

# Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive

**Maria-Chiara Michelini**

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, mariachiara.michelini@uniurb.it

**Viviana La Rosa**

Università degli Studi di Enna "Kore", viviana.larosa@unikore.it

Come è noto, il 9 dicembre 2025 sono state firmate le Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. Al momento in cui la call del presente numero della rivista era stata inviata la comunità pedagogica e scolastica tutta si trovava di fronte al testo della bozza sottotitolata *Materiali per il dibattito pubblico*. Alla sollecitazione, sia pur frettolosa, alla discussione, la risposta era stata ampia ed estremamente responsabile, dimostrando, ancora una volta, che la pedagogia ha a cuore la scuola e ha molto da dire per e con la scuola. La stessa Sipeges si era fatta parte attiva nel confronto critico e costruttivo in tal senso.

Come il processo di elaborazione delle Nuove Indicazioni Nazionali (d'ora in poi NIN) lasciava già intendere e prevedere, il testo definitivo non sembra avere recepito in maniera sostanziale i molti rilievi critici formulati da più parti, con argomentazioni sia nel merito scientifico che in quello relativo alle procedure utilizzate. In effetti, pur a fronte di varie modifiche, appaiono del tutto immutati la cornice culturale e pedagogica del testo, il senso complessivo e, conseguentemente, il suo impianto sostanziale. Già dalla premessa, in particolare, si evidenzia un'ispirazione culturale occidentocentrica e un'inclinazione pedagogica deterministica e antiegalitaria, che erano state oggetto di significative e articolate riflessioni critiche provenienti sia dal mondo della scuola, che dalla comunità scientifica e accademica. Anche nel talk organizzato da Sipeges il 30 maggio 2025 *Pedagogia*,

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

**Citation:** Michelini, M.C. & La Rosa, V. (2025). Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive, *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 5-9. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-01>.

**Corresponding Author:** Maria-Chiara Michelini | [mariachiara.michelini@uniurb.it](mailto:mariachiara.michelini@uniurb.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-01

*scuola, società. Dialoghi sulle Indicazioni Nazionali*, molteplici rilievi erano stati formulati a più voci sugli assi portanti del documento interlocutorio, a partire dal metodo utilizzato per la sua elaborazione. Tutta la pedagogia, d'altronde, ha fortemente criticato la vera e propria rottura rispetto alla tradizione precedente che aveva visto attivamente e autenticamente coinvolte le comunità scolastica e accademica nel processo di modifica di un documento così importante per la vita della scuola. Il richiamo al cosiddetto metodo Ceruti, con cui si era dato vita ad un processo vivace e profondo di interazione tra commissione e mondo culturale che sta fuori della commissione, o alla metafora utilizzata da Cerini, che aveva parlato delle Indicazioni Nazionali come esito di una ballata popolare, non sono segnali nostalgici di attaccamento al passato, ma affermazione forte del senso del documento programmatico per la Scuola.

Quale scuola, appunto? La scuola della Costituzione (Baldacci, 2025) ovvero la scuola volta alla piena emancipazione di tutti i cittadini della Repubblica, secondo l'articolo 34 e per questo luogo di discussione di tutti, circa i valori etico sociali attorno sui quali costruire i percorsi educativi dei più giovani. La scuola come *organo costituzionale*, nella felice espressione di Calamandrei, presidio della democrazia sancita dalla carta. E ciò vale, maggiormente, in un periodo di profonda crisi in cui è più che mai necessaria la ri-generazione dei presupposti etico-sociali che garantiscono la vitalità della Costituzione. In tal senso, la rottura metodologica operata in vista delle NIN 2025 rappresenta un vulnus significativo che non poteva non dar luogo ad un testo ideologico, in quanto espressione solo di una parte politica, testo in larga parte scollegato dalla ricerca educativa attuale e dalla scuola militante.

D'altronde lo stesso Ministro Valditara, nella presentazione ufficiale delle NIN afferma che: "Con la firma delle nuove Indicazioni nazionali si volta pagina. Dal prossimo anno scolastico vi sarà il ritorno della centralità della storia occidentale, la valorizzazione della nostra identità, la riscoperta dei classici che hanno contraddistinto la nostra civiltà. Ripristiniamo inoltre il valore della regola, a partire da quella grammaticale, e del latino".

