

Curriculum Design between Normative Prescriptions and Teacher Professionalism: Teachers' Knowledge and Beliefs about the New National Guidelines

La costruzione del curricolo tra prescrizione normativa e professionalità docente: Conoscenze e convinzioni degli insegnanti sulle *Nuove Indicazioni Nazionali*

Arianna Giuliani

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali; Università eCampus (Italy); arianna.giuliani1@uniecampus.it
<https://orcid.org/0000-0001-9713-0626>

Alessia Gargano

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali; Universitas Mercatorum (Italy); alessia.gargano@unimercatorum.it
<https://orcid.org/0009-0004-9701-4106>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the debate on school autonomy and curriculum design, the new National Guidelines represent a significant step in orienting educational practices. Their implementation depends on teachers' ability to understand and translate them into practice, which can be supported by targeted training pathways. This study explores the knowledge and beliefs of 236 teachers and future teachers regarding the new National Guidelines, to investigate how they interpret and integrate them in shaping their professionalism and to identify emerging training needs. The questionnaire used focused on knowledge of the document, perceptions of its relevance and applicability, and perceived difficulties in its implementation. The findings reveal a discrepancy between *policy* prescriptions and professional awareness, despite interest in the issues addressed in the document. The study provides insights for designing initial and in-service teacher training programs, emphasizing the importance of supporting a critically mediated knowledge of *policy* documents as an essential condition for the conscious construction of the curriculum.

Nel dibattito sull'autonomia scolastica e sulla costruzione del curricolo, le *Nuove Indicazioni Nazionali* rappresentano un passaggio rilevante per l'orientamento delle pratiche educative. La loro implementazione dipende dalla capacità degli insegnanti di comprenderle e mediarle, supportabile attraverso percorsi formativi mirati. Questo studio esplora conoscenze e convinzioni di 236 docenti e futuri docenti sulle *Nuove Indicazioni*, per indagare come le interpretano e integrano nella costruzione della propria professionalità e per individuare bisogni formativi emergenti. Il questionario utilizzato ha rilevato conoscenze sul documento, percezione della sua rilevanza e applicabilità e difficoltà percepite rispetto alla sua concreta applicazione. I dati raccolti evidenziano una discrepanza tra prescrizione normativa e consapevolezza professionale, pur con interesse per i temi trattati nel documento. Lo studio offre elementi di riflessione per la progettazione dei percorsi di formazione iniziale e in servizio, sottolineando l'importanza di sostenere una conoscenza criticamente mediata dei documenti di indirizzo, condizione essenziale per una costruzione consapevole del curricolo.

KEYWORDS

Curriculum design, National Curriculum Guidelines, Professional beliefs, Teacher education, Teacher professionalism
Curricolo, *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, Professionalità docente, Formazione docenti, Rappresentazioni professionali

Citation: Giuliani, A., & Gargano, A. (2026). Curriculum Design between Normative Prescriptions and Teacher Professionalism: Teachers' Knowledge and Beliefs about the New National Guidelines. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 130-139. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_14

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Authors declare no conflicts of interest.

Acknowledgments:

Editorial Note:

Authorship: This article has been developed jointly by the authors. *Sections 1–2* (A. Giuliani); *Sections 3–4* (A. Gargano).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_14

Submitted: March 24, 2026 • **Accepted:** May 7, 2026 • **Published on-line:** July 17, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Da decenni la normativa italiana garantisce alle istituzioni scolastiche autonomia organizzativa e didattica (DPR 275/1999; L 107/2015), riconoscendo ampio spazio di autodeterminazione nella progettazione dell'offerta formativa. Da allora, il tema della costruzione del curriculum è divenuto centrale nel dibattito scientifico di ambito educativo (Castoldi, 2021; Tessaro, 2019), sollecitando la comunità di ricerca a interrogarsi su come orientare le pratiche didattiche e organizzative, interne ed esterne, nella prospettiva di costruire un ecosistema educativo di qualità (Mueller & Toutain, 2015; Niemi, 2021).

