Pier Cesare Rivoltella

Editoriale

La pubblicazione delle *Nuove Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo di Istruzione* vuole segnare un passaggio importante nella ridefinizione del curricolo di questo segmento della scuola italiana, nonostante la precedente versione risalga al 2012 e sia stata rivista e integrata nel 2018. Verrebbe da dire: quasi nemmeno il tempo di verificarne la tenuta e la stiamo già cambiando.

Il documento intende presentarsi con un impianto teorico aggiornato, dichiarando di allinearsi a molte delle istanze pedagogiche internazionali, e pone l'accento su temi come personalizzazione degli apprendimenti, cittadinanza digitale, interdisciplinarità e valorizzazione del patrimonio culturale.

Accanto a questi principi, tuttavia, emergono scelte specifiche che rappresentano una discontinuità rispetto al passato e sollevano questioni di natura pedagogica e metodologica. Tra le più discusse, l'introduzione dello studio del latino (per quanto opzionale) nella scuola secondaria di primo grado e la centratura dell'insegnamento della storia sulla dimensione nazionale, due misure che, pur presentandosi come strumenti di arricchimento culturale, sollecitano interrogativi sulla loro reale funzione e sulle modalità della loro implementazione.

Più in generale, l'impianto delle *Indicazioni* sembra oscillare tra il desiderio di innovazione e un ritorno a riferimenti culturali tradizionali. Questa tensione, anziché risolversi in un equilibrio dinamico, rischia di tradursi in una combinazione di elementi eterogenei che non sempre dialogano in modo coerente, anzi, in alcuni passaggi, sembrano cortocircuitare. A questo occorre aggiungere che il documento appare denso di dichiarazioni di principio, ma lascia non risolte molte delle questioni strutturali che incidono sulla qualità dell'istruzione.

Il latino e la Storia d'Italia

L'introduzione del latino nella secondaria di primo grado è presentata come un modo per rafforzare la consapevolezza linguistica e storica degli studenti, sviluppando competenze trasversali nella lettura e nell'analisi dei testi. L'idea, in sé, è tutt'altro che priva di fondamento: il latino ha rappresentato per secoli la base della cultura europea e possiede un alto valore formativo, soprattutto nella comprensione delle strutture linguistiche e nella connessione tra passato e presente, oltre che nell'allenamento al problem solving.

Tuttavia, la questione centrale è come questa innovazione verrà tradotta nella pratica didattica. Il latino, infatti, è una lingua di studio complessa, che richiede un approccio metodologico adeguato per non trasformarsi in un'ulteriore difficoltà per gli studenti con competenze linguistiche fragili. Nel contesto della secondaria di primo grado, già caratterizzata da forti disuguaglianze negli apprendimenti, la sua introduzione rischia di accentuare le differenze tra chi ha una solida base linguistica e chi, invece, fatica persino con l'italiano; oppure si tradurrà in un elemento di discriminazione tra chi proseguirà nei licei e chi invece verso la formazione tecnica e professionale, rispolverando un vecchio pregiudizio duro a morire. Non è chiaro, inoltre, se e come questa misura sarà supportata da una formazione specifica per gli insegnanti, né quale spazio avrà nel quadro orario complessivo, dato che il curricolo della secondaria di primo grado è già sovraccarico di discipline.

L'altro elemento delle Nuove Indicazioni che richiama l'attenzione è la forte centralità attribuita alla storia nazionale. La scuola viene investita di un compito identitario preciso: quello di consolidare la coscienza storica degli studenti attraverso lo studio approfondito delle vicende italiane, dall'Antichità fino alla contemporaneità. Questo approccio risponde a una duplice esigenza: da un lato, quella di contrastare una crescente disgregazione culturale, legata alla frammentazione delle conoscenze e alla perdita di riferimenti comuni; dall'altro, quella di riaffermare il valore della tradizione nazionale come strumento per costruire un senso di appartenenza e di partecipazione alla vita democratica.

Tuttavia, la domanda da porsi è se questa impostazione sia adeguata a un'epoca caratterizzata da sfide globali, in cui il destino di ciascun Paese – come l'attualità geopolitica dimostra – è intrecciato con dinamiche sovranazionali. Il documento sembra concepire la storia d'Italia come una narrazione coesa e unificante, mentre tende a marginalizzare le dimensioni transnazionali, migratorie e conflittuali che hanno segnato il passato e che continuano a modellare il presente. Se si vuole che la storia sia realmente uno strumento per comprendere il mondo contemporaneo, non basta concentrarsi sulle vicende nazionali: occorre insegnare a leggere la storia come un processo di interconnessioni e scambi, in cui l'Italia stessa è stata, nel tempo, non solo protagonista, ma anche luogo di transito, contaminazione e confronto tra culture diverse.

