26), pur attenuate in qualche punto rispetto alla versione provvisoria (corsivi aggiunti):

⁶ Movimento di Cooperazione Educativa, *MCE e Indicazioni Nazionali. Commenti al testo definitivo del 7 luglio 2025*, 12 luglio 2025 <https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-2025/> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

⁷ M. Baldacci, *Le Nuove Indicazioni nazionali. Prime riflessioni critiche*, Firenze, 14 marzo 2025, <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/nuove-indicazioni-nazionali-prime-riflessioni-critiche> (ultima consultazione 4 maggio 2026); D. Ianes (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, 2025; C. Raimo (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2024.

⁸ Cfr. *Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali per il curricolo*, pp. 19-26, in Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit.

- “Il termine ‘*persona*’ ha radici storico-culturali occidentali”.
- “A scuola l’allievo *scopre* la propria identità personale e la propria appartenenza ad una comunità in costante evoluzione”⁹.
- “Nessuna scuola può svolgere in solitudine il compito formativo ... Tale compito può esplicarsi con efficacia grazie all’*indispensabile alleanza* con le famiglie”.
- “Scuole e famiglie in un nuovo *patto di alleanza*. La scuola è la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza e luogo di crescita della persona. Tuttavia, per raggiungere obiettivi educativi efficaci, è necessaria un’alleanza tra scuola e famiglia”.
- “La libertà è il *valore caratteristico* più importante dell’Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme.”

Ci sono anche altri punti sui quali soffermarsi, ma questi credo siano più che sufficienti per avviare un’analisi del quadro concettuale.

2. Nuove *Indicazioni*, vecchie *idee*

Nelle affermazioni sopra riportate (e che in questa sede è possibile commentare sommariamente) si sostiene che solo l’Occidente ha elaborato il concetto di persona e quindi si trova in una situazione di differenza e di “naturale” superiorità rispetto ad altre aree del mondo. Concetto che viene rafforzato nella sezione dedicata all’insegnamento della storia, quando si sostiene che:

Solo l’Occidente conosce la storia ... Nella cultura dell’Occidente la storia diviene lo specchio dei progressi dello spirito umano. ...)La storia, cioè la conoscenza e il giudizio sul passato, sono divenuti per questa via fonte decisiva per il pensiero e l’educazione politica dei popoli del mondo occidentale e in seguito di tutti i Paesi della terra. In particolare, anche grazie alla storia e alla politica, i popoli – dapprima quelli dell’Occidente poi quelli del mondo intero – hanno potuto prendere coscienza di sé¹⁰.

⁹ Nel testo in vigore è stata tolta una specifica affermazione sul rapporto tra noi (occidentali) e loro (gli altri): “Ogni identità si oppone necessariamente ad una alterità ma l’incontro fra un io e un tu è un bisogno strutturale. E il privilegio della nostra civiltà è nel confronto.” Il privilegio dell’Occidente, unico depositario del concetto di persona e di relazione con l’altro, è tuttavia sottostante a molte affermazioni nel testo vigente.

¹⁰ Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., pp. 96-97.

In modo assertivo, le nuove *Indicazioni* chiedono agli insegnanti di inserire il loro lavoro quotidiano in una cornice concettuale che fa del monopolio del concetto di persona (ma anche di libertà e di dialogo) uno dei capisaldi del ragionamento didattico, una sorta di collante tra discipline diverse ma convergenti nell'educazione ad un valore comune così identificato. Non si può che contestare questo presunto monopolio che – al di là dell'inevitabile correttezza filologica dell'appartenenza occidentale del termine persona – ignora in maniera consapevole ciò che nel contesto accademico è ormai assodato, per quanto oggetto di costante dibattito: la categoria antropologica di persona non può essere ricondotta alla sola tradizione occidentale che incarna (con molte variazioni e tensioni interne) una delle possibili varianti culturali presenti del mondo. Si pensi anche soltanto agli studi di Marcel Mauss¹¹, di Louis Dumont¹² o di Francesco Remotti¹³. In breve, possono bastare le parole con cui, già molti anni fa, Clifford Geertz criticava l'etnocentrismo:

it is in this, strengthening the lower of our imaginations to grasp what is in front of us, that the uses of diversity, and of the study of diversity, lie. If we have (as I admit I have) more than a sentimental sympathy with that refractory American Indian, it is not because we hold his views. ... Our sympathy derives from our knowledge of the degree to which he has earned his views and the bitter sense that is therefore in them, our comprehension of the terrible road over which he has had to travel to arrive at them and of what it is – ethnocentrism and the crimes it legitimates – that has made it so terrible¹⁴.

Non meno discutibile è la sottesa insistenza sulle radici dell'Occidente, viste in un'ottica di evoluzione lineare e senza scosse tra “Atene, Roma e Gerusalemme” (p. 22 e *passim*), che implica il riconoscimento del ruolo del cristianesimo come fattore unificante e imprescindibile, evidenziato da autori del calibro di T. S. Eliot e, di recente, dalle parole di papa Benedetto XVI al parlamento tedesco, non senza un severo monito alla razionalità sganciata dalla fede:

¹¹ M. Mauss, *A category of the human mind*, in M. Carrithers, S. Collins & S. Lukes (eds), *The Category of the person: anthropology, philosophy, history*, New York, Cambridge University Press, 1985, pp. 1-25.

¹² L. Dumont, *Essays on Individualism: Modern Ideology in Anthropological Perspective*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

¹³ F. Remotti, *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

¹⁴ C. Geertz, *The Uses of Diversity*, in “Michigan Quarterly Review”, 25, n. 1 (1986), p. 123.

Dove la ragione positivista si ritiene come la sola cultura sufficiente, relegando tutte le altre realtà culturali allo stato di sottoculture, essa riduce l'uomo, anzi, minaccia la sua umanità ... e vengono suscitate, al contempo, correnti estremiste e radicali. ... La cultura dell'Europa è nata dall'incontro tra Gerusalemme, Atene e Roma – dall'incontro tra la fede in Dio di Israele, la ragione filosofica dei Greci e il pensiero giuridico di Roma. Questo triplice incontro forma l'intima identità dell'Europa¹⁵.

Questa continuità tra la cultura greco-romana, il cristianesimo e la moderna concezione dei diritti individuali, di fatto ignora completamente il ruolo contrastivo e decisivo del pensiero liberale e illuminista (ateo e deista) nella genesi della cultura dei diritti umani. Certamente la modernità europea secolarizza concetti cristiani, ma lo fa riaprendo un archivio antico – stoico, scettico, epicureo, romano, politeistico – che offriva modelli alternativi all'esclusivismo teologico e alla costruzione monoteistica della verità. Una rielaborazione di grande significato e difficoltà, condizionata da censura, guerre di religione, nascita e contrastata affermazione della scienza sperimentale. È proprio il mondo antico politeista che offre le risorse concettuali necessarie per pensare pluralità e alterità fuori dalla logica monoteistica¹⁶.

La stessa categoria concettuale di Occidente, sulla quale esiste una letteratura ampia e di grandissimo interesse, è assai problematica, soprattutto perché viene presentata come una definizione essenzialista. Secondo la storiografia attuale, al contrario, il termine ha un significato e una funzione relazionale; quindi, è variabile nel tempo e continuamente ridefinito, innervato da tensioni politiche e religiose, da logiche razionali e da logiche di colonizzazione, di esercizio del dominio e della violenza (si veda in particolare lo studio di Georgios Varouxakis¹⁷).

Non solo, la storia del termine è la storia di una auto-rappresentazione, ma al tempo stesso anche dell'incrocio con altre rappresentazioni:

¹⁵ Discorso del Santo Padre Benedetto XVI, Reichstag, Berlin, giovedì, 22 settembre 2011, https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html (ultima consultazione 4 maggio 2026).

¹⁶ M. Bettini, *Elogio del politeismo. Quello che possiamo imparare oggi dalle religioni antiche*, Bologna, il Mulino, 2014; M. Bettini, *Radici: tradizione, identità, memoria*, Bologna, il Mulino, 2022.