In questo scenario le scuole si trovano a dover gestire processi complessi e perseguire obiettivi articolati su più livelli, tra loro complementari. Una cornice concettuale condivisa a livello internazionale è rappresentata dalle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Racc UE 2018/C 189/01), declinate a livello nazionale in quelle che la normativa ha definito *competenze chiave di cittadinanza* (DM MPI 139/2007). Queste, in particolare, orientano la progettazione curricolare e trovano una mediazione operativa negli *assi culturali* e nelle linee guida ministeriali connesse alla costruzione del curriculum nei diversi ordini e indirizzi scolastici. Nel perseguire questi obiettivi anche la dimensione locale assume particolare rilevanza, dal momento che le istituzioni scolastiche, nel mettere a punto i propri curricula, devono inevitabilmente considerare le peculiarità che ogni realtà territoriale porta con sé, in termini di risorse e bisogni. Concetto che, se letto in una prospettiva ancora più ampia, consente di evidenziare anche l'attualità del costruito di comunità educante (Chianese & Bocchi, 2023; Iori, 2023), da intendersi come dispositivo attraverso cui rendere operativo il principio di corresponsabilità educativa tra scuola e territorio, elemento fondante dell'attuale sistema educativo italiano. In questa prospettiva multilivello, la costruzione del curriculum si configura come un processo professionale complesso, che – se l'obiettivo è concorrere alla qualificazione dell'ecosistema educativo complessivo – richiede ai docenti competenze interpretative, progettuali e riflessive non riducibili alla mera applicazione di disposizioni normative. Tali considerazioni sottolineano l'importanza di indagare in che modo docenti e futuri docenti comprendono, interpretano e integrano i riferimenti ministeriali nella costruzione della propria professionalità, anche prevedendo opportune forme di sostegno e accompagnamento. Dimensioni, queste, che sono state oggetto di interesse anche in ambito internazionale nel campo dei cosiddetti *curriculum studies* e delle ricerche sulle *teacher beliefs*, che evidenziano come le convinzioni professionali degli insegnanti influenzino in modo significativo i processi di interpretazione e traduzione operativa delle indicazioni curriculari (Bas & Senturk, 2019; Priestley et al., 2015).

1.1. La costruzione del curriculum e le Nuove Indicazioni Nazionali

In uno scenario caratterizzato da crescente complessità istituzionale e pluralità di attori, il sistema scolastico italiano ha progressivamente affiancato al principio di autonomia la formalizzazione di documenti di indirizzo volti a orientare la costruzione del curriculum. Tali dispositivi normativi non hanno inteso comprimere l'autodeterminazione delle istituzioni scolastiche, quanto garantire una convergenza verso macro-obiettivi condivisi a livello nazionale ed europeo, configurando una forma di "regolazione orientativa" dell'au-

tonomia, fondata su cornici di senso comuni piuttosto che su prescrizioni operative puntuali. L'evoluzione di questi documenti costituisce un indicatore significativo delle linee di *policy* perseguite negli ultimi anni. Le rinnovate *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* (Dir MIUR 57/2010; Dir MIUR 65/2010), la riforma degli Istituti Professionali (DLgs 61/2017), nonché l'istituzione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni (DLgs 65/2017), testimoniano un progressivo ripensamento del curriculum in chiave competenziale, verticale e sistemica.

Anche la Scuola dell'infanzia e il Primo ciclo di istruzione sono stati coinvolti in questo processo. In particolare, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (DM MIUR 254/2012), integrate con i cosiddetti *Nuovi scenari* (Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2018) e ridefinite nella più recente versione del 2025, costituiscono un punto di snodo rilevante nella definizione del quadro culturale e pedagogico di riferimento per la progettazione curricolare.

Oggetto di ampio dibattito pubblico già nella fase precedente alla sua ufficiale pubblicazione, le *Nuove Indicazioni Nazionali* sono state adottate con il DM MIM 221/2025, con entrata in vigore a febbraio 2026 e applicazione progressiva a partire dall'anno scolastico 2026–2027, inizialmente nelle classi prime e successivamente estesa agli anni successivi. Gradualità, questa, che ha inteso garantire coerenza e continuità nei percorsi formativi, evitando discontinuità per gli studenti e concedendo ai docenti tempi più sostenibili per la ridefinizione complessiva dei curricula.

