A.N.DI.S.

Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici

Il Consiglio nazionale

sulle Nuove Indicazioni 2025

La riflessione dell'**ANDIS** assume come criterio prioritario per la lettura delle Nuove Indicazioni 2025 la prospettiva del/della DS da intendersi in una duplice accezione: sia quella educativa di leader per l'apprendimento, sia quella unitaria di chi è chiamato a governare e presidiare la complessità dell'organizzazione e dei suoi processi (organizzativi, educativi, gestionali, ...).
Il Consiglio nazionale ha pertanto individuato i seguenti criteri di analisi:

1. La scuola come organizzazione;
2. la figura del/della docente;
3. i processi (per la costruzione del curricolo, del PTOF, del patto di corresponsabilità, ...);
4. le relazioni con le famiglie e con il territorio;
5. la visione dei saperi;
6. l'idea di valutazione;
7. il lessico utilizzato nel documento.

1. La scuola come organizzazione

Dalla lettura del documento emerge una visione della scuola estremamente piatta, che non fa cenno alla complessità dell'organizzazione scolastica. Si ignora che la scuola è un sistema aperto, dinamico e, appunto, complesso, in cui si muove una pluralità di figure con competenze e responsabilità diverse. Si potrebbe obiettare che non spetta alle Indicazioni richiamare la complessità del micro-sistema. Sarebbe tuttavia indispensabile assumerla come riferimento o orizzonte di senso: conferirebbe al documento una più solida incisività e una più precisa aderenza alla realtà.

Si legge: "*La scuola comunità educante è un'organizzazione che apprende, che è aperta al territorio ed è capace di tessere reti allargate di rapporti umani e professionali. Il personale sa condividere le risorse, scambia pratiche di lavoro e si aggiorna con costanza; fa ricerca ed è stimolato ad assumere funzioni di leadership o di middle management per il miglioramento dell'efficienza ed efficacia dell'istituto. Vi si sperimenta l'innovazione facendo leva sul coinvolgimento attivo e partecipato dei membri più anziani che diventano con serena naturalezza tutor e facilitatori dell'apprendimento professionale degli insegnanti neo-assunti.*"

Il documento traccia qui il profilo di una scuola modello, più che di un modello di scuola vero e proprio. Non c'è dubbio che invocare professionalità, senso di responsabilità e operosità non possa che darsi come impulso propulsivo a favore di efficacia ed efficienza dell'azione organizzativa delle singole scuole, ma è necessario tenere conto delle variabili umane, emotive, territoriali e di risorse che

l'ambiente scolastico vive quotidianamente. Al/Alla dirigente scolastico/a si richiede la capacità di valorizzare motivazione, responsabilità, partecipazione e appartenenza del personale che anima l'istituzione scolastica che dirige. La scuola come presidio di elaborazione delle culture educative ha bisogno di operare dentro spazi di metodo, necessita di quel tipo di spazi per guardare un orizzonte progettuale dove indirizzare creatività, competenze, modulazione e ri-modulazione sistematica degli interventi operativi. Occorre operatività prima di operosità, una prospettiva un po' più allargata dove esercitare relazioni che non siano soltanto un morbido e scontato scivolamento verso quella *serena naturalezza* che lega i vecchi e i giovani per ambienti di apprendimento più coinvolgenti (e produttivi). L'equazione che lega comunità educante e operosità appare riduttiva: occorre anche essere in grado di mantenere nel tempo ciò che ci costruisce, occorre cioè una manutenzione continua di un sistema così complesso, che spetta soprattutto a chi dirige.

Operosità, collegialità e serenità sono i tratti caratterizzanti le scuole 'comunità educanti': esempi contemporanei della grande tradizione dell'attivismo pedagogico.

Anche in questo caso siamo di fronte a una visione un po' bucolica che non pone il necessario accento sulle competenze professionali, vale a dire gestionali, relazionali, disciplinari, psicopedagogiche, organizzative di docenti, dirigenti e personale tutto nel creare un clima come quello descritto.