¹⁷ G. Varouxakis, *The West: The History of an Idea*, Princeton, Princeton University Press, 2025.

The West is not a Western invention. At least, not simply or merely. It was developed and imagined in important, new and influential ways in the non-West. This argument implies a re-orientation of the way the modern world is imagined. It challenges the tautological use of such phrases as “Western modernity” and “Western civilization”. It also suggests that the common image of Western action and non-Western re-action was always inaccurate: that ‘the West’ has been employed, and deployed as an idea to develop and secure a variety of geo-political projects across the globe¹⁸.

Se in un testo come le *Indicazioni Nazionali* il termine Occidente compare 27 volte, senza nessun'altra specificazione, commento interpretativo e quant'altro necessario per una parola così complessa, ciò chiaramente significa che la commissione che ha redatto il testo ha utilizzato “un'interpretazione generale che subordina la storia a un progetto politico”, come giustamente affermato dalla SidiDast, citata in apertura. Si noti, per inciso, che il termine Occidente non compare nei programmi per la scuola elementare del 1985 e figura solo due volte sia nelle *Indicazioni Nazionali* del 2007 che in quelle del 2012¹⁹.

La centratura sull'Occidente riceve poi un consistente rinforzo nelle prescrizioni della parte disciplinare dove per la scuola primaria si precisa che è

necessario che l'insegnamento abbia al centro le origini della civiltà occidentale, su cui si fonda anche la nostra storia nazionale e la nostra identità, sia al fine di far maturare nell'alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino, sia – vista la sempre maggiore presenza di giovani provenienti da altre culture – al fine di favorire l'integrazione di questi ultimi²⁰.

Come si vede la dimensione nazionale rappresenta un elemento fondante dell'educazione infantile, ritenuta addirittura imprescindibile per l'integrazione (forse sarebbe stato più sincero scrivere “assimilazione”) delle bambine e dei bambini figli di immigrati stranieri (ma in alcuni

¹⁸ A. Bonnett, *The Idea of the West*, London, Palgrave, 2004, p. 163.

¹⁹ Decreto Ministeriale 31 luglio 2007, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*; Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

²⁰ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., pp. 98-99.

casi si tratta di minori non accompagnati che hanno raggiunto il considerevole numero di 14.994 al 31 marzo del 2026)²¹. A tutti questi studenti viene proposto un modello identitario italiano (erroneamente ritenuto coeso e unitario) senza alcuna considerazione delle culture di cui sono portatori, dai quattro angoli della terra²². Non verrà chiesto loro di condividere, ma soltanto di ascoltare. In un mondo globale, fortemente interconnesso e altamente problematico, lo sguardo italiano si sofferma soltanto sull'estensione oltre Atlantico dell'Occidente: nella scuola secondaria di primo grado “si assegna uno spazio largamente prevalente alla storia europea e a quella americana”. Il resto del mondo può essere sporadicamente toccato, ma solo se gli italiani o gli europei hanno avuto a che fare con queste terre lontane. Così facendo si ignora l'evoluzione della storiografia e in particolare gli approcci che più sono spendibili nel contesto didattico: si pensi soltanto alla storia pubblica, alla storia digitale, alla storia globale. È uno sguardo tipicamente etnocentrico che nelle *Indicazioni* viene banalmente giustificato con l'impossibilità di uno studio enciclopedico, ma in realtà motivato dal desiderio di enfatizzare “la centralità della storia occidentale, ed europea in particolare, storia che ha rappresentato in misura decisiva il contesto in cui affonda le sue radici la secolare vicenda italiana”²³.

