

INSEGNARE *OLTRE* LE INDICAZIONI 2025

Gli spazi di libertà dell'autonomia scolastica e il modello della ricerca.

Italo Fiorin

Insegnanti e dirigenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione sono alle prese con le nuove Indicazioni nazionali 2025, firmate Valditara. Le Indicazioni nazionali rappresentano un documento di riferimento nazionale che è obbligatorio prendere in considerazione, in vista dell'elaborazione del curriculum didattico, che è di competenza delle scuole. Ciò che rende particolarmente problematico tale compito è il fatto che le nuove Indicazioni non si pongono in continuità con le precedenti, non ne rappresentano un comprensibile aggiornamento e integrazione, ma si pongono in alternativa, dichiarando esplicitamente il cambio di paradigma che le contraddistingue.

Si tratta di un cambiamento di paradigma culturale, pedagogico e didattico.

Dal punto di vista culturale, la scelta è quella di una scuola finalizzata alla formazione di cittadini italiani e occidentali, secondo una visione nazionalistica e sovranista, e orgogliosamente occidente-centrica. La caratterizzazione multiculturale della nostra società è tenuta in scarsissima considerazione; la complessità, che è la cifra del mondo attuale, è ignorata e sostituita da una visione semplificatoria e provinciale; il fatto che la scuola abbia perso da tempo il primato della trasmissione delle conoscenze è completamente ignorato, tanto che il paradigma enfaticamente affermato come *nuovo* è proprio quello trasmissivo. Coerentemente con l'enfasi sulla trasmissione, le Indicazioni 2025 pongono l'accento sul "trasmettitore", quell'insegnante "Magis" al quale, come testualmente troviamo scritto nelle nuove Indicazioni, «maxima debetur reverentia».

Mentre gli attuali orientamenti della ricerca, insieme alle esigenze di una società e una economia in trasformazione, spingono verso il polo dell'apprendimento, il testo delle nuove Indicazioni torna a riportare il pendolo della storia nella direzione del passato. Le "nuove" Indicazioni sono davvero nuove, capaci di far viaggiare la scuola verso il futuro? Al di là delle loro intenzioni, e perfino delle buone cose che pure contengono, le Indicazioni 2025 propongono un'idea di scuola anacronistica e ci riportano a una logica che è più quella dei vecchi Programmi che non di Indicazioni pensate per la scuola del XXI secolo.

È indicativo quanto ha scritto un autorevole componente della Commissione che ha redatto le Indicazioni, il prof. G. Belardelli, sottolineando quella che considera come grande novità del nuovo testo:

«Ma ci sono soprattutto novità nell'ispirazione generale, a cominciare dal fatto – ed è stupefacente che nessuno lo abbia notato – che l'impostazione dei programmi è stata sottratta ai pedagogisti e restituita agli storici (così come è stato fatto per ogni altra disciplina). È una novità decisiva perché implica ripristinare l'assoluto rilievo dei contenuti dell'insegnamento, il cosa si insegna rispetto al come si insegna, in controtendenza rispetto alla cosiddetta didattica delle competenze che l'ha fatta da padrona per anni nelle commissioni e nei corridoi del ministero dell'Istruzione».¹

¹ G. Belardelli, *I programmi di storia sottratti ai pedagogisti e restituiti agli storici*, "Il Foglio", 22/1/2025.

E questo copernicano ribaltamento viene completato da quest'ultima affermazione:

«Chi ha seguito la deriva pedagogista imposta all'insegnamento scolastico dagli "esperti" di didattica della storia conosce l'idea balzana, recepita in passato dalle indicazioni ministeriali secondo la quale il docente dovrebbe insegnare a bambini e ragazzi la cassetta degli attrezzi dello storico e non già trasmettere nozioni (cosa che viene bollata come didattica trasmissiva)».

Con piena soddisfazione e indiscutibile chiarezza ci viene spiegato che:

- a) la pedagogia e, in generale, le scienze dell'educazione, sono inutili;
- b) le competenze sono un'invenzione burocratica;
- c) le nuove Indicazioni, in realtà, sono nuovi Programmi;
- d) il compito dell'insegnante è trasmettere contenuti.