Dal punto di vista strutturale, le *Indicazioni Nazionali* presentano un'organizzazione che esplicita con chiarezza la logica orientativa del documento. Dopo una sezione iniziale di carattere culturale e metodologico, volta a delineare i riferimenti di senso e le responsabilità professionali connesse alla progettazione curricolare, il testo si articola in sezioni disciplinari che ne esplicitano la rilevanza formativa nella prospettiva della formazione integrale della persona. Segue la declinazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi specifici di apprendimento, in una progressione che, a partire dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo, si articola negli obiettivi generali del processo formativo fino alla specificazione di conoscenze e abilità disciplinari. Tale progressione rende *visibile* la coerenza interna del documento e, se adeguatamente compresa, consente ai docenti di allineare progettazione, azione didattica e valutazione, evitando frammentazioni tra il profilo formativo dichiarato e le pratiche quotidiane.

Nel documento si legge che "il curriculum delle scuole, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, è un lavoro pratico, altamente decisionale, espressione del lavoro vivo degli insegnanti e dell'impegno di scuole che sono comunità educanti e professionali insieme" (DM MIM 221/2025, p. 22), affermazione che chiarisce una concezione del curriculum come processo professionale situato, che presuppone nei docenti non soltanto competenze tecnico-didattiche, ma anche una visione culturale e pedagogica solida, capace di orientare scelte, priorità e mediazioni tra cornice normativa, contenuti disciplinari, bisogni formativi degli studenti e specificità dei contesti scolastici.

Alcuni principi costitutivi del nuovo impianto delle *Indicazioni Nazionali* hanno suscitato reazioni differenziate nel dibattito pubblico e professionale. Tra questi, il richiamo al principio "*non multa, sed multum*", con cui il documento enfatizza la necessità di privilegiare "poche ed essenziali conoscenze, approfondite in aula con grande accuratezza e dovizia di esperienze di apprendimento" (DM MIM 221/2025, p. 21).

Interpretato da alcuni come tentativo di ritorno a modelli trasmissivi o di riduzione delle opportunità esplorative degli studenti, il principio trova collocazione nei passaggi del documento connessi alla necessità di riequilibrare il rapporto tra conoscenze e competenze, in cui si riafferma la centralità dei nuclei fondanti delle discipline quale base per uno sviluppo autentico delle seconde. In questa prospettiva, la riscoperta dei contenuti disciplinari non vuole porsi in antitesi con l'approccio per competenze, ma costituirne il presupposto strutturale, con la consapevolezza che le competenze richiedono ancoraggi concettuali solidi per potersi tradurre in capacità trasferibili e significative (Perrenoud, 2010; Steiner, 2025; Young, 2007).

Nel dibattito pubblico sulle *Nuove Indicazioni*, una lettura ambivalente ha riguardato anche l'utilizzo dell'espressione "*magister*". Per come contestualizzato nel documento, tuttavia, tale richiamo sembra delineare una figura docente intesa come guida culturale e pedagogica, capace di orientare, sostenere e dare senso ai percorsi di apprendimento, e non come autorità meramente trasmissiva, depositaria di saperi da veicolare in modo unidirezionale. A sostegno di tale prospettiva, il testo sottolinea la necessità di una formazione che vada "oltre il solo approfondimento disciplinare per includere in modo sostanziale le competenze relazionali, didattiche e valutative, indispensabili per affrontare il lavoro di organizzazione del curricolo in modo che alimentino autonomia, desiderio di apprendere e creatività degli studenti" (DM MIM, 221/2025, p. 21). Formazione docente, dunque, come condizione essenziale per l'esercizio di una professionalità capace di tradurre gli orientamenti nazionali, tanto nella costruzione del curricolo quanto nella gestione delle attività d'aula, entro una prospettiva che integra dimensione disciplinare e responsabilità pedagogica.