"Si volta pagina". Il carattere perentorio di questa affermazione ben sintetizza la maggiore normatività e prescrittività dello scritto definitivo, soprattutto nelle parti introduttive e nelle conclusioni operative, caratterizzato da un linguaggio più assertivo, uniforme e normativo, rispetto alla bozza. Pur invocando il rispetto e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, il testo si pone espressamente come quadro di riferimento prescrittivo nazionale, come possiamo evincere, ad esempio dal paragrafo sull'*Organizzazione del Curricolo di Scuola*: "le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente".

Da questa cornice complessiva discendono il carattere dogmatico e contenutistico dell'esplorazione delle discipline, l'approccio essenzialmente trasmissivo dell'insegnamento, ivi compreso il ruolo del magister, incaricato della funzione "di valorizzazione dei talenti di ogni giovane che è propria di una scuola che metta realmente al centro la persona dello studente", in una visione che ci appare parziale, in quanto non adeguatamente ricomposta con l'assicurazione del raggiungimento di obiettivi comuni a tutti, secondo quanto riconducibile all'individualizzazione, l'idea attenuata di intercultura, comunque incernierata dentro il paradigma occidentale, solo per menzionare alcuni degli elementi più evidenti.

In virtù dei rilievi sopra sintetizzati, riteniamo che la comunità pedagogica sia chiamata ad esercitare e promuovere quella "congiunta saggezza" che Dewey (1940, p. 330) considerava necessaria di fronte a imprese che soverchiano le capacità intellettuali di un solo individuo. L'impresa che abbiamo di fronte è oggettivamente complessa, per la difficoltà dello scenario socio-culturale in cui operiamo, oltre che per i limiti che le NIN presentano. Occorre adoperarsi per creare le condizioni per il rilancio di una riflessione profonda, sia sul piano politico-culturale che su quello pedagogico-didattico in ordine all'idea di scuola, del suo ruolo, del sapere, dell'idea di autonomia del soggetto che apprende, del pensiero, del senso della professione docente, del rapporto con i soggetti del sistema formativo... Ciò significa non sottrarsi, ma rafforzare il ruolo critico e propositivo che la pedagogia è chiamata ad esercitare, continuando ad esprimersi non ideologicamente nel merito, in modo circostanziato e profondo, anche nei termini della denuncia, operando al proprio interno, nel dialogo con le



discipline anche didattiche, oltre che con la scuola militante. Quest'ultima, in particolare, va sostenuta, nel difficile compito di fedeltà alla propria identità costituzionale e alla propria storia, per la costruzione della comunità democratica del futuro, nel rispetto anzitutto della Legge Fondamentale dello Stato Italiano, ancor prima che delle NIN. Occorre promuovere dialogo con tutti i soggetti coinvolti nella costruzione della scuola del Noi e non dell'Io, in un cammino che deve continuare ad essere di ricerca, in tutti i sensi.

Questo numero di *Cultura pedagogica e scenari educativi* muove, appunto in questa direzione, affrontando nel merito alcune macro-tematiche che emergono dalle NIN 2025. I contributi raccolti, pur nella diversità degli approcci teorici, metodologici e oggettuali, delineano un quadro coerente, dal quale emergono convergenze significative, interrogativi condivisi e linee di frattura che attraversano l'attuale dibattito sulla scuola.

Un primo asse, fortemente trasversale, riguarda la discontinuità culturale e pedagogica che le NIN sembrano introdurre rispetto al quadro delineato dalle *Indicazioni* del 2012 e dal documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018. In più contributi è segnalato lo slittamento da un curriculum concepito come dispositivo dialogico-generativo, aperto alla complessità e alla mediazione culturale, verso un impianto prescrittivo e performativo, segnato da iper-regolazione, standardizzazione e centralità della misurazione.

Sembra emergere, in questa direzione, il profilo di una scuola che "guarda indietro", centrata su approcci di iper-prescrittività, standardizzazione e riduzione della complessità.

