MOVIMENTO DI
COOPERAZIONE
EDUCATIVA

MCE sulle Nuove Indicazioni 2025

Introduzione

Il Movimento di Cooperazione Educativa, in seguito all'uscita l'11 marzo 2025 delle Nuove Indicazioni, ha organizzato momenti di lavoro di gruppo per la lettura e il commento delle stesse. Il risultato è questo testo collettivo che condividiamo in particolare con le scuole e le associazioni professionali per offrire uno strumento concreto utile a sostenere e ad animare il dibattito fra gli insegnanti.

Dai documenti interassociativi e dalle riflessioni interne del Movimento sono già emerse nei giorni scorsi le seguenti criticità:

- **sulle modalità:** audizioni limitate a una esposizione di pochi minuti senza la possibilità di creare un autentico confronto con i membri della Commissione Perla, che hanno sempre e solo difeso il loro punto di vista e quindi la formulazione attuale del testo; nessun coinvolgimento delle scuole nella fase di produzione del testo stesso arrivato già completo, pur essendo indicato come bozza, ma senza la possibilità effettiva di intervenire nella sua elaborazione definitiva; il questionario inviato alle scuole come consultazione a posteriori che non contempla la possibilità di esprimere critiche o dissensi puntuali rispetto ai contenuti, per cui il Movimento, in accordo con le associazioni firmatarie di un documento condiviso, ha consigliato la compilazione scegliendo l'opzione *Nessuna risposta* per tutte le domande e inserendo nell'unico campo aperto la seguente frase "*Il questionario così come strutturato non dà possibilità di contribuire in modo autentico a esprimere pareri e proposte per la revisione delle Indicazioni Nazionali, risultando offensivo delle competenze e della professionalità della comunità educante*."
- **sui contenuti:** tutte le associazioni di pedagogisti e disciplinari si sono espresse in modo negativo, da quelle di Storia a quelle di Italiano, a quelle di Matematica; il MCE, raccogliendo le istanze di tutti e confrontando la propria visione politico-pedagogico e le pratiche didattiche diffuse nel Movimento, ha ritenuto opportuno mettere per iscritto le proprie riflessioni per poterle condividere con gli iscritti e anche con l'esterno. Non sono stati analizzati tutti i contenuti, ma solo quelli per cui c'era la possibilità di far intervenire gruppi di ricerca o singoli soci/e del Movimento. Lo consideriamo quindi un documento aperto che potrà essere successivamente integrato con altri contributi.

Gli ultimi interventi della Commissione a cui abbiamo assistito fanno presagire che queste Nuove Indicazioni Nazionali saranno presto approvate, non sappiamo se in seguito a un lavoro serio di revisione.

Lo scopo del Movimento, attraverso un'azione capillare di diffusione delle criticità rilevate dai gruppi di ricerca del MCE, da insegnanti del Movimento, da esterni che ne condividono il punto di vista e da esperti dei vari settori, è offrire strumenti concreti per organizzare **azioni di resistenza** a livello nazionale e locale in modo che il documento Nuove Indicazioni 2025, che consideriamo inemendabile, **sia rigettato**.

Parallelamente a questo documento i gruppi territoriali si sono attivati o si stanno attivando per creare presidi locali alcuni dei quali si sono già espressi durante il

Seminario-presidio del 2 aprile a Roma Tre

(vedere la pagina dedicata del sito in continuo aggiornamento)

https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-nazionali-2025/

Invitiamo tutti i gruppi territoriali a seguire questi esempi e a organizzare eventi dandone informazione alla Segreteria affinché si dia la giusta rilevanza anche a livello nazionale e si possano diffondere tramite i nostri social.

Vi invitiamo pertanto a leggere quanto è emerso dalla discussione nei nostri gruppi per farvi portavoce nelle vostre scuole del contenuto di questo documento collaborando così alla costruzione di una massa critica in grado di opporsi a questa ennesima "riforma" calata dall'alto.

Il Movimento di Cooperazione Educativa
maggio 2025

Premessa

Il titolo

Il cambiamento del titolo del Documento, rispetto a quello delle Indicazioni vigenti, è significativo, non sono più "Indicazioni nazionali *per il curricolo* della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*"* ma "Indicazioni per la Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione*"* ; l'assenza del riferimento al curricolo, di competenza degli Istituti Scolastici, ne fa intuire da subito il carattere di prescrittività, confermata nelle parti disciplinari dalla presenza delle liste di conoscenze, dai suggerimenti di contenuti, dagli *esempi di moduli interdisciplinari di apprendimento.*

Il linguaggio

Le IN 25 in parte riprendono e copiano quelle del 2012, in realtà i numerosi riferimenti alla pluriennale ricerca pedagogica e didattica (costruttivismo, attivismo, inclusività, *Universal Design for Learning* ...) e alla Costituzione sono di pura facciata, sono presenti nel testo più come etichette che come esito di un processo di riflessione coerente alle necessità formative delle attuali generazioni, e vengono puntualmente smentiti sia nella parte generale che in quella disciplinare. Ne è ulteriore prova l'inserimento di riflessioni e contenuti che si rifanno a principi pedagogici da tempo superati dalla ricerca scientifica e che rendono il documento costantemente contraddittorio.

Il linguaggio utilizzato è inutilmente prolisso, verboso e fintamente "alto" (vedi le frequenti citazioni in latino seguite da chiarimenti etimologici, o gli incipit disciplinari "Perché si studia l'italiano… la matematica… la geografia…"); dimostra che chi scrive si pone in una posizione cattedratica e gerarchica. Il registro linguistico utilizzato non è sicuramente adeguato ai destinatari del documento: verso gli insegnanti (colleghi di chi ha scritto materialmente il documento) denota scarso rispetto, verso le famiglie è poco comprensibile.

Premessa culturale

Il titolo della premessa, *PERSONA SCUOLA FAMIGLIA*, stravolge completamente il paradigma culturale delle *Indicazioni* in vigore, individuato dal titolo *CULTURA SCUOLA PERSONA*. Quest'ultimo riecheggia il triangolo didattico che rappresenta il processo di insegnamento/ apprendimento (sapere, insegnante, alunno) ma lo definisce in modo più ampio, intendendo che tutta la comunità educante rappresentata dalla *SCUOLA* è posta al centro, con il ruolo di mediatrice tra la *CULTURA*, non solo il sapere, ma anche la società, il territorio in cui la scuola è inserita e di cui fa parte, e l'alunno considerato in quanto *PERSONA,* cioè come cittadino a pieno titolo, portatore anch'egli di una sua personale cultura. In una scuola così raffigurata le culture continuamente si incontrano e si rigenerano, ne consegue che essa stessa e in modo autonomo è produttrice di cultura.