Il tipo di scuola proposto come novità appartiene a quello che Keith Sawyer chiama "Modello standard", che riflette un senso comune diffuso, ma che è riferibile a una scuola del passato². Tale modello è emerso nel XIX secolo e si è rafforzato nel XX, quando la conoscenza scientifica relativa alle modalità di apprendimento non aveva ancora raggiunto le consapevolezze attuali. Il risultato è che tale modello di scuola, costruito più sul senso comune che sui risultati della ricerca scientifica, ha cristallizzato una serie di convinzioni, difficilmente scalfibili, che possiamo così sintetizzare:

- la conoscenza consiste nel raccogliere fatti e apprendere procedure utili;
- gli insegnanti conoscono questi fatti e queste procedure e il loro compito consiste nel loro trasferimento agli studenti;
- l'obiettivo della scuola è far accadere questo trasferimento;
- il processo di insegnamento deve procedere dal presentare per primi i fatti e le procedure più semplici. Si procede "passo a passo". Che cosa sia semplice o "più semplice" viene definito dagli insegnanti e dai manuali scolastici;
- il successo dell'insegnamento è dato dalla capacità degli studenti di riprodurre la conoscenza dei fatti e l'utilizzazione delle procedure apprese;
- il successo dell'apprendimento, riconosciuto dai docenti, viene verificato attraverso test o analoghe procedure di accertamento.

Il modello standard si è così radicato nel corso del tempo, da essere avvertito come naturale. Le scuole migliori, secondo tale modello, sono quelle meglio strutturate per conseguire i risultati attesi, grazie a un curriculum standardizzato e a modalità di trasmissione efficaci. S. Papert chiama "istruzionismo" questo modello, con ciò intendendo che tutta l'attività svolta avviene in classe, con l'insegnante e il manuale protagonisti della "lezione". Siamo nella scuola "dell'insegnamento", non in quella "dell'apprendimento", dove, al contrario, il ruolo degli studenti si ribalta, da destinatari diventano protagonisti, e si ribalta anche il ruolo dei docenti, che da trasmettitori diventano facilitatori e accompagnatori dell'itinerario di scoperta che saranno gli alunni a percorrere.

2 Cfr. AA.VV., *Apprendere e innovare*, Il Mulino, Bologna, 2011.

Secondo K. Sawyer, oggi le scienze dell'apprendimento ci forniscono orientamenti relativi all'apprendimento, e quindi al compito della scuola, molto diversi dal passato. Il grande spartiacque si evidenzia sul finire del XX secolo, quando tutti i principali paesi industrializzati hanno cambiato indirizzo ai loro sistemi di scolarizzazione, abbandonando il modello standard. Quello che si richiede non riguarda soltanto i contenuti del curriculum, che pure devono essere rivisitati (perché tanto la ricerca scientifica, quanto i cambiamenti sociali e culturali propongono incessantemente nuove sfide), ma il modo di apprendere degli studenti.

Gli studenti apprendono molto più profondamente e sviluppano al meglio le loro competenze quando sono impegnati in attività analoghe a quelle dei professionisti della ricerca (storici, linguisti, matematici, scienziati, musicisti ...), cioè dei vari campi di indagine che appartengono alla loro professione, quando, cioè, imparano a utilizzare quella "cassetta degli attrezzi" che invece risulta improponibile agli estensori delle nuove Indicazioni.

Possiamo chiamare questo nuovo modello, centrato sull'apprendimento, modello della ricerca.

Il modello standard ha come risultato un apprendimento che è molto difficile utilizzare al di fuori delle mura scolastiche. Il modello della ricerca non solo consente di sviluppare competenze trasferibili in contesti di vita, ma promuove un apprendimento situato, radicato nella realtà.

Le Indicazioni 2012, ma, prima ancora, le numerose esperienze innovative diffuse nel nostro Paese, avevano cercato di costruire un nuovo senso comune, basato su convinzioni legittimate dalla più aggiornata ricerca psicologica e scientifica, che possiamo sintetizzare così:

- nella scuola, la pura e semplice memorizzazione di fatti e procedure non è sufficiente per avere successo;
- la scuola deve aiutare gli studenti a fronteggiare problemi utilizzando adeguati strumenti di ricerca e di comprensione profonda;
- il compito degli insegnanti consiste nel favorire negli studenti la capacità di *ri-costruire* le conoscenze, imparando a utilizzare corrette procedure di indagine; la didattica deve essere individualizzata e personalizzata, nella considerazione delle diverse modalità di apprendimento di ciascuno studente;
- il processo di insegnamento si sviluppa attraverso modalità di *empowerment*, e mira a rendere quanto più possibile autonomo l'alunno. Si procede per complessità crescente, dentro situazioni di apprendimento "sitate" nella realtà;
- il successo dell'insegnamento è dato dalla capacità degli studenti di sviluppare pensiero critico, creativo, profondo;
- il successo dell'apprendimento, riconosciuto dai docenti, riguarda il progressivo sviluppo delle competenze degli studenti verificate in contesti reali e sfidanti.