Decenni di pedagogia interculturale vengono così accantonati in nome di una educazione al sentimento della nazione, modello che riporta indietro le lancette del tempo e risulta francamente anacronistico. La pedagogia italiana (da Agostino Portera a Graziella Favaro, da Massimiliano Fiorucci a Franco Cambi e molti altri) ha scritto pagine illuminanti sulla necessità del pieno riconoscimento della soggettività di tutti gli studenti, sull'importanza di dare loro la voce, di partecipare al

²¹ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Report statistici sulla presenza dei MSNA in Italia, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

²² *Ivi*, dove si apprende che i paesi di provenienza sono: Egitto, Ucraina, Bangladesh, Gambia, Tunisia, Guinea, Costa d'Avorio, Albania, Somalia, Pakistan, Mali, Eritrea, Marocco, Afghanistan, Senegal, Kosovo, Turchia, Camerun, Burkina Faso, Sudan, Nigeria, Ghana.

²³ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., p. 102.

contesto educativo attraverso la loro lingua, la loro memoria, i loro ricordi. Possiamo sottoscrivere le parole di Martine Abdallah-Pretceille che sostiene con grande chiarezza un'etica dell'alterità e della diversità:

une éthique de l'altérité s'appuie sur l'idée que l'on ne peut plus, ou en tout cas de moins en moins, penser l'Autre à partir de la logique du Même. L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre, rencontre doublée d'une exigence de liberté, liberté qui est de fait incompatible avec les perspectives de catégorisation et de définition d'autrui a priori (ex nihilo). Reconnaître l'Autre dans l'élève, c'est lui laisser une place propre, c'est admettre qu'il a une expression propre et donc comprendre qu'il n'est pas moi ou qu'il n'est pas les autres. Il est un autre²⁴.

L'approccio delle Nuove *Indicazioni*, pur utilizzando il lessico dell'integrazione conserva un forte impianto gerarchico. Una scuola interculturale non dovrebbe avere al centro “le origini della civiltà occidentale” come fondamento identitario da trasmettere anche agli alunni migranti. Dovrebbe avere al centro tutti i soggetti, le relazioni, l'alterità e la costruzione condivisa di significati. In questo modo non si educa all'incontro con l'altro, ma si chiede all'altro di riconoscersi nel racconto storico-identitario della maggioranza.

Un altro diktat delle nuove *Indicazioni Nazionali*, in linea con l'insistente narrazione declinista della scuola, la descrive come una istituzione ormai incapace perché “attraversata da una crisi frutto della più generale crisi della mediazione educativa”. L'affermazione, presente nella prima bozza²⁵ è poi scomparsa nella versione definitiva, ma la necessaria continuità con le figure genitoriali è stata perfino rafforzata, definendo l'alleanza con le famiglie come “indispensabile”.

Con un malcelato disprezzo per le istituzioni culturali, nessuna alleanza indispensabile viene invece prevista con la rete territoriale della cultura: dai musei (che sono citati del tutto incidentalmente in sole due pagine²⁶), agli archivi (del tutto inesistenti nelle ben 181 pagine delle

²⁴ M. Abdallah-Pretceille, *Éthique et diversité*, “Éducation et francophonie”, 36, n. 2, 2008, pp. 16–30 (citazione a p. 23).

²⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 11 marzo 2025, pagina 9, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

²⁶ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., pagine 81 e 159.

Indicazioni), alle biblioteche (alle quali si accenna nella sola tipologia delle biblioteche scolastiche e di quartiere, in modo del tutto accessorio e saltuario: “si gira tra gli scaffali, si prendono in mano i libri, si acquisisce familiarità con i dizionari, le enciclopedie...” (p. 79). A questi fondamentali presidi della cultura viene soltanto concesso che “la scuola sa sperimentare curricula flessibili, aperti alla partecipazione delle famiglie, degli enti territoriali, delle università” (p. 24; si noti, è l’unico punto in cui le università vengono chiamate in causa).

Passando a un altro genere di problemi, sempre nelle *Premesse culturali* si adotta una prospettiva essenzialista dell’identità personale, sostenendo che a scuola “l’allievo scopre la propria identità personale”, evidentemente già preesistente e dovuta alla “propria appartenenza ad una comunità in costante evoluzione”. Il verbo “scoprire” suggerisce chiaramente che l’identità personale dell’allievo preesista alla scuola come una sostanza allo stato grezzo, ma già del tutto costituita: qualcosa di interiore, stabile, depositato nel soggetto prima dell’esperienza educativa. In questa prospettiva, la scuola avrebbe il limitato compito di portare alla luce un’identità già formata altrove, in primo luogo nell’alveo familiare.