Nelle IN 25 tutto questo non c'è più, alla scuola viene espressamente demandato il compito di rapportarsi prioritariamente con la *FAMIGLIA* "Scuola e famiglia costituiscono, in ragione delle grandi valenze educative e affettive l'una e per l'azione sistematica e intenzionale di istruzione l'altra, le due colonne portanti del percorso di apprendimento di bambini e adolescenti" (IN 25 p. 8). Il nuovo titolo, ma anche tutta l'impostazione del documento, negano di fatto la relazione intrinseca tra educazione e istruzione presente nelle IN 12; ciò significa che l'azione della scuola,

privata della valenza educativa che, come si sottolinea più volte nel documento, è propria della *FAMIGLIA*, si riduce a istruzione, vale a dire mera trasmissione di conoscenze. “La scuola, pur attraversata da una crisi frutto della più generale crisi della mediazione educativa, resta la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale.” (IN 25 p. 9). Ci chiediamo anche: chi legittima le conoscenze da trasmettere?

Ma, poiché le famiglie sono plurali e diversi sono gli stili educativi, nel modello culturale proposto, la scuola, a cui viene negata l'autonomia che le compete anche in campo educativo e che spesso supporta proprio la fragilità delle famiglie, dovrebbe inevitabilmente “piegarsi” a richieste educative diverse per ogni singolo alunno, definendo così un patto quasi “privatistico” con la famiglia. Si invoca infatti un “*nuovo patto di alleanza*” i cui contenuti però non richiamano una reale compartecipazione come previsto dal “Patto educativo di corresponsabilità" (D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235), ma si riducono a semplici dichiarazioni paternalistiche e moraleggianti. “Il patto di corresponsabilità aiuta a riconoscere, infatti, da parte dei genitori, la funzione di ‘alleati primi’ della scuola la cui frequenza è un’esperienza ancora preclusa a milioni di bambini in molti Paesi del mondo. Va spiegato a bambini e preadolescenti, anzitutto da parte dei genitori… che la scuola è un bene sociale comune di inestimabile rilevanza, da tutelare e valorizzare, a cominciare dalle parole usate per parlarne” (IN 25 p. 9). Tutto il patto sembra risolversi con il richiamo a regole e punizioni: “Dileggiare una scuola, sporcarne le pareti, distruggerne gli arredi, offendere un insegnante, non sono solo azioni eticamente riprovevoli, da condannare e stigmatizzare, anche con la richiesta di risponderne da parte delle famiglie, ma sono i segni preoccupanti di un cedimento valoriale del rispetto e della fiducia dovuti … [a] dirigenti e insegnanti” (IN 25 p. 9).

Il documento rileva con alcuni esempi un reale problema sociale che rende sempre più difficile il lavoro del docente: sempre più spesso il misconoscimento del ruolo dell’adulto, tipico dell’adolescenza, si riscontra anche in bambini più piccoli, che non sono in grado di accettare la frustrazione del limite, di riconoscere il ruolo dell’adulto e di gestire le emozioni distruttive, interagendo con aggressioni fisiche e verbali anche nei confronti degli insegnanti. Tuttavia è compito del sistema educativo non lasciarsi trascinare nella dinamica della sfida, con cui ci si limita a riaffermare il proprio potere attraverso un approccio repressivo e punitivo. Questi comportamenti si dovrebbero interpretare quali manifestazioni di disagio ed espressione di bisogni da parte dei bambini e degli adolescenti, per poter costruire risposte coerenti e funzionali alla crescita dei comportamenti prosociali adottando strumenti professionali desunti dalla ricerca della psicologia evolutiva e della psicologia sociale. La strada tracciata dalle Nuove Indicazioni di condannare e di “stigmatizzare” i comportamenti non socialmente accettabili rischia invece, paradossalmente, di creare un effetto “Pigmalione” e di rinforzare negli alunni più aggressivi proprio quei ruoli oppositivi e di leadership distruttiva che si vorrebbero eliminare, oppure di alimentare l’abbandono scolastico soprattutto nelle fasce sociali più disagiate. Occorre invece in primis supportare gli insegnanti attraverso il riconoscimento del loro ruolo da parte delle istituzioni, e dotare la scuola di quelle risorse e strumenti che permettono di gestire in modo costruttivo i comportamenti-problema in una prospettiva inclusiva: la riduzione del numero degli alunni per classe, la formazione sistematica e mirata dei docenti in servizio, non solo quelli di sostegno, l’ampliamento delle

strategie di coinvolgimento degli alunni in modo che possano sentirsi protagonisti attivi del loro percorso formativo invece che sentirsene espulsi, non capiti e dunque in posizione conflittuale.

L'insegnante e la comunità educante

All'interno del modello di scuola descritto nel documento si esalta la figura del maestro (declinato sempre al maschile), che è *magis*, "volano del desiderio di apprendere di un allievo" (IN 25 p. 9), colui che "svela" i saperi attraverso una didattica trasmissiva. Unico motore dello svelamento è la "passione del maestro", che significa chiaramente un ritorno al carattere vocazionale dell'insegnamento. Questa impostazione nega la ricerca scientifica, pedagogica e didattica e quella delle neuroscienze che ha dimostrato da tempo come l'apprendimento avanzi per scoperta e non per trasmissione-inoculazione ("Il bambino non è un vaso da riempire" scriveva Rabelais già nel 1500 riprendendo Plutarco). Il ruolo dell'insegnante/educatore è quello di allestire contesti in cui l'apprendimento proceda per problemi e possa realizzarsi attraverso l'utilizzo di fonti, materiali, testi… che stimolino il coinvolgimento e il confronto aperto degli alunni, per una costruzione condivisa delle conoscenze e del sapere, finalizzata anche allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

La *magisterialità* dell'insegnante, per come è presentata, diventa sinonimo di *autorità*, ma nello stesso tempo, attraverso la prescrittività del documento, si negano la sua professionalità e la sua autonomia, riducendo il suo ruolo a quello di garante dello sviluppo di un "programma" elaborato fuori dalla scuola: le competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, progettuali sono poste in secondo piano, e mancano riferimenti chiari, non solo formali, all'aspetto relazionale e cooperativo della vita di classe e alla capacità di ascolto, in primis dell'insegnante, elemento essenziale in un rapporto educativo.