Di fronte alle Indicazioni 2025, che, invece di contrastarlo, rafforzano il senso comune sul quale si basa la scuola tradizionale, come devono comportarsi gli insegnanti? Di quale spazio dispongono? Che cosa significa elaborare il curriculum nella scuola di Valditara?

Insegnanti costruttori del curriculum

Il curriculum è lo strumento progettuale di competenza dei docenti, espressione dell'autonomia della scuola. Il termine "curriculum" rimanda all'immagine del viaggio. Il suo significato originario (curriculum) è quello di essere un piccolo carro, un mezzo di trasporto. In senso più ampio, esprime l'idea del percorso che deve essere affrontato, e quindi, implicitamente, della meta desiderata. Ma, estendendo (e approfondendo) ancora di più la riflessione, ragionare in termini di curriculum significa non solo preoccuparsi del mezzo di trasporto o della strada da percorrere, o della meta da raggiungere, ma del viaggiatore.

Non sono gli insegnanti a dover compiere il viaggio, essi sono, piuttosto, gli organizzatori, gli accompagnatori, gli aiutanti. Non sono, insomma, i protagonisti. Per un breve tratto di strada sono, semmai, compagni di strada. Questo significa che i protagonisti sono lo studente, la studentessa, il piccolo gruppo affidato alla responsabilità del docente.

Eppure, è facile dimenticare questo riferimento essenziale e allestire un percorso di apprendimento che poco o nulla tenga in conto dei desideri, dei bisogni, delle possibilità degli alunni e che questi vengano visti come meri destinatari delle azioni e delle intenzioni didattiche.

Il curriculum si caratterizza per una focalizzazione sulla realtà culturale e sociale nella quale la scuola opera, e la sua elaborazione è il risultato di una lettura pedagogica che la comunità professionale compie, per individuare bisogni, attese, risorse presenti nel contesto di vita. Prima di ogni altra cosa, il curriculum si pone come strumento di ascolto pedagogico, di ricerca educativa, di riflessione condivisa, di innovazione continua. Sarebbe sbagliato vederlo in un rapporto di dipendenza esecutiva dalle Indicazioni nazionali (come, invece, in passato lo era il piano di lavoro rispetto ai Programmi), così come attribuire alle Indicazioni una funzione meramente regolativa, di controllo e di limite dell'autonomia delle scuole. Insomma, le Indicazioni non dovrebbero essere una sorta di Programma camuffato.

Ma, quando i docenti non si ritrovano in quello che il testo delle Indicazioni propone, come si devono comportare? Le Indicazioni possono far valere un loro rango superiore e hanno diritto a pretendere di essere applicate? O è l'autonomia della scuola a prevalere?

La normativa può esserci di aiuto, quando dice:

«L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento».³

Si capisce che la libertà, tanto del singolo insegnante, quanto dell'istituzione autonoma, non è illimitata, anche se molto ampia. Quanto si progetterà e si realizzerà dovrà essere coerente con «le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione». Si tratta di ragionare sui limiti, sui vincoli, sulle discrezionalità, per impostare un rapporto corretto.

³ DPR 275/99, art.1.2.
n. 7-9/2026

I principali vincoli che, pur nella libertà dei docenti e nell'autonomia dell'istituzione scolastica, vanno rispettati, sono i seguenti:

- le finalità del processo educativo (iscritte, prima di tutto, nella nostra Costituzione);
- la centralità della persona;
- gli obiettivi generali e specifici riferiti alle competenze;
- gli insegnamenti o discipline proposte dalle Indicazioni nazionali.