Così, se veramente *la scuola comunità educante è un'organizzazione che apprende* bisognerebbe ritornare ancora una volta a un profilo di tutti quei professionisti dell'istruzione che esercitano competenze condivise, svolgono attività di ricerca e scambiano pratiche professionali. La scuola organizzazione che apprende (*Learning Organization*) è un complesso sistema di professionalità e di motivi che si intrecciano. Il documento sembra deciso a ignorare questo quadro e queste pratiche ormai ampiamente esercitate dalle scuole. Le emozioni dei professionisti (così come quelle degli allievi considerate nel progetto formativo) vanno messe a sistema: ma non sono le pulsioni sospinte dalla *sapienza del cuore* a condurre le volontà dell'operatore di scuola, pur animato di tutta una sua *bona fides,* da promuovere. Ancora una volta si rende necessario un modello di clima piuttosto che un clima-modello.

2. **La figura del/della docente**

Nel paragrafo *Insegnante professionista, e anche Maestro* si delinea una figura di docente che si *impegna* … per *capire stili e orientamenti delle famiglie degli studenti valorizzando, attraverso il dialogo, esperienze di comprensione e di accoglienza*.

Il documento insiste sulle competenze relazionali di chi insegna, senza tuttavia mai definirle come tali. In questo modo si tralascia di riconoscerle come competenze professionali, preferendo invece alludervi in termini di *impegno* o di *esperienze di comprensione e di accoglienza* o di *esercizio quotidiano della valorizzazione reciproca*.

Appare anacronistica la visione dei docenti come *vecchi saggi* e non emerge piuttosto la reale complessità della figura del/della docente. Il professionista è indicato solo nel titolo del paragrafo, ma non declinato attraverso le competenze necessarie. Mancano le dimensioni fondamentali della professione: la collegialità, il confronto, le competenze relazionali, sociali, disciplinari, progettuali, di ricerca, la necessità di formazione. Ci si riferisce a tale figura come *curriculum maker,* ignorando che la costruzione del curricolo non è in capo ai singoli docenti, bensì a un soggetto plurale e istituzionale, cioè al Collegio Docenti.

Ancora una volta si ignora che la collegialità e la cooperazione devono costituirsi, prima ancora che come metodologie di lavoro, come competenze professionale di chi insegna, necessarie per la progettazione di qualunque processo educativo e per l'elaborazione di qualunque documento costitutivo del proprio agire professionale.

Emerge la figura di un Maestro che già nei programmi del 1985 appariva superata, un Maestro che insegna, trasmette conoscenze e contenuti, poco ricercatore, poco incline a stimolare la ricerca dei ragazzi, la formulazione di ipotesi (soprattutto nelle cosiddette discipline umanistiche), il lavoro di gruppo, l'autoregolazione. Molto Maestro, poco professionista dell'educazione.

Si legge ancora: "*Al di là dei cambiamenti sociali in atto nell'universo adulto, restano però sempre uguali i bisogni che bambini e ragazzi rivolgono ai loro adulti di riferimento, genitori e insegnanti: bisogni di sicurezza, di essere amati, di formarsi un'immagine stabile e positiva di sé, di vivere in un ambiente sereno, di imparare con gioia.*"

Cambiano i bisogni sociali dell'universo adulto ma restano sempre uguali i bisogni che i bambini rivolgono all'universo adulto? Sembra configurarsi un universo sociale dove i bambini restano ancorati ad una quotidianità immobile e senza tempo, un ombrello sotto il quale l'adulto deve proteggere, difendere e dare sicurezza. Il documento cita il film di Vittorio del Sica *I bambini ci guardano* come monito per insegnanti e genitori che scelgono di stare dalla parte dei bambini. Ma *I bambini ci guardano* è anche il titolo di un libro piuttosto noto di Franco Lorenzoni, il maestro che ha fondato, dirige e coordina il laboratorio educativo di Cenci, ed è proprio l'autore a ricordare piuttosto che "*non possiamo nascondere ai loro occhi storie e lacerazioni che caratterizzano il presente, ma assumerci piuttosto le nostre responsabilità prendendoci cura delle emozioni, dei sentimenti e dei pensieri che nascono dai loro sguardi*". Ovvero è necessario guardare il bambino che guarda piuttosto che lasciarsi esemplarmente guardare dal suo sguardo, in altri termini chiedere all'adulto di saper uscire da se stesso per provare a compenetrarsi con le attese dell'Altro.