Ma, dal punto di vista della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell’educazione, l’identità non è un dato già compiuto: è piuttosto un processo di negoziazione dinamico, relazionale e storicamente situato. Essa si costruisce progressivamente nel tempo, attraverso interazioni, linguaggi, appartenenze, conflitti, riconoscimenti e negoziazioni. In alcuni casi attraverso decisi allontanamenti dalla matrice familiare e del contesto di vita. L’ipotesi essenzialista rischia di produrre effetti educativi estremamente problematici. Se si pensa che l’identità dell’allievo sia già definita, la scuola può limitarsi a confermare le differenze preesistenti: differenze familiari, sociali, linguistiche, culturali o di rendimento. In tal modo, ciò che appare come “rispetto dell’identità” può diventare una forma di naturalizzazione delle disuguaglianze (come ci ha magistralmente insegnato, con grande acume, Pierre Bourdieu²⁷). Lo studente viene identificato con la sua provenienza, con il suo ambiente familiare, con il suo capitale culturale iniziale, anziché essere considerato come un soggetto in formazione, aperto a traiettorie imprevedibili.

3. *La scuola del Magister vs la scuola come spazio di emancipazione*

²⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini - Firenze, Guaraldi, 2006 (ed. orig. Paris, Les éditions de minuit, 1970).

Al quadro d'insieme fin qui tratteggiato si aggiunge una riedizione della gentiliana centralità del docente, al quale le *Indicazioni* dedicano un intero paragrafo intitolato alla figura del *Magister*. Anche in questo caso c'è una sottintesa logica gerarchica che viene sottolineata proprio dalla scelta del termine latino:

Insegnante professionista e *Magister*. Troppo spesso si dimentica che un insegnante è *magis* (da cui *magister*) 'di più', e che può essere volano del desiderio di apprendere di un allievo. L'espressione *Magister* vuole sottolineare l'*autorevolezza ritrovata* della figura del docente²⁸.

Se l'etimologia latina richiama l'idea dell'autorevolezza di chi insegna perché competente, qui si compie uno slittamento semantico di non poco conto quando si sottolinea il 'di più' del docente: una concezione rigida e asimmetrica del rapporto educativo, inteso come relazione spirituale tra chi sa e chi desidera apprendere. Non si tratta soltanto di una formulazione idealizzata del rapporto educativo. Affermare che "l'allievo è animato dal desiderio di imparare e sceglie una guida che sappia stimolarlo in tale direzione" significa ignorare che nella scuola reale l'allievo raramente "sceglie" il docente. Significa presupporre che il desiderio di apprendere sia un dato naturale già presente, piuttosto che il risultato di una costruzione educativa che avviene tra molti ostacoli e che può essere represso o variamente orientato da condizioni sociali, economiche, istituzionali, familiari e culturali.

Questa impostazione culturale viene dal passato e fu esattamente descritta da Paulo Freire che la definiva "educazione depositaria", caratterizzata dal docente come soggetto attivo e dall'allievo come contenitore passivo. L'educazione autentica, secondo Freire e tutto il filone della pedagogia radicale (in particolare Ira Shor, Henry A. Giroux, Michael W. Apple), non nasce dal maestro carismatico che accende il desiderio dell'allievo, ma da una relazione dialogica in cui si supera la contraddizione educatore/educando:

Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently

²⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., p. 20.

receive, memorize, and repeat. This is the “banking” concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits. ... In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as processes of inquiry²⁹.

La lunga citazione credo sia utile a ricordare che le parole pesano e condizionano il modo di agire, soprattutto se il mondo della scuola accoglierà le nuove *Indicazioni* con soddisfazione, con indifferenza o come uno dei tanti inevitabili adempimenti burocratici di cui, in maniera inusuale e perentoria, il MIM ha sollecitato l’attuazione³⁰.