I docenti operano costantemente in spazi di mediazione tra quadro normativo, cultura pedagogica e specificità dei contesti di riferimento. L'assunzione di responsabilità decisionale presuppone, tuttavia, conoscenze e consapevolezze che non possono essere date per scontate, e per questo è importante interrogarsi, sul piano teorico ed empirico, su come i documenti di indirizzo – nei loro orientamenti nazionali e nelle specificità curriculari – vengano effettivamente compresi, rielaborati e tradotti in pratiche efficaci. In altri termini, il nodo non riguarda soltanto i contenuti dei testi ministeriali, ma il modo in cui essi vengono integrati nella costruzione della professionalità docente. Indagare tale dimensione consente di esplorare la distanza (o la convergenza) tra prescrizione normativa e consapevolezza professionale, in linea con gli studi che mettono in evidenza il ruolo delle credenze e dei processi interpretativi nella mediazione tra indicazioni di *policy* e pratiche. In questa prospettiva si è ritenuto interessante collocarsi nell'intersezione tra studi sulla costruzione del curricolo, ricerche sulle credenze degli insegnanti e analisi dei processi di attuazione delle politiche educative, al fine di identificare elementi utili per qualificare i dispositivi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, nonché per orientare in modo più consapevole i processi di implementazione dei documenti di indirizzo.

Sebbene il presente studio sia radicato nel contesto normativo italiano, il tema del rapporto tra documenti di indirizzo, autonomia professionale e pratiche curriculari risulta rilevante anche in prospettiva internazionale. In molti sistemi educativi, infatti, emerge una tensione analoga tra standard nazionali e *agency* docente, così come la necessità di sostenere processi di mediazione interpretativa dei documenti di indirizzo. In questo quadro, il contributo intende inserirsi nel dibattito fornendo evidenze rispetto a bisogni formativi emergenti che – benché associati a un'unità di analisi che

non consente di effettuare generalizzazioni – confermano l'importanza di attivarsi istituzionalmente per promuovere negli attori della scuola capacità di costruire significati e pratiche professionali a partire da indicazioni curriculari formalizzate, in una prospettiva critico-costruttiva di lettura e mediazione tra indicazioni normative e pratica professionale.

1.2. Questioni aperte e prospettive nella comunità scientifica

Benché le *Nuove Indicazioni Nazionali* abbiano valore prescrittivo e diversi esperti del mondo accademico abbiano preso parte alla loro definizione, la loro accoglienza è risultata ambivalente anche nella comunità scientifica. Accanto ad apprezzamenti per il rafforzamento della coerenza culturale e della centralità dei contenuti disciplinari non sono mancate letture critiche, che hanno messo in evidenza possibili ambiguità interpretative, difficoltà operative, sovraccarico decisionale e disallineamenti tra progettazione, azione didattica e valutazione.

Al di là delle singole posizioni, appare cruciale che la comunità scientifica promuova nei docenti e nei futuri docenti, in modo concertato, piena conoscenza delle nuove linee di indirizzo, stimolando una riflessione consapevole sulla loro collocazione nella pratica professionale (Atal & Deryakulu, 2021; Baldacci et al., 2020). Alcune dimensioni complesse potranno richiedere accorgimenti specifici in fase di trasposizione didattica; altre potranno essere affrontate incoraggiando una lettura critica e riflessiva del documento ministeriale. Tra le sfide più rilevanti nell'accompagnamento interpretativo delle *Nuove Indicazioni*: chiarire la distanza tra prescrizione normativa e pratiche effettive; prevenire implementazioni formali o poco consapevoli dei riferimenti ministeriali; chiarire la distinzione tra funzione guida e vincolo dei documenti di indirizzo.

Diversi studiosi e istituzioni hanno già avviato iniziative di supporto per l'interpretazione e l'implementazione delle nuove linee di indirizzo, offrendo strumenti concreti a sostegno della progettazione educativa e dell'azione didattica. Tra questi, la *Guida alle Nuove Indicazioni e progettazione didattica* (Castoldi et al., 2025) e il portale della casa editrice Erickson, che propone "una lettura sintetica che per ogni disciplina illustra le principali novità e gli aspetti che si pongono in continuità rispetto al documento del 2012, con l'obiettivo di offrire criteri interpretativi e riferimenti utili a una progettazione didattica consapevole e sostenibile" (Erickson, n.d.). Emblematiche sono anche le iniziative promosse da società scientifiche come SAPIE (n.d.), con seminari formativi volti a creare un clima riflessivo e collaborativo attorno al documento.