Mancano infine richiami al pensiero riflessivo che chi insegna dovrebbe coltivare per se stesso in prima battuta, perché aiuta anche ad evitare il dogmatismo e una mentalità chiusa che potrebbero invece diffondersi se venisse incentivato solo il pensiero riflettente**,** tipico di una scuola che chiede solo la restituzione del pensiero degli altri.

3. **I processi**

Sono assenti riferimenti compiuti ai processi di progettazione e alle competenze progettuali esercitate dagli OO.CC. nella costruzione del curricolo, ma anche di altri documenti identitari per l'istituzione, primo fra tutti il PTOF.

La mancata valorizzazione della dimensione collaborativa nei processi di progettazione è speculare all'assenza di articolati riferimenti al valore e al ruolo della collettività nei processi di apprendimento: in entrambi i casi si ignora il valore educativo e culturale della dimensione collegiale e collaborativa, appunto, sottolineando invece, in più punti, il valore della persona e dell'individuo, maestro o allievo che sia. Si contraddice in questo modo sia quanto scritto a proposito della comunità di pratica, sia le acquisizioni delle neuroscienze, oltre che della ricerca educativa e pedagogica, a proposito della centralità delle relazioni sociali nei processi di apprendimento.

Le nuove Indicazioni pongono l'accento sulle conoscenze (contenuti) e sulla scuola come *luogo di trasmissione delle conoscenze*, ignorando che la scuola è molto altro, come ampiamente sottolineato nelle Indicazioni 2012.

Si legge, ad esempio, *Va spiegato ai bambini* … Si ripropone, anche in questo caso, una visione dell'insegnamento come trasmissione verbale e dei risultati di apprendimento come esiti di tale trasmissione, piuttosto che di esperienze effettivamente alla portata di chi impara, che abbiano un senso e un significato per chi si impegna a riflettere.

Si legge ancora: *il curricolo delle scuole, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, non è mai solo un lavoro tecnico, gestionale, proprio delle gerarchie amministrative, realizzato da "sapienti" fuori dalle scuole e dalle aule* … Viene da chiedersi chi mai abbia pensato al curricolo in quei termini!

Anche in rapporto ai processi di **inclusione**, il documento merita un'attenta lettura. La finalità principale della scuola è individuata nell'*acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti*. Questi ultimi vengono intrinsecamente legati al *potenziale cognitivo* di ogni alunno, che – si afferma - se stimolato da un adeguato ambiente, può conseguire esiti positivi anche nelle situazioni di maggior fragilità.
La lettura appare riduttiva da più punti di vista: il concetto di talento non equivale a quello di *potenzialità,* soprattutto se questa viene identificata con il *potenziale cognitivo:* esistono infatti molteplici forme di *intelligenza*, comprensive di dimensioni altre rispetto al cognitivo. L'ambiente di apprendimento richiede, inoltre attenta progettazione e precise competenze metodologiche, diffuse in tutti i docenti, senza le quali l'inclusione è destinata a ridursi a forme umilianti di *maternage* nei confronti degli alunni fragili, che si può evincere da alcune scelte linguistiche del testo delle Indicazioni (*i modi di accogliere i bambini e i loro accompagnatori, di salutare, di abbracciare l'altro con sguardo sorridente e affabilità di modi*).
La creazione di una vera cultura inclusiva all'interno delle scuole richiede tempo e impegno: a quasi cinquant'anni dalla legge 517 è il momento di ripensare alle risorse, ai modelli organizzativi, alle competenze del personale scolastico. Senza un preciso disegno in questa direzione, appare retorico e vuoto di significato il *provarsi nell'azzardo di un colpo d'ali che è quello di realizzare, attraverso l'inclusione scolastica, i diritti e i doveri della persona: persona che diventa artefice, in ragione dell'esperienza scolastica e al di là della sua condizione di partenza, dell'evoluzione della propria coscienza consapevole.*