Con le *Indicazioni* siamo molto lontani da una scuola che non si limita in modo retorico ad affermare l’importanza dell’educazione alla libertà, ma fornisce gli elementi necessari affinché possa essere effettivamente perseguita. Siamo sideralmente lontani da una scuola liberatoria e dell’emancipazione dei soggetti in formazione, una scuola che bell hooks tratteggiava con parole che dovrebbero far parte delle finalità di ogni scuola, di ogni classe:

Frequentare la scuola era, quindi, gioia pura. Amavo studiare, adoravo imparare. La scuola era il luogo dell’estasi: piacevole e pericolosa. Sentirmi trasformata dalle idee era piacere puro, ma scoprire idee contrarie ai valori e alle credenze apprese nell’ambito domestico significava accettare il rischio, adentrarsi in una zona pericolosa. La casa era il luogo dove ero costretta a conformarmi all’immagine di qualcun altro su chi e cosa avrei dovuto essere. La scuola era il luogo in cui potevo dimenticare quell’io e, attraverso le idee, reinventarmi³¹.

²⁹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*, New York-London, Bloomsbury, 2000, p. 72 (ed. orig. 1970).

³⁰ “A partire dall’anno scolastico 2026/2027 l’editoria scolastica adegua i contenuti dei libri di testo della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, di cui al decreto ministeriale n. 221/2025. Pertanto, i libri di testo per la prima classe della scuola primaria e per la prima classe della scuola secondaria di primo grado devono risultare rispondenti alle citate Indicazioni nazionali.” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, Circolare n. 97152 del 31 marzo 2026, Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione, art. 3, D.M. n. 221/2025).

³¹ b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, 2020, p. 33 (ed. orig. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Routledge, New York, 1994).

A questo punto occorre domandarci se è lecito che un Ministero dell'Istruzione (di qualsiasi governo e orientamento politico) possa legittimamente emanare documenti che contengono quadri concettuali così rigidi e ideologici che coinvolgono una comunità scolastica composta da oltre sette milioni di studenti, quasi 900.000 docenti, quasi 200.000 lavoratori del personale amministrativo e oltre 7.000 dirigenti³². Riflettere sulla dimensione quantitativa ci aiuta a capire la portata di questo intervento ministeriale. Certamente è legittimo che le Indicazioni elenchino gli obiettivi e i traguardi che devono essere raggiunti per ogni disciplina al termine di ogni anno. Ciò è indispensabile affinché uno studente che si trasferisce da Milano a Napoli o da Bari a Venezia si trovi nella condizione di poter ricominciare la scuola dal punto in cui l'ha lasciata. Quindi sono sicuramente legittime tutte le informazioni che servono a strutturare la filiera dell'insegnamento e a far sì che il curriculum sia ordinato, coerente e valido su tutto il territorio nazionale.

Allo stesso modo appare legittimo che la prima lingua straniera in Italia sia attualmente indicata nell'inglese e non nella lingua ungherese o in una delle tante lingue che popolano il nostro mondo. Allo stesso modo è importante che si precisi quale livello di competenza del quadro europeo delle lingue debba essere raggiunto al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Come si vede sono indicazioni che in gran parte non dicono agli insegnanti cosa insegnare, ma si limitano a strutturare il curriculum in modo che sia valido sul territorio nazionale. Il Ministero può quindi