Anch'esse presenti, le letture più problematizzanti delle *Nuove Indicazioni* hanno riguardato le implicazioni metodologiche che possono derivarne. Ben rappresentate in pubblicazioni come quella curata da Michellini e La Rosa (2025) per *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*. I contributi che ospita convergono sull'idea che, di fronte alla complessità del documento e dello scenario socio-educativo, la comunità pedagogica debba assumere un ruolo critico e propositivo, promuovendo riflessioni sul senso della scuola, della professione docente e delle dimensioni trasversali dei processi educativi. Per come evidenziato questi contributi, dalle *Nuove Indicazioni* emerge il "profilo di una scuola che "guarda indietro", centrata su approcci di iper-prescrittività, standardizzazione e riduzione della complessità" (Michellini & La Rosa, 2025, p. 8); alcuni lavori evidenziano una "tensione irrisolta tra innovazione dichiarata e conservazione strutturale" (Mi-

chelini & La Rosa, 2025; Lotti & Gentile, 2025), altri segnalano la marginalizzazione di dimensioni cruciali per un orientamento significativo dei processi educativi, come quella interculturale (Farahi Sarabi, 2025; Strollo & Capobianco, 2025), religiosa (Macale & Cucuzza, 2025) e connessa alla cittadinanza attiva e alla sostenibilità (Righettini, 2025; D'Avino, 2025).

Tuttavia, mentre il dibattito accademico si è concentrato sull'analisi teorica e sulle implicazioni metodologiche del documento, è rimasto meno esplorato il punto di vista di chi è chiamato a tradurlo operativamente nella pratica quotidiana. Comprendere il livello di familiarità, le interpretazioni prevalenti e le difficoltà percepite dai docenti rappresenta, in questa prospettiva, un passaggio necessario per evitare che la discussione rimanga confinata al piano teorico.

In tale quadro, la comunità scientifica – chiamata istituzionalmente a collaborare nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (DPCM 4 agosto 2023) – può svolgere un ruolo strategico di mediazione e orientamento, proprio a partire da una conoscenza più approfondita delle rappresentazioni e dei bisogni professionali dei docenti. Interloquire con loro in modo profondo rappresenta un fattore decisivo per l'efficacia delle politiche educative, più di prescrizioni esterne che rischiano di essere percepite come vincoli. In questa prospettiva, la formazione docente può configurarsi come un processo emblematico per qualificare l'ecosistema formativo, aprendo la strada a “una nuova stagione collaborativa con gli insegnanti, che devono sentirsi attori e protagonisti del cambiamento della scuola italiana” (Galliani, 2015, p. 14). Come evidenzia Margiotta (2017), se ben gestita, la formazione consente infatti ai docenti “di cogliere e di sviluppare criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative e generative per i singoli allievi, ma anche capacitanti per tutta l'organizzazione scolastica a partire dalla qualificazione della relazione educativa in classe” (p. 10).

Nell'attuale scenario di viva sinergia con il mondo della scuola e di emergente necessità di rafforzare l'allineamento tra attese ministeriali ed esperienze *reali*, la formazione degli insegnanti può rappresentare una risorsa non solo per concorrere alla qualificazione del *profilo dei docenti abilitati*, ma anche per raccogliere informazioni su conoscenze, competenze e consapevolezza di chi vive o vivrà il mondo della scuola rispetto a temi centrali, come la costruzione del curriculum, i documenti di indirizzo e le pratiche professionali loro affidate. Tra gli ambiti di competenza contemplati dal profilo atteso del docente abilitato (DPCM 4 agosto 2023) e in quello del cosiddetto “docente inclusivo” (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012; Ianes et al., 2024), la dimensione metodologico-progettuale è centrale. Tuttavia, occorre garantire equilibrio tra gli interventi formativi concentrati sulle pratiche d'aula e ciò che ne costituisce l'inevitabile sfondo, ossia i riferimenti di orientamento necessari alla costruzione del curriculum. Progettare percorsi formativi che integrino uno sguardo su entrambe le dimensioni e che prevedano forme di monitoraggio rispetto ai livelli minimi di padronanza in merito, in questa prospettiva, appare fondamentale per presidiare sia la conoscenza degli orientamenti nazionali sia la capacità di contestualizzazione professionale. Tale processo assume rilevanza ancora maggiore in presenza di transizioni significative in ambito ordinamentale, come quelle introdotte dalle *Nuove Indicazioni Nazionali*, per le quali è utile prevedere interventi volti a favorirne l'appropriazione e la traduzione in pratiche professionali consapevoli.