Il rischio, in questa prospettiva, è che la scuola si trasformi in un laboratorio (ideologico) di costruzione dell'identità nazionale, anziché in uno spazio di pensiero critico sulla complessità del mondo. In un'epoca in cui i conflitti globali ridefiniscono i rapporti tra Stati e popoli, l'insistenza su un approccio storicamente centrato sulla dimensione italiana potrebbe rivelarsi riduttiva specialmente se non accompagnata da un'adeguata apertura alle storie globali, ai processi coloniali e postcoloniali, ai fenomeni migratori e alle trasformazioni geoeconomiche.

Le Indicazioni, inoltre, sembrano concepire il concetto di cittadinanza prevalentemente in chiave nazionale, senza affrontare in modo strutturato il tema della cittadinanza planetaria. Se la scuola deve preparare gli studenti ad affrontare il futuro, non può limitarsi a rafforzare il senso di appartenenza a una nazione, ma deve fornire gli strumenti per interpretare i conflitti in corso e per sviluppare una sensibilità critica rispetto alle grandi questioni ambientali, sociali e politiche del XXI secolo in una prospettiva di cittadinanza planetaria.

Questo sbilanciamento tra locale e globale si riflette anche nella selezione dei contenuti storici e culturali. Mentre viene ribadita l'importanza della tradizione classica e dell'eredità italiana, manca un'attenzione sufficiente alla pluralità delle narrazioni storiche e alle voci che spesso sono rimaste ai margini della storiografia ufficiale. La storia non è un racconto univoco, ma un campo di tensioni e interpre-

tazioni. È questa consapevolezza che dovrebbe essere trasmessa agli studenti, affinché possano comprendere il passato non come un'eredità da accettare passivamente, ma come uno spazio di confronto e di revisione critica.

In un contesto in cui le giovani generazioni si trovano a interagire con un mondo sempre più interconnesso, una scuola che propone una storia troppo ripiegata su se stessa rischia di non fornire gli strumenti adeguati per decifrare la realtà contemporanea. L'obiettivo non dovrebbe essere quello di contrapporre identità nazionale e apertura globale, ma di trovare un equilibrio tra radicamento e cosmopolitismo, tra conoscenza delle proprie origini e comprensione della complessità del mondo.

Media e Intelligenza Artificiale: ibridazioni tecnologiche o trasformazioni cognitive?

Un altro aspetto discutibile (o forse solo *démodé*, vecchio, inattuale) è il modo in cui vengono trattati i media e l'Intelligenza Artificiale, ridotti a mere "ibridazioni tecnologiche" che si innestano su un impianto didattico sostanzialmente invariato. Si parla della necessità di integrare il digitale nella didattica, di sviluppare una cittadinanza mediale consapevole e di riconoscere il valore degli strumenti digitali nell'apprendimento. Tuttavia, l'intero impianto concettuale sembra basarsi su un'idea strumentale e funzionalista della tecnologia, che viene considerata – se va bene – come un supporto metodologico, e non come un elemento trasformativo della cultura, del sapere e dei processi cognitivi.

Mentre nel dibattito internazionale si discute ormai da anni di come l'IA e gli ambienti digitali stiano ridefinendo le pratiche di lettura, scrittura, interpretazione e produzione del sapere, le Indicazioni sembrano muoversi ancora all'interno di un paradigma che vede la tecnologia come un'aggiunta, un'integrazione al modello tradizionale di insegnamento, senza riflettere sulle ricadute epistemologiche e cognitive di questi cambiamenti.

La scuola non può più limitarsi a insegnare *con* i media: deve insegnare *i* media e soprattutto *ai* media. E non basta richiamare generiche competenze di cittadinanza digitale per affrontare le questioni cruciali poste dall'IA, dall'automazione dei processi cognitivi, dalla personalizzazione algoritmica delle informazioni. Le Indicazioni si soffermano su aspetti tecnici e applicativi, ma non affrontano il problema della nuova ecologia cognitiva in cui gli studenti sono immersi. Non si parla, ad esempio, di come il digitale trasformi la memoria, la logica argomentativa, la capacità di costruire relazioni tra le informazioni. Non si riflette su come l'uso delle intelligenze artificiali nella scrittura e nella ricerca di dati modifichi i processi di apprendimento, né sulle conseguenze dell'abitudine a interagire con sistemi che generano risposte preconfezionate, statisticamente plausibili, ma non necessariamente vere o fondate.