³² Secondo i più recenti dati ministeriali nazionali disponibili in forma organica, la scuola statale italiana nell'a.s. 2024/2025 comprendeva 7.073.587 studenti, distribuiti in 362.115 classi, e 889.836 docenti. A questi vanno aggiunti 196.495 posti del personale ATA statale (tra assistenti amministrativi, assistenti tecnici e collaboratori scolastici) e 7.461 dirigenti scolastici. Fonti: Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di Statistica, Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/2025", Settembre 2024, <https://www.foe.it/files/2024/09/Focus-Principali-dati-della-scuola-Avvio-anno-scolastico-2024-2025.pdf>; Ministero dell'Istruzione e del Merito, Dotazioni organiche regionali complessive - Anno scolastico 2024/2025, Istituzioni scolastiche ed educative, Personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (A.T.A.), https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabelle_DI_Organici_2024_2025___firma_definitiva_signed.pdf/cd712a4a-d517-7026-7827-abf158608ae8?version=1.0&t=1720437114433; Decreto Ministeriale n. 127 del 30 giugno 2023, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-127-del-30-giugno-2023> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

fissare cornici nazionali, discipline, traguardi, obiettivi, profili di competenza e livelli essenziali di omogeneità perché tutto ciò è funzionale all'eguaglianza sostanziale, alla mobilità degli studenti, al valore legale dei titoli e all'unità del sistema d'istruzione nazionale.

Altra cosa sarebbe se le *Indicazioni* nazionali dicessero quali contenuti sono da preferire oppure da inserire in modo esclusivo e quali addirittura da scartare, perché si andrebbe a ledere direttamente la libertà di insegnamento tutelata dalla Costituzione (tra l'altro rafforzata dalle normative sull'autonomia scolastica e sul decentramento a partire dal D.P.R. 275 del 1999). In questo senso l'autonomia scolastica va intesa come un limite sostanziale, non solo organizzativo, alle regolamentazioni ministeriali.

In un documento nazionale non avrebbe senso stabilire qual è lo stato dell'arte in una certa disciplina perché i docenti sono stati formati e reclutati esattamente per compiere questa operazione culturale. Hanno una competenza disciplinare specifica, orientata a mettere in contatto gli studenti con i saperi scientifici, a livello nazionale ma soprattutto internazionale. Certamente un documento nazionale potrebbe ricordare ai docenti quelle che sono le principali acquisizioni in un certo campo; sarebbe pleonastico ma potrebbe essere sicuramente accettabile, come è successo ad esempio in alcuni punti dei programmi della scuola primaria del 1985.

Sempre nel quadro della fissazione di un contesto condiviso di valori e finalità sarebbe parimenti accettabile e legittimo (anzi auspicabile) che il potere esecutivo ricordasse il quadro costituzionale e i documenti internazionali che l'Italia ha ratificato in molti campi direttamente connessi alle questioni educative. Si pensi a documenti fondamentali come la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (10 dicembre 1948); la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (20 novembre 1989); la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (13 dicembre 2006); la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica (7 aprile 2011), nonché i vari documenti sul patrimonio culturale materiale e immateriale.

In questa prospettiva la scuola non viene vista come destinataria e esecutrice delle *Indicazioni*, ma come principale soggetto creativo della cultura. A questo proposito la storia dell'educazione ha fornito delle categorie interpretative che possono essere utilizzate con molta efficacia per orientare il nostro giudizio nella situazione attuale: la scuola non

viene vista come un luogo di trasmissione di saperi codificati, ma come un vero e proprio spazio di produzione culturale, di autonomia decisionale e di relazioni educative autentiche³³.

Le scuole hanno il pieno diritto costituzionale a veder riconosciuta la loro cultura, la loro capacità di elaborare, mediare e produrre cultura perché gli insegnanti non sono impiegati dello Stato, ma degli intellettuali della formazione³⁴.

Riferimenti bibliografici

Abdallah-Pretceille M., *Éthique et diversité*, “Éducation et francophonie”, 36, n. 2, 2008, pp. 16–30

Bandini G., *The Italian debate about the role of teacher within teacher education, a long dialectic between two opposing conceptions: educational intellectual or cultural employee*, in Nick Mead (ed.), *Moral and Political Values in Teacher Education over Time. International Perspectives*, London, Routledge, 2022, pp. 49-71

Bettini M., *Elogio del politeismo. Quello che possiamo imparare oggi dalle religioni antiche*, Bologna, il Mulino, 2014