Rispettati tali vincoli, lo spazio progettuale dei docenti è ampio. *Contenuti, metodi, organizzazione* interna alle classi e alla scuola, *collaborazioni* tra scuole e con soggetti del territorio (istituzionali, associativi, privati ...), tutto questo *compete all'istituzione scolastica*, che ha la responsabilità della personalizzazione della propria offerta formativa.

In definitiva, le istituzioni scolastiche hanno ampia possibilità di discostarsi dagli aspetti delle nuove Indicazioni che non condividono, se riguardano il terreno di competenza dei docenti. Pensiamo, ad esempio, ai contenuti, che le Indicazioni possono solo suggerire, ma non imporre. A tal proposito, nel suo parere obbligatorio il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) ha sottolineato che

«Le conoscenze inserite dopo gli obiettivi rischiano di essere considerate prescrittive e non suggerite, come invece è giustamente indicato dalla Commissione incaricata della redazione del documento. La declinazione delle conoscenze rinvia alla logica del programma. Un eventuale utilizzo pedissequo delle conoscenze può stridere con l'autonomia scolastica»⁴.

E, per rendere ancora più chiara tale sottolineatura, il CSPI entra anche duramente nel merito, quando richiama alla necessità di distinguere i "nuclei fondanti delle discipline" (che non possono non essere obbligatori), dai contenuti che pure nel testo delle Indicazioni vengono indicati in abbondanza:

«Ad esempio, Piccola vedetta lombarda, i martiri del Belfiore, le 5 Giornate di Milano, Anita Garibaldi, Salvo d'Acquisto, altri protagonisti di eroismo e di virtù civili nella Resistenza» non fanno parte delle conoscenze fondanti, ma sono contenuti. Questi aspetti andrebbero tenuti distinti e andrebbe rafforzata l'autonomia delle istituzioni scolastiche nella scelta dei percorsi da realizzare.⁵

Lo stesso vale a proposito delle metodologie di insegnamento, che non possono assolutamente essere imposte dal centro. E, nel suo parere, il CSPI non manca di sottolineare con la matita rossa quelli che considera gravi errori:

«Inoltre, non sembra esserci una coerenza nella struttura delle conoscenze delle varie discipline: in alcune di esse risultano declinati aspetti metodologici, strumenti e considerazioni più che le conoscenze. L'accento marcato sulle conoscenze fa emergere, inoltre, una scuola dell'insegnamento trasmissivo, che contraddice non solo la funzione

⁴ Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Parere sullo schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", 27/6/2025.

⁵ Ivi.

docente – come delineata dalla normativa – ma limita e comprime la ricchezza delle competenze che a detta funzione si riconnette».⁶

Tradotto in altri termini: i nuclei concettuali fondanti le diverse discipline sono necessariamente obbligatori, perché appartengono alla natura stessa della disciplina in questione. Invece, le innumerevoli conoscenze delle quali ogni disciplina dispone sono oggetto di vaglio e di selezione da parte dei docenti, tanto più se deve prevalere l'essenzializzazione del curriculum, come le stesse nuove Indicazioni giustamente raccomandano. Se si esagera nelle richieste contenutistiche, inevitabile conseguenza è una didattica trasmissiva e nozionistica. Una impostazione di questo tipo – segnala il CSPI – è incoerente con la preoccupazione dello sviluppo delle competenze, che è una delle prescrittività delle Indicazioni e che rimanda ad approcci metodologici ben diversi.

E per quanto riguarda la cornice culturale?

Chiarito che per ciò che riguarda contenuti, metodi, organizzazione delle attività didattiche la competenza è della scuola, resta da fare una riflessione a proposito della cornice culturale proposta dal nuovo testo nella sua Premessa. Come è stato ampiamente messo in luce, tanto dal ministro e dalla Commissione delle nuove Indicazioni, quanto dai numerosi soggetti (associazioni professionali, disciplinari, sindacati, docenti e dirigenti scolastici...) che hanno anche aspramente criticato tale lavoro, le differenze rispetto alle Indicazioni precedenti sono profonde.

Come comportarsi al riguardo? Le istituzioni scolastiche hanno competenza anche sul terreno delle finalità, dei valori guida, di quegli aspetti che delineano l'identità culturale e pedagogica del testo? Per quanto tale questione appaia particolarmente scottante, capace di alimentare contrapposizioni ideologiche anche aspre, in realtà proprio la normativa sull'autonomia consente di individuare una soluzione non al ribasso.