L'insegnante viene richiamato più volte a perseguire uno dei compiti della scuola, cioè quello di personalizzare l'insegnamento[1] valorizzando i talenti di ciascuno, sottintendendo quindi di diversificare le mete formative in base a potenzialità innate. Non si fa mai esplicito riferimento al dovere costituzionale di trovare i modi per "*superare gli ostacoli*" e dare a tutti la possibilità di raggiungere i traguardi comuni attraverso l'individualizzazione degli apprendimenti[2], nel rispetto dei bisogni, dei tempi e degli stili cognitivi di ciascuno. Questa assenza non è di poco conto, perché solo attraverso l'individualizzazione passa una reale inclusione di tutti, compresi gli alunni con

---

[1] Il discorso sulla personalizzazione sembra qui riferirsi alla visione di Victor Garcia Hoz, pedagogista di riferimento dell'Opus Dei, di cui è stato membro laico. Nella sua *Educazione personalizzata* sostiene (Le Monnier Firenze, 1981) la funzione dell'educazione personalizzata per rendere effettiva la libertà personale degli studenti, così che la loro vita nella realizzazione dei loro talenti si converta in un progetto personale. Sostiene il ruolo vicariante e collaborativo della famiglia. È stato uno dei modelli di Bertagna e Moratti.

[2] Per una trattazione della personalizzazione e della individualizzazione vedere M. Baldacci (2005), *Personalizzazione o individualizzazione*, Carocci, Roma. Il significato dei due termini è tratteggiato in questo modo: l'"individualizzazione" in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La "personalizzazione" indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno.

fragilità o chi arriva da culture diverse, com'è, invece, ben esplicitato nelle *Indicazioni* vigenti: "Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze" (IN 12 p. 4).

Crediamo, infine, che il riconoscimento dell'autorevolezza dell'insegnante, e della scuola in genere, non passi attraverso dichiarazioni di presunta superiorità ("Così come *maxima debetur puero reverentia* è anche: *maxima debetur magistro reverentia*" (IN 25 p. 9)), ma attraverso il sostegno alla professionalità con atti concreti. A questo proposito, si legge nel documento, "... la scuola si trova a svolgere il ruolo di presidio dell'umanesimo e di luogo di elaborazione di culture educative attente a dimensioni quali la cura di sé e dell'ambiente, la creatività, l'immaginazione, il senso critico necessari a fronteggiare e governare l'universo in espansione delle tecnologie con istruzione qualitativamente elevata e 'sapienza del cuore'" (IN 25 p. 12); si descrive poi come dovrebbe essere organizzata una scuola modello, dimenticando di definire anche le risorse umane ed economiche necessarie e indispensabili per metterla in grado di svolgere nei modi descritti la funzione di presidio che sicuramente le riconosciamo.

La professionalità di un insegnante non si fonda solo sulla "sapienza del cuore" come quella della *Maestrina dalla Penna Rossa* ma, con una visione più scientifica, sulle competenze maturate attraverso la formazione universitaria e la successiva pratica didattica. La richiesta stessa di una laurea per insegnare va in questa direzione.

Le alunne e gli alunni

Dal documento emerge un modello di alunno senza storia e senza cultura, inteso solo come "testa da riempire". Sono negati, non solo il suo portato culturale, e dunque la sua reale dignità di "persona", ma anche la sua curiosità e il suo desiderio intenzionale di conoscenza: "L'allievo, infatti, non sceglie di desiderare di imparare, sceglie il modello che sa stimolarlo in tale direzione" (IN 25 p. 9), anzi le eventuali curiosità divergenti devono essere ricomposte e reindirizzate dall'insegnante "... l'esempio di un maestro è fondamentale affinché il desiderio dell'allievo non resti allo stato di pura tensione psicologica ma si orienti verso degli oggetti definiti che sono le esperienze e i contenuti del curricolo" (IN 25 p. 10). Pensiamo invece che ogni allievo debba essere "aiutato", dalle esperienze del curricolo, a riconoscere un proprio modo di imparare, anche se divergente.

Si descrive un alunno che "a scuola … scopre la propria identità personale e la propria appartenenza a una storia cronologica e socio-relazionale comune" (IN 25 p. 8), facendo percepire un'idea deterministica e classista della società e di conseguenza del percorso educativo, ma l'identità personale non si ha per nascita, non è data una volta per tutte, è invece dinamica e si costruisce nel corso dell'intera vita. La scuola non ha il compito di far "scoprire" l'identità personale ma quello "di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta" (IN 12 p.

4), e cioè di fornire gli strumenti per sviluppare un'intelligenza scientifica e critica, quella che che E. Morin definisce una "testa ben fatta".

La ricerca, o meglio il riconoscimento, dell'identità personale sembra uno sforzo soprattutto individuale, la dimensione sociale è posta in secondo piano, ci si scopre solo per differenza e non per rispecchiamento: "Non si può avere consapevolezza di sé al di fuori della differenza con gli altri io e con il mondo. Ogni identità si oppone necessariamente ad una alterità" (IN 25 p. 8). C'è l'incontro tra un "io" e un "tu", non si ritrova esplicitata chiaramente la dimensione del "noi" se non nell'appartenenza a una non definita (e non definibile) " civiltà occidentale".

All'inizio del documento compare un alunno senza genere: in nota si legge "Nel testo si troveranno vari termini: bambini, allievi, studenti, adolescenti. Si invita il lettore a considerare tale scelta come una semplificazione di scrittura, come già nelle vigenti Indicazioni, mentre nell'azione educativa la persona viene assunta in tutta la sua complessità e specificazione" (IN 25 in nota p. 8); in realtà nella nota corrispondente delle vigenti Indicazioni si legge un'altra cosa: "... Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere" (IN 12 in nota p. 4).

Più avanti, poi, l'identità di genere è definita come una educazione alle differenze "rafforzata con le nuove Linee guida dell'educazione civica" "Questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a 'capirsi' nella complementarietà delle rispettive differenze e sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere. È necessario un profondo lavoro educativo da iniziare a scuola: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza" (IN 25 p. 12). L'identità è intesa solo come complementarietà tra maschile/femminile e, non si specifica, ma si intuisce, solo nell'accezione cisgender, non sono contemplati tutti gli altri orientamente sessuali. Il termine "complementarietà" è ambiguo e pericoloso perché prevede una modalità relazionale definita da confini naturali piuttosto che culturali, come appare gravissimo che la violenza di genere venga definita come "*triste patologia*", negando che, anche in questo caso, si tratta invece di un tratto strutturale della cultura patriarcale che ancora oggi permea l'occidente (la cui pretesa superiorità è più volte ribadita nell'intero documento).