2. Le Nuove Indicazioni Nazionali dal punto di vista degli insegnanti: uno studio esplorativo

Con l'obiettivo di contribuire al dibattito su come essere di supporto nella mediazione tra le disposizioni normative per la costruzione del curriculum e la loro traduzione in pratiche didattiche effettive, favorendone autonomia e consapevolezza nella lettura, interpretazione e applicazione, il presente contributo illustra gli esiti di uno studio esplorativo focalizzato sulle *Nuove Indicazioni Nazionali*.

Lo studio ha coinvolto trasversalmente 236 docenti e futuri docenti curricolari e di sostegno, inseriti in percorsi di formazione iniziale e in servizio attivati dall'Università eCampus e dal Centro Studi Erickson. Nel prendere parte a tali percorsi, nell'ambito di insegnamenti sul tema della didattica e dell'inclusione, i partecipanti sono stati invitati a riflettere sui documenti di indirizzo per la costruzione del curriculum attraverso attività di tipo frontale e laboratoriale.

Condotto prima della pubblicazione in *Gazzetta Ufficiale* del DM MIM 221/2025, lo studio ha inteso rilevare conoscenze e opinioni di docenti e futuri docenti sul documento ministeriale in fase di dibattito pubblico, prima che divenisse formalmente vigente, anche al fine di individuare elementi di interesse utili ad arricchirlo.

Benché presentato successivamente alla promulgazione – momento in cui il dibattito pubblico non ha propriamente funzione consultiva – lo studio rimane attuale nei suoi obiettivi principali:

- Rilevare il livello di familiarità dei partecipanti con i contenuti delle *Indicazioni Nazionali* del 2025;
- Approfondire il punto di vista di chi è o sarà attivo nel mondo della scuola in merito alla rilevanza e all'applicabilità della nuova versione delle Indicazioni;
- Esplorare le opinioni relative a punti di forza e difficoltà potenziali nell'attuazione operativa delle *Nuove Indicazioni*;
- Riflettere sulla consapevolezza con cui docenti e futuri docenti leggono e approcciano ai documenti di indirizzo per la costruzione del curriculum;

Nel perseguire tali obiettivi, lo studio ha voluto operare una distinzione di sfondo tra conoscenza formale del documento (lettura e familiarità dichiarata) e atteggiamenti disposizionali verso i temi proposti, quali interesse, adesione critica o scetticismo.

Per esplorare tali dimensioni lo studio ha previsto l'utilizzo di due strumenti complementari, utilizzati in modo integrato durante il flusso delle attività formative. Fondamentale si è rivelato il questionario, predisposto in formato digitale e somministrato dopo averne chiarito ai partecipanti la contestualizzazione tematica rispetto al tema della costruzione del curriculum; esso ha consentito di raccogliere dati utili all'indagine e, al contempo, di incentivare nei partecipanti una riflessione consapevole rispetto ai temi indagati da ogni domanda. In questo senso, la fase di restituzione e discussione dei dati raccolti ha voluto offrire un quadro interpretativo sulle posizioni condivise emerse, incoraggiando una lettura critica dei documenti di indirizzo e favorendo l'individuazione di traiettorie operative per future esperienze professionali.

Articolato in più sezioni tematiche (Dati ascrittivi ed esperienza professionale in ambito scolastico; Familiarità e conoscenze generali sulle *Nuove Indicazioni Nazionali*; Percezioni su utilità e ricadute formative; Opinioni e prospettive professionali), il questionario messo a punto in occasione dello studio ha incluso 25 domande di tipo misto, formulate in modo

da consentire una successiva analisi di tipo quali-quantitativo rispetto a tendenze, percezioni e rappresentazioni dei rispondenti. Nel costruire lo strumento, che non ha previsto l'utilizzo di scale standardizzate validate, particolare attenzione è stata dedicata alla verifica della sua coerenza interna e aderenza agli obiettivi dello studio, attraverso un processo di costruzione e revisione condivisa degli item e di verifica della loro chiarezza e comprensibilità.