In questa prospettiva si colloca il contributo di Barone, che, attraverso un'analisi delle latenze discorsive e degli slittamenti lessicali presenti nel testo delle NIN, mette in luce l'immagine di una scuola orientata a sciogliere la tensione costitutiva tra istruzione e educazione a favore della prima. Ne deriva una rappresentazione della figura docente tratteggiata con un linguaggio che risente di una visione astratta e ideologizzata dell'autorità, fino a evocare una nostalgia per un magister inteso come detentore di un sapere da trasmettere, più che come professionista riflessivo inserito in una comunità di pratiche. In tale quadro, la scuola rischia di essere ricondotta a spazio di addestramento e controllo, con un ripiegamento culturalista e moralistico che impoverisce la sua funzione culturale e democratica. L'autore non manca di segnalare il ripiegamento culturalista e moralistico che sembra emergere dalle NIN, con riduzione della scuola a spazio di addestramento/controllo.

Su coordinate affini si muove anche il saggio di Lotti e Gentile, che interpretano le NIN come il prodotto di una tensione irrisolta tra innovazione dichiarata e conservazione strutturale. La riforma, secondo gli autori, appare attraversata da contraddizioni applicative che irrigidiscono il curriculum e producono effetti ambigui sulla professionalità docente. L'analisi testuale delle NIN 2025 mostra infatti una trattazione disomogenea e ideologicamente connotata della figura dell'insegnante, oscillante tra idealizzazione simbolica e compressione dell'autonomia professionale.

Il contributo di Sebastiani e Rosati approfondisce ulteriormente questa linea critica, tematizzando lo scivolamento verso un impianto performance-oriented e proponendo in alternativa una concezione del curriculum come infrastruttura epistemica e democratica. In questa prospettiva, il curriculum non è riducibile a elenco di obiettivi e traguardi, ma costituisce uno spazio di negoziazione culturale e di costruzione del pensiero, nel quale la conoscenza si configura come esperienza relazionale e non come semplice verticalità trasmissiva.

Un secondo nodo tematico, strettamente intrecciato al precedente, riguarda la questione interculturale, che nei contributi emerge come uno dei punti più controversi delle NIN 2025. L'intercultura, lungi dall'essere assunta come orizzonte educativo trasversale, appare ridotta a elemento marginale o funzionale, incardinato prevalentemente sul piano linguistico.

È quanto segnalano Strollo e Capobianco, che osservano come il termine intercultura compaia una sola volta nel testo, legato al multilinguismo, perdendo la sua valenza pedagogica complessiva di paradigma della convivenza democratica. Tale riduzione risulta particolarmente significativa se letta alla luce della crescente complessità sociale e culturale che caratterizza le istituzioni scolastiche contemporanee.

In modo ancora più esplicito, Farahi, ripercorrendo l'evoluzione normativa e teorica dell'educazione interculturale, sottolinea l'assenza nelle NIN di riferimenti chiari ai valori interculturali e il rischio di una regressione verso prospettive etnocentriche. La marginalizzazione dell'intercultura appare qui come un segnale di una più



ampia torsione culturale che indebolisce il dialogo tra differenze e riduce la scuola a luogo di conformazione identitaria.

La medesima problematica investe anche l'insegnamento della religione cattolica. Macale e Cucuzza mostrano come nelle NIN cambi il peso quantitativo e qualitativo del lemma "identità" e il riferimento ricorrente all'"Occidente", con il rischio di una lettura monolitica della cultura e di conseguenze rilevanti sul piano pedagogico e costituzionale. In questo senso, l'analisi dell'IRC diventa una lente privilegiata per osservare l'impianto complessivo delle NIN e le sue implicazioni in termini di pluralismo e cittadinanza democratica.

Un ulteriore asse critico riguarda il tema delle pratiche inclusione e della tutela dei diritti, spesso richiamato nei contributi al fine di segnalare lo scivolamento dalla logica dell'individualizzazione a quella di una "personalizzazione privatistica". L'inclusione, in questa peculiare prospettiva, anziché configurare scenari formativi di sapore democratico e comunitario, sembra talvolta scivolare verso una gestione privatistica e depoliticizzata delle differenze.