L'autonomia richiede alla scuola di dichiarare la propria «identità culturale e progettuale», e definisce il piano dell'Offerta Formativa come // documento fondamentale dell'istituzione scolastica.

«Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia⁷».

Per quanto possa risultare sorprendente, la cornice culturale del curriculum *non* è data dalle Indicazioni nazionali, ma viene definita dalla scuola stessa. Certo, la comunità scolastica terrà conto delle Indicazioni, così come di tutti i documenti che ritiene significativi per l'elaborazione della propria cornice culturale, ma potrà anche discostarsi dall'idea di scuola

⁶ Ivi.

⁷ DPR 275/99, art.3,1

proposta dal documento ministeriale, purché rimanga dentro la cornice della Costituzione e rispetti i vincoli prescrittivi riconosciuti alle Indicazioni.

Partiamo dal riconoscere che quanto le nuove Indicazioni propongono (centralità della persona umana, alleanza con la famiglia, inclusione ...) rappresenta un quadro di riferimento legittimo, tanto più in quanto esplicitamente collocato nella cornice della Costituzione. Non si tratta di rifiutare questi riferimenti ma, se sembrano per molti aspetti incompleti, o se si avverte l'assenza di altri ulteriori riferimenti valoriali, che meglio delineano l'idea di scuola che l'istituzione scolastica intende perseguire, l'autonomia consente di integrare, precisare, completare, così che il Piano dell'offerta formativa e il curriculum esplicitino l'idea di scuola che guida l'istituzione scolastica e ne costituisce, come vuole la normativa, la sua *identità culturale*.

Ad esempio, a proposito della centralità della persona, che anche le Indicazioni 2025 pongono come punto di riferimento, molti ritengono che quanto dice il testo sia troppo riduttivo. Le Indicazioni attuali sottolineano molto il valore della libertà dei singoli, ma restano in ombra quelli della solidarietà e dell'equità. Le istituzioni scolastiche che lo ritengono possono meglio specificare, sottolineando non solo la dimensione individuale, ma anche quella relazionale, sociale e culturale della persona umana. Oppure, se si ritiene che le nuove Indicazioni presentino una curvatura eccessivamente ripiegata su una visione nazionalistica, si può far tesoro dell'osservazione del CSPI, quando scrive:

«La centralità della persona e la cittadinanza sono tematiche che mettono al centro lo studente per la definizione del progetto educativo in un contesto nel quale locale e globale non hanno confini, in cui essere cittadini italiani è connesso all'essere cittadini d'Europa e del mondo. Tutto questo non si riscontra appieno nel documento delle Indicazioni, in cui, sebbene sia esaltata la centralità della persona, il concetto di cittadinanza "globale" risulta non sufficientemente sviluppato».⁸

Infine, per fornire un altro esempio, se le nuove Indicazioni sono considerate poco attente a proposito della realtà multiculturale che caratterizza il nostro Paese e delle tante implicazioni che questo comporta, nulla vieta di arricchire e precisare questo riferimento. Ci sono molti documenti che possono essere di aiuto, ad esempio il documento emanato a suo tempo dallo stesso ministero *Orientamenti interculturali* e ancora attualissimo⁹. E per quanti, e sono tanti, rimpiangono le *Indicazioni nazionali* 2012, nulla vieta di attingere ampiamente a tale testo che, se non è più in vigore sul piano giuridico, resta un significativo documento culturale, quindi una fonte alla quale liberamente attingere.

Riassumiamo.

Finalità, competenze, obiettivi generali e specifici riferiti alle competenze, rappresentano i riferimenti prescrittivi delle Indicazioni nazionali. Quanto nel testo non rientra in questi vincoli va iscritto nel campo delle raccomandazioni, più o meno utili, più o meno paternalistiche, più o meno retoriche (ognuno può giudicare), che possono quindi essere tenute in conto, oppure no.

⁸ Ivi.

⁹ Cfr. MIUR, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 2022.

Le istituzioni scolastiche hanno un ampio spazio di autonomia. Spetta a loro saperlo esercitare.

Ndr. Questo contributo è tratto dal volume *Per una scuola aperta al mondo. Buone pratiche oltre le Indicazioni 2025*, a cura del Forum veneto delle Associazioni professionali della scuola (Edizioni Conoscenza, 2026).