In quanto inserito in una tradizione culturale occidentale, la ricerca dell'identità personale dell'alunno, si coniuga con la ricerca della libertà: "La libertà è il valore caratteristico più importante dell'Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme" (IN 25 p. 10). Si precisa dunque che l'alunno "grazie alla scuola, impara progressivamente a governare il bene inestimabile della libertà" (IN 25 p. 10). Ma poiché si tratta di alunni, oltre che privi di cultura e di storia, anche fragili, indisciplinati e irrispettosi, specie se appartenenti a contesti con povertà educative "Peraltro interiorizzare il senso del limite aiuta a evitare la deriva della *hybris*[3], della tracotanza, spesso diffusa in bambini e adolescenti figli di

[3] *Hybris* è un *topos* della tragedia e della letteratura greca, che definisce un tratto della personalità o un'azione connotata da superbia o eccessivo orgoglio, o di disprezzo per l'ordine umano o divino.

famiglie con gravi povertà educative, messi al centro di dinamiche affettive iper/ipoprotettive che li rendono 'piccoli tiranni' o, all'inverso, fragili prede di dinamismi bullistici" (IN 25 p. 11), essi potranno ritrovare la propria libertà solo sottoponendosi alla morale, alla disciplina e alle regole, comprese quelle riferibili alle epistemologie delle discipline "Grazie al lungo allenamento all'autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica, e in virtù delle 'regole' (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, p.e., le regole di grammatica), l'allievo interiorizza il senso del limite e un'etica del rispetto verso il prossimo" (IN 25 p. 10). Resta da stabilire come in una società democratica sia possibile perseguire la propria libertà individuale senza coniugarla al concetto di uguaglianza, "nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno" (IN 12 p. 4) concetto che non viene mai richiamato.

L'organizzazione del curricolo e la valutazione

La riflessione sulla valutazione, in entrambe le Indicazioni Nazionali, si trova inserita nel capitolo dedicato all'organizzazione del curricolo. I paragrafi sono però sostanzialmente diversi nel loro contenuto: mentre nelle IN 12 si sottolinea quanto il curricolo di istituto sia "espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto" (IN 12 p. 17), nelle IN 25 si enfatizza il ruolo di "dispositivo" delle Nuove Indicazioni che fanno riferimento alla "trasmissione di conoscenze legittimate in senso storico-culturale" (IN 25 p. 9) e quindi fornisce agli insegnanti "le basi irrinunciabili per la costruzione del curricolo" (IN 25 p. 18), limitando di fatto il diritto costituzionale della libertà di insegnamento sancito dalla nostra Costituzione. Ci riferiamo soprattutto alle *Traiettorie per l'innovazione* che appare come maggiormente critica in quanto densa di suggerimenti metodologici-didattici, di contenuti, di esempi di moduli interdisciplinari che esulano dai compiti di un documento di indirizzo come questo.

Nelle IN 12 si dice che: "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo." (N 12 p. 20). Nelle IN 25 invece, sempre in un'ottica di personalizzazione, si dice che la valutazione "rappresenta uno strumento, innanzitutto di feedback e di orientamento, capace di promuovere il successo formativo di ciascuno, dunque di accompagnare nel riconoscimento del proprio potenziale e nella scoperta dei propri talenti e delle proprie vocazioni" (IN 25 p. 20).

Rispetto alla funzione informativa della valutazione nelle IN 12 si dice che: "Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni." Nelle IN 25, a questo proposito, si sottolinea l'esigenza di non "appesantire inutilmente il lavoro degli insegnanti con pratiche burocratiche eccessive, ma attraverso la semplificazione dei processi (in primis nella comunicazione con le famiglie)": nonostante le premesse sembrino coerenti con una valutazione formativa e non solo sommativa, le IN 25 prefigurano il contenuto dell'Ordinanza n. 3 del 9 gennaio 2025 che semplifica relativamente in quanto si richiede espressamente che "Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'autonomia didattica di cui all'articolo 4, comma 4 del DPR n.

275/1999, elaborano i criteri di valutazione, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa, declinando, altresì, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina del curricolo la descrizione dei livelli di apprendimento correlati ai giudizi sintetici riportati nell'Allegato A alla presente ordinanza.", modalità che sta mettendo in crisi le scuole per la mole di lavoro aggiuntivo e per la difficoltà nell'inquadrare gli alunni all'interno dei criteri stabiliti nell'allegato indicato.[4]

Come già nella Legge n. 150 dell'1 ottobre 2024 e nell'Ordinanza del 9 gennaio 2025 non emerge un cambiamento rispetto alla cultura del voto. L'insistenza sui diversi momenti (diagnostico, iniziale, in itinere, finale) non aiuta la riflessione dei docenti e sembra attribuire ai soli studenti la responsabilità dell'apprendimento.

Il concetto di valutazione formativa compare solo in nota (IN 25 p. 21, "in ottica formativa").

Inoltre si afferma che: "In questa dinamica, gli insegnanti, veri "curriculum makers", sono chiamati a elaborare percorsi didattici e valutativi che non solo rispondono alle Indicazioni nazionali e concorrano alla definizione del profilo educativo in uscita, ma rispettino anche le peculiarità dei contesti locali e le peculiarità degli studenti." (IN 25 p. 21) Da quanto emerge dall'intero impianto risulta evidente un'idea di contesto nell'ottica della personalizzazione, strettamente limitato alla famiglia di provenienza. Invece in una visione pluralistica e pluriculturale il contesto è l'ambiente, in senso più ampio, comprensivo di tipologie di famiglie e culture e di valori diversi. L'ottica della chiusura identitaria compare anche da queste formulazioni.

[4] Link all'allegato A

Scuola dell'infanzia

Le attuali Indicazioni, unitamente ai recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (adottati con decreto ministeriale n. 43 del 24/02/2022) riferiti alla fascia d'età 0-3, contribuiscono a tratteggiare una progettualità educativa che vede nelle *Linee per il servizio integrato 0-6* (decreto ministeriale n. 334 del 02/11/2021) la propria cornice pedagogica. Dalla lettura delle IN 25 emerge una scarsa coerenza pedagogica e progettuale tra quest'ultimo elaborato e i precedenti, tale da interrompere il *file rouge* che dovrebbe invece attraversare tutti i documenti di indirizzo, per sostenere una precisa e comune "idea di bambino" e di scuola per l'infanzia. Le IN 25 rompono e non accolgono i contenuti espressi nei citati precedenti documenti, che hanno costituito la migliore elaborazione pedagogica di quanto questo grado scolastico ha saputo offrire all'infanzia del nostro Paese, tra cui l'idea co-evolutiva tanto cara ad Andrea Canevaro[5].