Sul piano metodologico i dati quantitativi sono stati analizzati mediante procedure di statistica descrittiva, mentre le risposte aperte sono state sottoposte a un'analisi esplorativa finalizzata all'individuazione di nuclei di significato ricorrenti. In una fase preliminare il corpus testuale delle risposte aperte è stato organizzato con il supporto del un sistema di intelligenza artificiale generativa ChatGPT, versione GPT-5.2 (OpenAI, 2025), utilizzato per facilitare una prima aggregazione semantica e l'individuazione di ricorrenze lessicali e cluster tematici, che hanno rappresentato una base preliminare per la successiva codifica manuale. Lungi dal voler perseguire una attribuzione automatica di significati interpretativi, l'utilizzo del sistema è stato guidato da criteri di supporto esplorativo e non sostitutivo dell'analisi qualitativa, con l'obiettivo di facilitare la gestione del corpus e rendere più sistematico il processo di codifica iniziale. L'analisi interpretativa e la selezione degli estratti significativi sono state condotte, infatti, con approccio *human-driven*, integrando anche quanto emerso nella discussione condivisa successiva alla somministrazione del questionario. L'approccio adottato, nel complesso, ha consentito di mantenere un adeguato controllo del processo di analisi, limitando i rischi di semplificazione o distorsione potenzialmente connessi all'utilizzo del sistema di IA.

Come secondo strumento di rilevazione, lo studio ha previsto che fossero annotate sistematicamente anche le osservazioni emerse durante le attività sincrone, raccolte nei momenti pre e post somministrazione sotto forma di commenti in chat e interventi orali, al fine di arricchire la comprensione multidimensionale delle opinioni e delle riflessioni espresse dai partecipanti.

I dati raccolti nell'ambito dello studio sono stati messi in relazione attraverso un processo di integrazione progressiva, in cui i risultati quantitativi hanno consentito di delineare le principali tendenze emergenti, mentre i dati qualitativi sono stati utilizzati per approfondire e interpretare tali tendenze, secondo una logica di triangolazione. In particolare, le evidenze emerse dalle interazioni sincrone hanno svolto una funzione esplicativa rispetto ai pattern rilevati nei dati quantitativi, contribuendo a una comprensione più articolata dei fenomeni indagati.

2.1. Considerazioni etiche e trattamento dei dati

La partecipazione allo studio è avvenuta su base volontaria e previo consenso informato. Prima della somministrazione del questionario ai partecipanti sono stati illustrati gli obiettivi dell'indagine, finalizzata a rilevare tendenze generali del gruppo e non a identificare singole posizioni. I dati sono stati raccolti in forma anonima e trattati in modo aggregato, nel rispetto del Reg UE 2016/679 e del DLgs 196/2003.

Per l'analisi delle risposte aperte è stato utilizzato, in fase preliminare, un sistema di intelligenza artificiale generativa al fine di supportare l'organizzazione del corpus testuale; l'analisi e l'interpretazione dei dati sono state condotte integralmente dalle autrici. Dunque, il sistema non ha prodotto codifiche interpretative ma esclusivamente una prima organizzazione esplorativa del corpus, successivamente verificata e rielaborata manualmente.

2.2. L'unità di analisi

L'unità di analisi è composta da 236 partecipanti, distribuiti sul territorio nazionale a seconda del percorso formativo di afferenza, e raggruppati prevalentemente nelle fasce d'età 51–60 anni (49,6%) e 41–50 anni (44,1%), con quote minori nelle fasce 25–30 e 31–40 anni (con complessivo 5,5%) e incidenza residuale oltre i 60 anni.

Gran parte del gruppo possiede già esperienza professionale nella scuola, con un'anzianità di servizio (anche non di ruolo) concentrata soprattutto tra i 5 e i 10 anni (85,6%) e rappresentanze minori agli estremi: meno di 5 anni (6,4%) e oltre 15 anni (4,2%). Tale distribuzione conferma che l'unità di analisi è costituita in larga parte da personale già inserito nel contesto scolastico, con un profilo professionale consolidato o in fase di sviluppo, con minore presenza di futuri docenti in fase di formazione iniziale.