In questa direzione, Zane invita a ripensare le pratiche inclusive a partire dalla consapevolezza di agire dentro ecosistemi digitali ipermediali, con particolare riferimento alla Generazione Alpha. La competenza digitale, che nelle NIN tende ad assumere una dimensione prevalentemente funzionale, quale dispositivo formativo complesso, viene invece ricondotta a una responsabilità etico-sociale più ampia, capace di incidere sulla formazione del soggetto e sulla qualità della partecipazione.

Sul valore fondativo dell'inclusione insiste Piazza, che ne restituisce il senso più profondo nei termini di gesto educativo radicato nella partecipazione attiva, nella reciprocità e nella costruzione del bene comune. L'inclusione non è qui assimilabile a semplice presenza o accomodamento passivo, ma si configura come processo relazionale che interpella l'intera comunità educante.

È una prospettiva, questa, ulteriormente richiamata da D'Avino, che connette inclusione e cittadinanza attiva in chiave trasformativa e sostenibile, richiamando l'Agenda 2030, il pensiero critico e il ruolo della scuola come comunità educante in dialogo con famiglie e territorio. La scuola emerge come laboratorio culturale "in dialogo con famiglie e territorio" e spazio pubblico di costruzione della democrazia.

Entro la cornice della tutela dei diritti Biffi e Colli Vignarelli mettono in evidenza la necessità di un'educazione sessuale olistica, rights-based e gender-sensitive. Nel saggio si segnala il rischio di una visione deterministica ed essenzialista del genere, basata su opposizioni binarie e complementari, che finisce per riprodurre assetti culturali connessi a forme di violenza simbolica, discriminazione e marginalizzazione.

Un ultimo asse, fortemente intrecciato ai precedenti, riguarda la figura del docente, il tema dell'autorità e la costruzione della comunità educante, in relazione anche all'alleanza scuola-famiglia. In questa prospettiva, Righettini propone un modello alternativo di professionalità docente, delineando il maestro come mediatore culturale-ambientale e co-esploratore dei paesaggi educativi, in una prospettiva che valorizza l'esperienza, la relazione e la responsabilità condivisa, in contrasto con una concezione meramente trasmissiva dell'insegnamento.

Tracà affronta criticamente il passaggio "da mentor a Magister", mettendo in luce le tensioni tra dispositivi di empowerment e una rinnovata centralità in senso autoritario del docente, in rapporto all'epistemologia della complessità e alla governance delle riforme.

Facciocchi porta l'attenzione su esperienze di ricerca-formazione basate su pratiche filosofiche e comunità di pensiero, intese come spazi "in-between" di negoziazione, riflessività e trasformazione, nei quali la professionalità docente si costruisce attraverso il dialogo e la ricerca condivisa.

Infine, Filippone propone di andare "oltre il Magister", delineando la figura di un docente generativo, capace di superare modelli asimmetrici e trasmissivi, di lavorare nella prospettiva della comunità educante e dell'alleanza con le famiglie e di confrontarsi criticamente con i nuovi linguaggi digitali e con l'intelligenza artificiale.

Nel loro insieme, i contributi raccolti non solo restituiscono la complessità del dibattito sulle NIN 2025, ma mostrano come la riflessione pedagogica sia chiamata oggi a riaffermare il proprio ruolo critico, politico e militante, nel segno di una scuola che resti fedele alla propria funzione costituzionale di istituzione culturale democratica.



## Bibliografia

- Baldacci, M. (2025). Nazione e talento. C'è qualcosa di vecchio nelle nuove Indicazioni. *Articolo 33*, 5, 4–6.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Baldacci, M. (2025). *La Scuola e la Costituzione*. Carocci.
- Calamandrei, P. (2019). *Per la scuola*. Sellerio.
- Dewey, J. (1986). *L'educazione di oggi*. La Nuova Italia. (Original work published 1940)
- Galli della Loggia, E., & Perla, L. (2023). *Insegnare l'Italia*. Scholé.
- Palermo, R. (Ed.). (2025). *Nuove indicazioni 2025: analisi critica a più mani*. Gessetti colorati.