Nella parte iniziale, si rintraccia sia un impoverimento dell'idea di bambino, soprattutto in riferimento al bagaglio delle conoscenze pregresse e alle potenzialità, sia la genesi di un'impostazione di trasmissibilità del sapere che si sostanzia in una lettura precocemente disciplinare e non interconnessa dei campi di esperienza e, ancora, una considerazione della famiglia considerata nella sua dimensione più tradizionale.

Le bambine e i bambini

In questa parte del documento si parla di "bambine e bambini" con un riconoscimento anche formale della differenza di genere, mentre nel resto del documento si usa genericamente il termine "allievi". Ma la mancanza di un paragrafo apposito in cui si tratteggi il profilo dei bambini della scuola dell'infanzia, sottende al mancato riconoscimento delle loro conoscenze pregresse, crea subito una distanza tra questi ultimi e il Maestro. Si descrive un bambino che ha una marcata unicità espressa dai *talenti individuali* da mettere in rilievo, anche distinguendosi dal resto del gruppo. Al bambino "si insegna", si "fa apprendere", "si istruisce", si "costruiscono le condizioni perché impari" (IN 25 p. 24). Scompare l'idea di un bambino che esprime e matura le proprie competenze attraverso 100 linguaggi come suggerito da L. Malaguzzi[6].

Manca l'idea di comunità educante, di rete comunitaria che contribuisce all'educazione dei più piccoli, nella quale le bambine e i bambini apprendono gli uni dagli altri attraverso il confronto sui diversi saperi, nel dialogo con variegate figure. È assente quindi la prospettiva di scoperta dell'altro da sé e di costruzione graduale delle regole di convivenza democratica (Educazione alla cittadinanza).

Le bambine e i bambini sembrano non avere una loro cultura, conoscenze pregresse, ipotesi su come funziona il mondo; non si intravede il concetto di "bambino competente" spinto a esplorare, ricercare, osservare, annotare, indagare, interrogare, negoziare, pensare. Un bambino protagonista che guida l'insegnante osservatrice, lasciando tracce interessanti al fine di contribuire a una progettualità di senso.

---

[5] A. Canevaro A., E. Malaguti (2014), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2.

[6] L. Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, Manifesto del Reggio Emilia Approach (https://www.100lorismalaguzzi.it/)

La famiglia

Il termine *famiglia* appare disseminato nel testo delle IN 25, con frequenti citazioni ma scarso approfondimento del suo ruolo e delle sue peculiarità nella contemporaneità, come invece avviene nelle IN 12, che alla stessa dedica un intero paragrafo. In quest'ultimo la famiglia appare portatrice di risorse, di progetti di vita radicati nel presente e proiettati nel futuro e, in quest'ottica valorizzante, ne vengono accolte le diverse tipologie. Nel testo del 2025, nel paragrafo intitolato *Di fronte alle sfide del nostro tempo*, vengono meno la varietà e complessità delle forme familiari, citate frettolosamente, insieme ad altri aspetti-chiave che connotano la realtà scolastica: sostenibilità, lotta alle disuguaglianze e alle nuove povertà, interculturalità e plurilinguismo.

La relazione scuola famiglia è ricondotta solo a un dispositivo normativo, non si traduce in una tessitura di gesti di accoglienza che si sviluppa nel quotidiano e che costituisce la condizione per avviare processi partecipativi, di inclusione e creazione di un senso di appartenenza alla comunità tutta. Manca, pertanto, la visione secondo la quale si auspica, per un rapporto efficace scuola-famiglia, quanto espresso nel testo vigente: "*per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise*" (IN 12 p. 17).

L'ambiente di apprendimento

L'*ambiente di apprendimento* dovrebbe accogliere e valorizzare il curriculum implicito della scuola dell'infanzia (sapiente integrazione di spazi, tempi, routines e altro ancora), rimandando alla necessità di uno sfondo di riferimento semantico-narrativo. In tal senso acquisisce significato la regia educativa dell'insegnante che riconosce, nel proprio agire educativo, la centralità del bambino. L'ambiente di apprendimento dovrebbe mettere in luce il valore sinergico delle azioni di osservazione, documentazione e valutazione e fungere da premessa alla trattazione dei campi di esperienza, unificati da un preciso approccio metodologico. Il nuovo testo, diversamente, dissemina questi contenuti, probabilmente in modo intenzionale.

Deprivati di questa importante "premessa" i campi di esperienza appaiono decontestualizzati, ridotti a micro-discipline, per ognuno dei quali, ricordiamo, è previsto il raggiungimento di competenze e obiettivi specifici raggiungibili attraverso suggerimenti metodologici che tendono a parcellizzare la professionalità dell'insegnante. L'integrazione di saperi e linguaggi, così efficace e caratterizzante la scuola delle bambine e dei bambini da 0 a 3 anni, nel nuovo documento non viene nemmeno presa in considerazione.

La professionalità dell'insegnante nella scuola dell'infanzia

Sin dalla prima lettura del nuovo testo, è evidente il riferimento a un insegnante singolo che riveste un ruolo di guida "per il bene di un bambino", impegnato nella predisposizione di spazi, tempi, strutture, arredi, materiali… ma scompare il ruolo dell'insegnante progettista didattico e mediatore culturale. Il maestro così tratteggiato è ritenuto incapace di condurre in autonomia il proprio lavoro tanto da avere bisogno di suggerimenti metodologici, indicati in ciascun campo di esperienza, spesso svilenti, incoerenti e superati, che danno una visione semplificata, impoverita e riduttiva del fare scuola.

Non si accenna alla scelta ragionata di contenuti e attività condivisi con il team, dimenticando la prospettiva collegiale di docenti accomunati da precisi stili educativi, ispirati da criteri di ascolto, accompagnamento e presa in carico dei saperi personali di ognuna e ognuno. Come conseguenza le

esperienze che dovrebbero promuovere insegnanti ed educatori si traducono in conoscenze disciplinari disconnesse. In sostanza, non si delinea l'idea di comunità professionale che cresce arricchita dal confronto, dalla formazione continua, dalla riflessione sulla pratica, dal rapporto con i saperi e la cultura, e che si prende carico dell'osservazione ragionata, della documentazione (traccia di processi di pensiero) e della valutazione (riflessione formativa sulla crescita del singolo nel gruppo classe).

La centralità della scuola dell'infanzia

Identità, autonomia e competenza restano le tre finalità riproposte, ma sono descritte senza tener presente il processo di rispecchiamento con gli altri, indispensabile per la loro maturazione. Sono trattate come finalità che il bambino raggiunge in forma separata, mentre la stretta interdipendenza dell'una rispetto all'altra nell'arco dello sviluppo infantile rimane uno dei passaggi qualificanti delle IN 12. È noto che il bambino matura il senso della propria identità e la consapevolezza delle competenze acquisite anche grazie al riconoscimento che gli altri (i coetanei, per primi) gli confermano nell'esercizio di prove di autonomia (procedurale e di pensiero) che egli stesso conduce.