Idem, *Radici: tradizione, identità, memoria*, Bologna, il Mulino, 2022

Bonnett A., *The Idea of the West*, London, Palgrave, 2004

Bourdieu P., Passeron J.-C., *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini - Firenze, Guaraldi, 2006

Chervel A., *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, “Paedagogica Historica”, Supplementary Series 1 (1996), pp. 181-195

Dumont L., *Essays on Individualism: Modern Ideology in Anthropological Perspective*, Chicago, University of Chicago Press, 1986

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*, New York-London, Bloomsbury, 2000

Geertz C., *The Uses of Diversity*, in “Michigan Quarterly Review”, 25, n. 1 (1986), 105-123

³³ A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, “Paedagogica Historica”, Supplementary Series 1 (1996), pp. 181-195; D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, ed. by Antonio Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Johannningmeier, “Paedagogica Historica”, Supplementary Series, 1 (1995), pp. 353-382.

³⁴ G. Bandini, *The Italian debate about the role of teacher within teacher education, a long dialectic between two opposing conceptions: educational intellectual or cultural employee*, in Nick Mead (ed.), *Moral and Political Values in Teacher Education over Time. International Perspectives*, London, Routledge, 2022, pp. 49-71.

b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, 2020

Ianes D. (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, 2025

Julia D., *La culture scolaire comme objet historique*, in *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, ed. by Antonio Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Johanningmeier, "Paedagogica Historica", Supplementary Series, 1 (1995), pp. 353-382

Mauss M., *A category of the human mind*, in M. Carrithers, S. Collins & S. Lukes (eds), *The Category of the person: anthropology, philosophy, history*, New York, Cambridge University Press, 1985

Raimo C. (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2024

Remotti F., *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009

Varouxakis G., *The West: The History of an Idea*, Princeton, Princeton University Press, 2025

Risorse digitali e fonti normative

Benedetto XVI, Reichstag, Berlin, giovedì, 22 settembre 2011, https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html

Decreto Ministeriale 31 luglio 2007, *Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*

Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Decreto Ministeriale n. 127 del 30 giugno 2023, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-127-del-30-giugno-2023>

Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *"Indicazioni nazionali" e "profili educativi". Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*, Bologna, novembre 2003, <https://www.italia-liberazione.it/novecento/LibroBianco.pdf>

Gusso M., *Osservazioni sulle Nuove Indicazioni 2025, con particolare riferimento a storia*, 17 marzo 2025, <https://www.clio92.org/2025/03/24/osservazioni-sulle-nuove-indicazioni-2025-maurizio-gusso/>

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Report statistici sulla presenza dei MSNA in Italia, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di Statistica, Focus "Principali dati della scuola-Avvio Anno Scolastico 2024/2025", Settembre 2024, <https://www.foe.it/files/2024/09/Focus-Principali-dati-della-scuola-Avvio-anno-scolastico-2024-2025.pdf>

Ministero dell'Istruzione e del merito, Dotazioni organiche regionali complessive - Anno scolastico 2024/2025, Istituzioni scolastiche ed educative, Personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (A.T.A.), https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabelle_DI_Organici_2024_2025_firma_definitiva_singned.pdf/cd712a4a-d517-7026-7827-abf158608ae8?version=1.0&t=1720437114433

43 – *Le nuove Indicazioni Nazionali:
un inno nostalgico (e retorico) all'Occidente*

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 11 marzo 2025, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/ce-bce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, marzo 2026, https://www.mim.gov.it/documents/20182/10554370/curricolo_web.pdf/f91c31a0-5ed4-65f3-bfea-fb49adaba55f?version=1.0&t=1773224873548

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Circolare n. 97152 del 31 marzo 2026, Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione, art. 3, D.M. n. 221/2025.

Movimento di Cooperazione Educativa, *MCE e Indicazioni Nazionali. Commenti al testo definitivo del 7 luglio 2025*, 12 luglio 2025, <https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-2025/>

Società Italiana di Didattica della Storia, *La posizione della SiDidaSt nel dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali*, 23 marzo 2025, <https://www.sidi-dast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/>