4. **Le relazioni con le famiglie e con il territorio**

La prima parola della premessa generale delle nuove Indicazioni, che compare nel titolo del paragrafo con cui il documento si apre, è *Persona,* mentre le Indicazioni 2012 si aprivano con la parola *Cultura*. La prima chiave di lettura offerta dal testo è un immediato richiamo al valore dell'individuo contrapposto a quello dello Stato inteso come comunità.
Si legge: "*Così la scuola, che è scuola costituzionale, pone le persone degli allievi al centro delle sue azioni e ne promuove i talenti attraverso la formazione integrale e armonica di tutte le dimensioni: cognitive, affettive, relazionali, corporee, estetiche, etiche, spirituali."*
Il documento sviluppa la triade generale di riferimento che caratterizza il processo formativo della scuola:

- IDENTITÀ,
- RELAZIONE,
- PARTECIPAZIONE.

La formula iniziale '*pone le persone degli allievi*' rinvia tuttavia ad una necessità che il documento esplicita concentrando una particolare attenzione al significato del termine **'*persona*'**, curandone una nota di precisazione che spiega il senso da intendersi attraverso la radice storico-culturale occidentale del termine: la *facies* ovvero il volto, la maschera di terracotta che indossa l'attore a teatro, il volto che definisce l'individualità della persona. La scuola accompagna l'individuo a maturare la sua persona, la 'suscita' (il documento cita Mounier) in un percorso di sviluppo che sembra intendersi principalmente indirizzato a fini socio-relazionali: la 'persona' come espressione/manifestazione della singola 'individualità'. La scuola è dedicata dunque ad occuparsi di formazione secondo un modello occidentale che costruisce e rafforza i termini dell'**identità** culturale del singolo, in virtù della quale egli potrà porsi in rapporto con le **alterità**, attraverso relazione e partecipazione.

La relazione tra identità e alterità non può tuttavia svilupparsi attraverso un'opposizione, come invece il testo suggerisce. Sarebbe opportuno sottolineare che la costruzione dell'identità nasce dal confronto e dall'interazione con l'altro, piuttosto che dall'opposizione. Manca un richiamo necessario alla presenza della collettività, del territorio, di un contesto più ampio, plurale e dinamico per definizione, certo più problematico e complesso, ma necessariamente compartecipativo e sociale.

Ugualmente parziale appare la parte dedicata ai complessi rapporti tra scuola e famiglia, affrontati soltanto attraverso il richiamo a un atto normativo come il *Patto di corresponsabilità,* come se la scuola potesse risolvere le complesse problematiche di tale relazione solo attraverso il ricorso a una norma. Anche in questo caso, sembra essere dominante il paradigma della *serena naturalezza* che in più punti costituisce lo sfondo del documento. Si ignora che le scuole hanno bisogno di essere sostenute nella messa a punto dell'articolato processo che conduce alla predisposizione del patto, non solo formativo con le famiglie, ma territoriale con diverse realtà quali, ad esempio, enti locali, oratori, organizzazioni del terzo settore, ecc … Si tratta di processi complessi che impegnano il/la dirigente scolastico/a in prima persona e richiedono la collaborazione di tutti i soggetti per promuovere in maniera efficace il successo formativo di alunni e alunne. Si legge inoltre *il patto di corresponsabilità fra genitori e insegnanti*. Si tratta, anche in questo caso, di una imprecisione significativa: il patto non viene sottoscritto dai docenti e dai genitori, bensì dalla scuola e dalla famiglia, cioè da due soggetti collettivi e istituzionali.
Esiste inoltre una discrasia tra la descrizione di una famiglia 'ideale', difficile da trovare nella realtà della nostra attuale società, e la pluralità di nuclei familiari che compongono la società odierna. Al di là della scelta ideologica, le Indicazioni nazionali devono essere rivolte e rispettare tutti gli studenti e i cittadini che popolano la nazione: non tenerne conto pone un rilevante problema educativo.