Viene infine cancellata la quarta finalità, relativa allo "sviluppo della cittadinanza" (intesa come esercizio di dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto) che pone le basi per la maturazione del senso di empatia e per la condivisione di regole che promuovono vicinanza e rispetto per l'altro.

Premessa a un'analisi dettagliata dei campi di esperienza

Pur mantenendo formalmente il costrutto di *campi di esperienza,* questi ambiti sono inutilmente rivisitati e impoveriti del loro precipuo significato. Appare anche ripetitivo e ridondante il riferimento ai dispositivi digitali.

Compaiono *Finalità specifiche* per ogni ambito del "fare e dell'agire del bambino", *competenze attese* e *obiettivi specifici*, spesso mal formulati e confusi con *conoscenze,* che descrivono apprendimenti frammentati fini a se stessi. Scompaiono invece i *Traguardi per lo sviluppo della competenza*, che nelle IN 12 rappresentano "veri e propri fari educativi" dei quali, nel tempo, gli insegnanti hanno imparato a cogliere la forza e la capacità di orientare la didattica. Essi infatti offrono strumenti per progettare in autonomia il piano di lavoro e declinare competenze rispondenti alle reali necessità del gruppo-sezione, scegliendo accuratamente le esperienze da proporre.

Si rileva anche una discontinuità di contenuti, metodi e scelte strategiche tra i campi e le discipline, manca pure la continuità orizzontale tra i campi stessi.

Non si sviluppa un discorso adeguato rispetto ai sistemi simbolico-culturali, elementi qualificanti degli *Orientamenti del 1991*, valorizzati, da tutti i documenti successivi, quali organizzatori delle forme della conoscenza, riferimenti culturali imprescindibili nella trattazione dei campi di esperienza.

Le competenze si dovrebbero intendere come "capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in atto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e evolutive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo"[7], ma le competenze elencate nei campi non esprimono una visione globale e unitaria dei processi necessaria a questa

[7] M. Pellerey (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.

età, non riflettono i modi con i quali i bambini agiscono, come operano le loro scelte e come esprimono le loro strategie di pensiero. Ricordiamo che Grant Wiggins, parlando di competenza, sostiene che "Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa"[8], nuovamente rivalutando il bagaglio pregresso, in continuo dialogo e aggiustamento con le nuove acquisizioni.

[8] G. Winnings, J. McTighe (2004), *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

Analisi dei Campi d'esperienza

Il sé e l'altro

La comparazione del campo di esperienza *Il sé e l'altro* nei testi delle IN 12 e IN 25 fa emergere una lettura in filigrana e una più in rilievo per cui quello che nel primo documento "rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima palestra per essere guardati e affrontati concretamente" (IN 12 p. 19), nel secondo documento subisce modificazioni che determinano un cambiamento radicale di visione e prospettiva.

Si dà importanza alle relazioni positive e alle regole, trascurando però il valore dell'incontro con gli altri e del dialogo; non si accenna alla corporeità come elemento fondamentale per costruire la propria identità; l'adulto in questo contesto sembra incapace di fornire strumenti per la gestione dei conflitti e la costruzione delle relazioni. Nel valorizzare la storia personale è importante invece lavorare e sfruttare il rispecchiamento con l'altro, portatore a sua volta di storie diverse e allo stesso tempo simili per molti aspetti.

Non è più l'adulto a "entrare" nel mondo dei bambini, ascoltando in modo costruttivo le loro domande, rassicurandoli e comprendendo, esplicitando le diverse posizioni, ma è il bambino a "entrare" nel mondo degli adulti, cercando di comprenderne le opinioni, infatti si afferma che "risultano particolarmente formative tutte quelle occasioni offerte dalla scuola dell'infanzia per apprendere ad ascoltare i discorsi degli adulti e iniziare a comprendere l'espressione delle loro opinioni in vari ambiti, della loro spiritualità e delle loro pratiche religiose, a partire dall'osservazione e dal riconoscimento di segni, simboli, riti, ecc.[9]" (IN 25 p. 25); ritorna sempre l'immagine di un bambino da istruire, incapace di costruire il proprio "stare al mondo".

Non si prendono in considerazione le capacità di argomentare, di confrontarsi con gli altri, di cercare risposte, anche fantasiose, a grandi interrogativi, a partire dalla narrazione e condivisione delle proprie esperienze.

Il corpo e il movimento

Questo paragrafo appare segnato da una forte discontinuità rispetto alle Indicazioni vigenti, sia per quanto riguarda i riferimenti teorici sia per le pratiche a esso sottese. Tale discontinuità è tuttavia accostata a una "trattazione parallela" che ripropone, in modo davvero curioso, i punti considerati dalle IN 12 in una versione riadattata, che considera in primis il valore dell'educabilità e indaga la dimensione del corpo percettivo-motorio-funzionale trascurando quello esistenziale, capace di integrare il vissuto personale e relazionale.

Il riferimento a "le percezioni ricavate dai cinque sensi" (IN 25 p. 27) appare superato, considerato che la moderna ricerca scientifica parla di percezioni in senso globale, dopo aver riconosciuto che la gamma delle interazioni del nostro corpo con il "fuori da sé"" siano decisamente più di cinque. Si dimentica la ricchezza di questo fenomeno e i suoi diversi modi d'essere che riguardano il corpo che nella sua complessità percepisce e si percepisce mentre vive e si relaziona con il mondo.

---

[9] L'affermazione continua in questo modo: "Nel far questo, risulta altrettanto fondamentale imparare a narrare la propria esperienza diretta di eventi di rilievo pubblico e confrontarla con la rappresentazione divulgata attraverso i mass media, ponendosi domande riguardo le cause e gli effetti."