L'IA non è solo un nuovo strumento da integrare (se si vuole) nella didattica, ma un fenomeno culturale e cognitivo che ridefinisce il concetto stesso di conoscenza. Se la scuola non affronta questa trasformazione con una riflessione critica adeguata, rischia di formare cittadini che sanno usare la tecnologia, ma non la comprendono veramente.

L'approccio delle Indicazioni sembra dunque arretrato rispetto alle reali sfide del nostro tempo. Continuare a parlare di "ibridazione tecnologica" significa non cogliere il fatto che la tecnologia non è un'estensione della didattica tradizionale, ma sta cambiando il modo stesso in cui apprendiamo, comunichiamo e costruiamo il sapere.

Relazioni transdisciplinari o semplici analogie multidisciplinari?

Un'ultima questione critica (almeno in relazione allo spazio di cui disponiamo in questo editoriale) è il modo in cui le Indicazioni affrontano il rapporto tra le discipline. Il documento enfatizza la necessità di sviluppare un approccio transdisciplinare, che superi la frammentazione del sapere e favorisca connessioni tra diversi ambiti di conoscenza. Tuttavia, a una lettura più attenta, si nota come questa idea di transdisciplinarità si riduca spesso a una semplice giustapposizione di

saperi, senza una reale trasformazione delle strutture cognitive e metodologiche dell'insegnamento.

Quello che viene proposto nel documento non è un vero approccio transdisciplinare, ma piuttosto una somma di prospettive parallele che mantengono intatti i confini disciplinari. In molti passaggi, le connessioni tra le materie si riducono a semplici analogie multidisciplinari, in cui si accostano temi simili appartenenti a discipline diverse, senza una reale integrazione dei linguaggi, dei metodi e delle epistemologie.

Un esempio emblematico di questa debolezza è il modo in cui si suggerisce di collegare scienze e letteratura, o matematica e storia dell'arte. L'idea sembra essere quella di accostare tematiche affini, come la Rivoluzione Scientifica del Seicento e il Classicismo nell'arte, o i rapporti tra geometria e prospettiva. Tuttavia, si tratta di collegamenti estrinsecamente analogici e non strutturali, che non mettono realmente in discussione il modo in cui le discipline costruiscono il sapere.

La vera transdisciplinarità non consiste nell'accostare contenuti appartenenti a domini diversi, ma nel ripensare il modo in cui la conoscenza viene prodotta e organizzata. Per fare un esempio concreto: una didattica veramente transdisciplinare della matematica e della letteratura non si limiterebbe a mostrare l'uso della simmetria nella poesia o nella prosa, ma esplorerebbe come il pensiero matematico e il pensiero narrativo costruiscono il significato in modi differenti e complementari e lo farebbe magari approfittando della compresenza degli insegnanti. Inter/transdisciplinarità non significa giustapposizioine, ma ripensamento del sistema scuola: quadro orario, discipline, attività, progettazione, valutazione. Troppo difficile forse, o forse troppo complicato da spiegare. E si sa che quel che è difficile da spiegare mal si accorda con una politica che voglia farsi capire da tutti producendo facili consensi.

Una conclusione provvisoria: un aggiornamento che non intercetta le trasformazioni reali

Ribadiamo in chiusura i limiti evidenti del documento, soprattutto nella sua incapacità di interpretare in modo critico le sfide del presente.

Il trattamento dei media e dell'Intelligenza Artificiale è ancorato a una logica strumentale e funzionalista, che non coglie la portata della rivoluzione cognitiva in atto. Le relazioni tra le discipline vengono presentate come un'opportunità di connessione, ma restano prigioniere di un approccio multidisciplinare che non si spinge fino alla vera transdisciplinarità. Ciò che manca, in definitiva, è una visione più coraggiosa della scuola e del suo ruolo nella società contemporanea. Le trasformazioni in corso richiedono non solo di aggiornare i contenuti, ma di ripensare radicalmente le modalità di insegnamento e apprendimento. Se la scuola non affronta in modo critico le sfide dell'era digitale, la natura delle connessioni tra i saperi e il senso stesso della conoscenza in un mondo interconnesso, rischia di rimanere un'istituzione che si rinnova nella forma, ma non nella sostanza.

L'innovazione scolastica non può essere solo un aggiornamento terminologico: deve essere una rivoluzione epistemologica. E questa, purtroppo, nel documento delle nuove Indicazioni non c'è.