5. La visione dei saperi

Il modello delle Indicazioni 2012 sanciva in modo inequivocabile il tramonto di una visione normativa, quantitativa e sostanzialmente esclusiva dei saperi a favore di una dimensione più complessa che innestava le conoscenze dentro un processo verso le abilità e le competenze. Di tale processo non si trovano tracce nelle nuove Indicazioni in cui i saperi appaiono curvati sulla dimensione trasmissiva piuttosto che su quella euristica. Né vi sono richiami a una progettazione didattica che, nella scuola del primo ciclo, dovrebbe promuovere l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari, alla ricerca delle connessioni fra gli stessi saperi e, come già ricordato, alla collaborazione fra i docenti. Le discipline dovrebbero essere considerate come fondamentali strumenti culturali, alfabeti che gli studenti devono imparare progressivamente a utilizzare per scoprire la realtà e dare senso alla molteplicità dell'esperienza. Non sono territori a sé stanti, bensì strumenti collegati per indagare il mondo della conoscenza da punti di vista diversi.
I curricoli disciplinari sono invece declinati con un elenco di contenuti/conoscenze scanditi anno per anno, configurandosi in tal modo come un vero e proprio programma in contrasto con l'autonomia progettuale riconosciuta e garantita costituzionalmente alla scuola.

Nell'introduzione si legge inoltre che le indicazioni *nascono da un confronto fra tre tipologie differenti di 'esperti'.* Successivamente si delinea la seguente articolazione:

- Premessa culturale disciplinare: perché si studia la disciplina
- Obiettivi generali, obiettivi specifici di apprendimento, competenze attese
- Traiettorie per l'innovazione

Nella declinazione di tale modello, emerge la mancanza di una rigorosa coerenza terminologica, indispensabile per favorire un'interpretazione non ambigua da parte dei docenti, di nozioni ampiamente condivise a livello europeo quali competenza, obiettivi generali e specifici di apprendimento, abilità, conoscenze.

Senza entrare nel merito delle singole discipline, si osserva che il documento ribadisce la centralità di una prospettiva occidentale, le cui storia e cultura hanno definito quel principio singolare di libertà che guiderà il percorso formativo dell'allievo, educando e rafforzando la propria cittadinanza identitaria e facendosi punto di osservazione per ogni possibile ed eventuale confronto col resto del mondo. Capire cosa sia una "*democrazia occidentale*" come condizione per una pratica dialettica di comprensione di questo tempo e di questo mondo, può significare ricondurre ogni lettura di fatti ed eventi del presente (e del passato) a un esercizio di contrapposizione di tesi e antitesi anziché favorire un pensiero critico e un atteggiamento scientifico davanti alla reale comprensione del fatto e/o dell'evento in sé.

Manca inoltre una valorizzazione della **diversità culturale**: nel documento si ignorano o si marginalizzano le culture extra-occidentali, non considerando che le competenze del XXI secolo richiedono, al contrario, una prospettiva più ampia, che includa gli apporti di altre tradizioni culturali, così da offrire agli studenti una visione più complessa e sfaccettata del mondo.
L'inclusione di una prospettiva più globale non comporta una rinuncia alla tradizione occidentale; rappresenta anzi un arricchimento perché offre una visione più ampia e coerente con le sfide del mondo contemporaneo.

Sono assenti inoltre riferimenti a documenti europei che potrebbero rappresentare una risorsa anche metodologica per le scuole e scongiurare il rischio di autoreferenzialità da parte degli istituti scolastici.