Si ignora il valore del libero movimento, del piacere senso-motorio dovuto a sensazioni propriocettive legate ad attività motorie spontanee. Riconoscendo il corpo quale primo fattore di apprendimento, si afferma il valore delle "attività proposte durante la giornata scolastica" (IN 25 p. 27), delle esperienze guidate dall'adulto, ma la presenza di quest'ultimo appare costante, invadente, ed è attraverso l'educazione che si apprendono le diverse emozioni e sensazioni, infatti si legge: "Il corpo costituisce anche il primo terreno di educazione e di formazione ad un corretto riconoscimento ed alla conseguente espressione delle proprie emozioni e sensazioni, sentimenti e tensioni, ma anche all'esercizio della capacità di autoregolazione ed auto direzione attraverso il controllo dei propri gesti e il coordinamento fra i propri movimenti e quelli altrui "(IN 25 p. 27).
Il corpo affettivo, la dimensione relazionale, così ben indagati dalla pratica psicomotoria, vengono a malapena menzionati. Assente anche un seppur minimo riferimento al corpo inteso quale canale di messaggi autentici di accettazione dell'altro, capace di accoglierlo e divenire mezzo di reale integrazione reciproca.
Non si considera la connessione di questo ambito, qualificante la scuola dell'infanzia, con tutti gli altri, così come non si trovano riferimenti alla creatività e all'immaginazione, a come queste possono essere esplorate, potenziate ed espresse attraverso il corpo. Si sottolinea invece la necessità di "Controllo dei propri gesti … rischi legati all'impiego di movimenti smodati … [imparare] a percepire l'unitarietà del proprio sé (ma si impara a percepire?) … attività educative e ricreative (si distinguono nella scuola dell'infanzia?) … padronanza dei movimenti e loro adeguata finalizzazione al compito affidato" (IN 25 p. 27). Queste sono solo alcune delle definizioni/espressioni che denotano una incolmabile distanza tra le migliori pratiche, per fortuna largamente diffuse nella scuola dell'infanzia, e il progetto di scuola qui tratteggiato.

Immagini, suoni e colori
Nel nuovo documento si perde l'attivismo tipico e la centralità infantile, l'idea di espressione dei propri vissuti in termini di emozioni, sentimenti, pensieri è rigida, si dimentica la delicatezza e la sensibilità che richiede una didattica rispettosa delle singole personalità.
Nelle finalità si parla di "esplorazione di una pluralità di materiali" (IN 25 p. 28) con un elenco quasi fatto a caso, senza fare riferimento allo studio pedagogico degli stessi, che richiede attenzioni e tempi di scoperta, e quindi l'esplorazione dei materiali non è più "vissuta" ma "realizzata" (IN 25 p. 29) come se fosse un prodotto finito.
"Educare alla discriminazione sensoriale, al piacere del bello e al gusto" (IN 25 p. 28) contrasta con l'idea dei molteplici linguaggi a disposizione di bambine e bambini come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafiche pittoriche, i mass media che "vanno scoperti ed educati" (IN 12 p. 22) per sviluppare nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.
Con la frase "L'incontro con l'arte nelle sue diverse espressioni (musica, pittura, plastica ecc.) in termini di osservazione, fruizione, produzione e esecuzione" (IN 25 p. 28*)* si esprime un'idea dell'arte come qualcosa che si produce e si esegue, non come libera espressione della mente umana che nasce come manifestazione di un sentire.
L'atelier della scuola sembra avere una forma laboratoriale quando si dice "Promuovere negli anni della scuola dell'infanzia lo svolgimento di attività in cui poter esplorare, anche in forma

laboratoriale, le proprie potenzialità" al fine di "acquisire una maggiore fiducia in sé stessi" (IN 25 p. 28). Il linguaggio utilizzato, in particolare i termini "acquisire" … "padroneggiare" trasmettono però un significato di dominio, di controllo, un tenere a freno, lontano da espressioni come: "comunica", "racconta", "inventa", "segue", "scopre", "sperimenta", "combina", "esplora" presenti nelle IN 12.

L'educazione artistica legata al paesaggio di vita, ai luoghi d'arte e al patrimonio culturale viene presentata come un elenco di elementi e non come una possibilità culturale, un piacere di fruizione di linguaggi universali di bellezza, di estetica, di valori che arricchisce gli sguardi. In questo modo il rapporto con il territorio, strettamente connesso agli apprendimenti, che funge da efficace sfondo di riferimento, risulta snaturato e svalutato; inoltre non è chiaro come bambini così piccoli possano acquisire "padronanza e dimestichezza" con una forma di linguaggio così complesso che approcciano per la prima volta (IN 25 p. 28)[10]

Il bambino è un ricercatore attivo che sperimenta e indaga le proprie possibilità e, per farlo, non ha bisogno di una visione rigida controllata e pilotata del fare creativo. Si arriva anche a suggerire "piccole produzioni artistiche" e "semplici scenette", recuperando un'idea di "lavoretto" e di "teatrino" (non animazione teatrale, non teatro vero e proprio) superata e rigettata da una didattica che guarda da decenni al processo di pensiero e gesto attivato dal bambino e cura la sua evoluzione, non certo il prodotto finale.

I discorsi e le parole

In questa parte del documento tornano termini quali ascolto, pensiero riflessivo, lavoro di gruppo, ma mescolati tra loro e privati di una cornice di senso. In seguito, una lettura più attenta, rivela il vero impianto culturale pedagogico di questo documento e la reale visione di infanzia, di scuola e dei processi di insegnamento-apprendimento in cui spesso affiora la figura dell'insegnante che deve condurre, guidare… mentre si perde l'idea di bambino protagonista che si esprime in modo creativo e personale.

Si legge: "La promozione di una buona padronanza della lingua italiana, a partire dai meccanismi linguistici e comunicativi di base già acquisiti nei primi anni di vita e nel rispetto dell'eventuale conoscenza di una diversa lingua di origine passerà innanzitutto attraverso la sperimentazione di varie modalità di utilizzo in situazioni comunicative reali, che prevedono diverse forme di interazione verbale (come ascoltare, chiedere la parola, dialogare, spiegare, ecc.) durante i momenti della giornata scolastica" (IN 25 p. 30). Il linguaggio si costruisce certamente attraverso l'apprendimento di meccanismi linguistici ma non si raggiunge con una serie di esercizi: il linguaggio nasce e si sviluppa in un contesto significativo. L. Lentin[11] parlava di "bagno di linguaggio" e di ambiente linguistico: è riconosciuta da tutti l'importanza dell'organizzazione della sezione, attraverso il curricolo esplicito e implicito, nell'ambito della quale la bambina e il bambino sperimentano e maturano il linguaggio.

---

[10] "...avere occasioni per osservare luoghi (strade, piazze, parchi, paesaggi, ecc.) e opere d'arte (quadri, sculture, architetture, ecc.) favorisce la graduale acquisizione di padronanza e dimestichezza con una forma di linguaggio universale e inclusivo".

[11] L. Lentin, *Il bambino e la lingua parlata*, Armando, Roma 1970

Si perde il nesso stretto tra pensiero e linguaggio di vygotskiana memoria quando si afferma che: "Poter parlare con i propri pari e con l'insegnante mentre si svolgono attività stimolanti, come la manipolazione di materiali, l'esplorazione dell'ambiente, il gioco simbolico, il disegno, ecc., rappresenta un terreno fondamentale di sviluppo del pensiero riflessivo, attraverso la formulazione di piani e previsioni, ipotesi e congetture, soluzioni a problemi concreti. Inoltre, consente di arricchire il patrimonio lessicale posseduto e di migliorare le competenze personali di pronuncia di suoni, parole e frasi" (IN 25 p. 30). L'elenco delle attività menzionate non appare funzionale alla finalità (sviluppo del pensiero riflessivo), manca una cornice di riferimento che sostenga e arricchisca lo scambio linguistico, con una precisa ed efficace predisposizione di ambienti, di possibilità relazionali. Sembra anche improprio il riferimento all'ascolto come indicazione metodologica quando si afferma che "Risulta fondamentale promuovere un ascolto attento e partecipe, con commisurate sollecitazioni ove necessario, e sempre in un clima di sereno dialogo e confronto, lasciando spazio a proposte creative frutto dell'immaginario fantastico dei più piccoli" (IN 25 p. 31). Parlare di ascolto è molto di più, significa ritenere il bambino soggetto di diritti, portatore di una cultura personale, fatta propria a partire dall'ambiente nel quale ha vissuto, costruttore di teorie e di elaborazioni su tutta la realtà e sul suo funzionamento. Si apprende attraverso un incontro, fatto di affettività, emozioni, che consentirà in seguito a bambini e adulti di avviare un percorso di crescita e di sviluppo.

La conoscenza del mondo

Dopo una parte iniziale che descrive i bambini come "esploratori della realtà" capaci di "imparare a riflettere sulle proprie esperienze, descrivendole, rappresentandole riorganizzando con diversi criteri" (IN 12 p. 23), suggerendo anche attenzioni utili per rendere proficuo l'incontro dei bambini con il mondo, nelle IN 12 compaiono i paragrafi *Oggetti, fenomeni e viventi* e *Numero e spazio* che nel loro contenuto sapiente aiutano l'insegnante a scegliere i temi e le piste di lavoro possibili con le relative modalità. Un ponte ragionato e rispettoso del libero sapere del bambino verso le future discipline, che considera il corpo come primo strumento di conoscenza imprescindibile per toccare oggetti, percepire fenomeni e, nel rispecchiamento con gli altri viventi, necessario per operare con le cose e con lo spazio.

Nelle nuove indicazioni i due paragrafi scompaiono a vantaggio di una descrizione confusa e formale che non aiuta gli insegnanti a orientarsi con consapevolezza in questo campo considerato per i suoi contenuti più complesso da trattare rispetto agli altri. Viene omessa, l'importanza del gesto, del fare e del pensare riflessivo, aspetti necessari per arrivare all'argomentazione delle proprie scelte, alla discussione/dibattito di gruppo, alla costruzione di modelli generativi, che diventano risorsa per tutti. Nessun accenno alle pratiche di discorso, alla didattica laboratoriale, alla capacità metacognitiva del bambino, strategie che se coltivate rendono possibile il passaggio dall'argomentare, proprio della vita, al ragionare specifico dei diversi contesti disciplinari.

Le scienze e la matematica sono presentate come "cose da fare" (vedi obiettivi) e non come costruzione di concetti negoziati nel gruppo. Non viene presa in considerazione la modalità, tipica di questa età, che utilizza molteplici linguaggi[12], tra cui l'immaginazione, con la possibilità di

[12] Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2017.

andare oltre al percepito. Manca il sostegno, la cura e la valorizzazione del pensiero in formazione del bambino, attraverso scelte e strategie didattiche che privilegiano modelli interpretativi e generativi. Emerge nel documento, una dimensione contenutistica, formale con una idea di bambino proiettato verso la scuola primaria. Non si tiene nella dovuta considerazione il ruolo del gruppo classe in ricerca, in una "tensione cognitiva continua" che sostiene il bambino e nel tempo lo aiuta a perfezionare le proprie acquisizioni.
Notiamo anche marcate incoerenze: per esempio, si sostiene "la scuola dell'infanzia è chiamata a promuovere un apprendimento per ricerca, allo scopo di soddisfare la loro curiosità innata e di guidarli a trovare le prime risposte alle "grandi domande" attorno alla propria vita e a quella altrui, ai fenomeni naturali, agli esseri animali e vegetali, alle cose, ricorrendo alla narrazione, ad esperienze artistico-espressive, al gioco" (IN 25 p. 31) e subito dopo si annulla il senso di questa affermazione quando si promuove la correttezza del sapere concettuale "I risultati imprevedibili e spesso fantasiosi, a cui si perviene in molti casi, andranno ricondotti alla formulazione di ipotesi, alla loro sperimentazione e alla ricerca di corrette spiegazioni dei fenomeni oggetto di osservazione e problematizzazione" (IN 25 p. 31). Scompare l'apprezzamento verso il pensiero libero, creativo, divergente che spesso apre a nuove letture offrendo diversità di spiegazione da negoziare nel gruppo dei compagni.
Infastidisce il ricorrente uso della parola "semplici" che sembra voler sminuire le possibilità cognitive dei bambini, negando la compiutezza del pensiero presente in ogni età della vita: "produrre enunciati semplici" (IN 25 p. 30), "semplici esperienze manuali, come il toccare…" (IN 25 p. 31), "attraverso semplici esperimenti che si avvalgono", "lo svolgimento di semplici operazioni matematiche", "riconoscere semplici forme geometriche", "operare semplici attività di raggruppamento, ordine, misurazione, quantificazione, confronto", "semplici indicazioni verbali", "eseguire semplici misurazioni dello spazio con varie tipologie di strumenti", "osservare e distinguere semplici forme geometriche", "per effettuare semplici misurazioni di lunghezza, larghezza, quantità, peso". Diverso sarebbe precisare impiegando espressioni quali "su misura", adatto, graduale, personalizzato. Un'impostazione facilitante e banale di apprendimento che non permette di lavorare potenziando la soglia di sviluppo prossimale e nemmeno di prevedere possibili approfondimenti. Chi lavora con i bambini conosce per esperienza l'incredibile capacità dei bambini di affrontare temi di elevata complessità, se questo avviene in un clima incoraggiante di ascolto reciproco dove insieme si cerca di capire quello che si può capire nelle diverse età.

Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria

Le IN 12 aprono questo paragrafo affermando che: "Ogni Campo di esperienza offre specifiche opportunità di apprendimento, ma contribuisce allo stesso tempo a realizzare i compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre a sei anni, in termini di identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti) di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)". Una esposizione chiara e armonica che non ritroviamo nelle IN 25 che sembrano piuttosto prediligere lunghe liste formali che si prestano a diventare prescrizioni.