Nel testo si legge*: "La complessità è il costrutto che ispira le Nuove Indicazioni anche nella creazione di sezioni specifiche dedicate all'ibridazione tecnologica per ogni disciplina, essenzializzata nei contenuti e corredata con esempi concreti di "collaborazione" con altri saperi"*.
Appare quasi contraddittorio che, per dare conto della complessità, si ricorra a sezioni dedicate all'ibridazione tecnologica ecc. Sono di fatto esempi in cui si vede poco la complessità e molto la pluri-disciplinarità (piuttosto che l'inter-disciplinarità), peraltro definita come "collaborazione" tra saperi. Gli esempi sono sempre rischiosi perché, come le Indicazioni 2012 ci hanno ampiamente insegnato, i saperi cambiano così velocemente che non è possibile adeguarvi i documenti ministeriali. Allora forse sarebbe opportuno, anziché fornire esempi, riaffermare il paradigma della cultura della complessità, che costituiva lo sfondo di riferimento delle Indicazioni 2012, e richiamare ciò che essa richiede perché i soggetti imparino ad abitarla senza troppo spaesamento. Meglio lasciare ai professionisti che abitano la scuola il compito di progettare, realizzare, valutare e documentare attività complesse, più che ibride, che richiedono l'apporto di più saperi, con un necessario richiamo all'attenzione che ogni istituto deve rivolgere/dedicare al proprio contesto sociale, culturale e anche professionale.

6. L'idea di valutazione

Anche in questo paragrafo manca il necessario rigore terminologico: sono assenti espressioni ormai entrate nel lessico di chi insegna come, ad esempio, valutazione formativa e sommativa. Sarebbe inoltre più appropriato parlare di *processo* o meglio ancora di *processi* di valutazione*,* piuttosto che di *atto*.
Gli aspetti che più meritano attenzione sono i seguenti:

- l'assenza della necessaria sottolineatura del rapporto indissolubile tra progettazione e valutazione, più volte richiamato anche nel D. Lgs.62/2017 e nella recente OM.3/2025;
- l'assenza di richiami articolati e compiuti alla funzione di autoregolazione che i processi valutativi devono avere in prima battuta per chi insegna. Vi si fa invece riferimento attribuendoli a chi apprende;
- gli ammiccanti richiami a una logica di semplificazione in nome della quale andrebbero *ridotti gli adempimenti burocratici*, contraddicendo in questo modo quanto scritto nel medesimo paragrafo a

proposito della necessità di valorizzare la dimensione *processuale e dinamica dell'apprendimento e di restituire agli alunni e alle famiglie una visione chiara del cammino intrapreso*.
Non si può ignorare che i processi di valutazione sono complessi, dinamici e articolati e richiedono di conseguenza, oltre a solide competenze professionali, anche la capacità di evitare semplificazioni fuorvianti.

7. Il lessico

Poiché le Indicazioni sono un documento rivolto in prima battuta a professionisti dell'educazione, sarebbe opportuno privilegiare un linguaggio tecnico e privo, per quanto possibile, di ambiguità.
Il testo abbonda invece di espressioni generiche e formule istituzionali che enfatizzano principi educativi senza sempre fornire dettagli operativi. Termini come centralità dello studente, approccio olistico, didattica innovativa sono spesso usati senza una chiara definizione operativa. In alcuni passaggi il linguaggio appare ancorato a modelli di scrittura tradizionali, senza una vera sintonia con l'attuale comunicazione educativa. Ad esempio, mentre si parla di innovazione e digitale, la terminologia utilizzata non sempre riflette la dinamicità del cambiamento tecnologico e pedagogico in atto.
In altri punti, si ritrovano espressioni poco consone a un testo di questa tipologia: ci si richiama più volte al *cuore,* cioè a una logica dei sentimenti che dovrebbe invece lasciare posto a un maggiore rigore terminologico.
Si rileva inoltre la disomogeneità culturale fra le varie sezioni, frutto di una segmentazione mal governata, resa per esempio in modo evidente nella formulazione delle contraddittorie finalità metodologico-disciplinari fra storia e geografia.
Ciò che globalmente si percepisce è in definitiva un impianto culturale che propone il ritorno ad una scuola ripiegata su una nota e persistente dimensione trasmissiva.

Approvato all'unanimità, Montegrotto Terme (PD) - 27 marzo 2025

Il Presidente del Consiglio
Nicola Puttilli