Considerate le specificità dello studio, connesso a un documento ministeriale relativo al primo ciclo di istruzione, e la tipologia dei percorsi formativi in cui sono stati intercettati i partecipanti, la quasi totalità dell'unità di analisi presta servizio nella Scuola primaria (98,7%), con presenze marginali riferite alla Scuola dell'infanzia e a situazioni di mancato impiego. Di coloro che hanno già esperienza nel mondo della scuola, la maggior parte ricopre o ha ricoperto la funzione di docente su posto comune o di sostegno didattico, con ambiti disciplinari rappresentati soprattutto da quello matematico, scientifico e tecnologico (7,2%) e da quello linguistico-letterario (3,8%).

3. Principali esiti dello studio

3.1. Familiarità e conoscenze generali

Il primo interesse dello studio è stato quello di rilevare il livello di familiarità dei partecipanti con i contenuti delle *Indicazioni Nazionali* del 2025. Tale dimensione è stata analizzata integrando le risposte al questionario con quanto emerso dalle risposte aperte e dalle interazioni raccolte durante le attività sincrone, al fine di comprendere sia il grado di conoscenza del documento da parte dei partecipanti e sia il modo attraverso il quale ne interpretassero i principali nuclei concettuali.

Il 18,6% dei rispondenti ha affermato di aver letto integralmente il testo delle *Nuove Indicazioni Nazionali*, mentre la maggior parte (54,7%), ha segnalato di possederne una conoscenza indiretta o superficiale; una quota residuale (3%) ha dichiarato di non averne mai sentito parlare. Dati, questi, che consentono di evidenziare che la familiarità con le *Nuove Indicazioni* risulta relativamente diffusa, ma non coincide necessariamente con una lettura diretta e approfondita del testo. Considerando complessivamente le risposte, emerge una prevalenza di forme di conoscenza parziale, indiretta o mediata rispetto a modalità di accesso pieno e autonomo al documento. Si è rilevato, infatti, che il 42,3% dei partecipanti ha avuto una modalità di accesso diretto al documento – integrale o parziale – mentre il 57,7% si colloca in una condizione di conoscenza assente o mediata. I rispondenti parlano, ad esempio, di modalità di accesso connesse a confronto tra colleghi, pubblicizzazione nell'ambito dei contesti professionali di appartenenza, lettura di materiali divulgativi, presentazioni e sintesi supportate da sistemi di Intelligenza Artificiale. Inoltre, interrogati su elementi più analitici delle *Nuove Indicazioni*, i rispondenti raramente entrano nel merito di elementi specifici della loro struttura, come il profilo dello studente, i traguardi o gli obiettivi specifici. In diversi

casi i partecipanti si sono mostrati consapevoli nel definire ancora incompleta la propria conoscenza del documento, con affermazioni come “non le conosco nel dettaglio” o “avrei bisogno di approfondire”.

In effetti, il quadro esplorato rispetto alla conoscenza e alla comprensione delle *Nuove Indicazioni* è stato ulteriormente arricchito dai dati qualitativi raccolti durante le attività sincrone, che hanno consentito di interpretare la limitata conoscenza dichiarata anche come difficoltà di accesso ai nuclei concettuali più strutturanti del documento e dell’impianto pedagogico-didattico a suo fondamento. A questo proposito, interessante segnalare come temi assenti nella fase iniziale di confronto spontaneo – come il principio *non multa, sed multum*, la definizione del profilo atteso e il richiamo alla figura del *magister* – siano poi emersi e stati elemento di ampia discussione solo in seguito alle sollecitazioni del formatore e a un lavoro guidato nelle chat durante le lezioni. Questo ha dato modo di riflettere su come sia importante, nei percorsi professionali e formativi degli insegnanti, prevedere momenti strutturati di riflessione e confronto, soprattutto su elementi emblematici dei documenti di indirizzo, che rischiano altrimenti di rimanere ai margini in letture superficiali o nei ritmi ordinari del lavoro scolastico.

Uno dei temi emersi nel dibattito attivato durante le attività di didattica sincrona ha riguardato anche l’equilibrio tra dimensione delle conoscenze e approccio per competenze. A questo proposito, i docenti hanno assunto posizioni differenti. Alcuni hanno espresso il timore che un’eccessiva enfasi sul principio del “*poche cose ma fatte bene*” potesse tradursi in una riduzione dell’ampiezza curricolare o in un ritorno a modelli considerati più tradizionali, come mostrano osservazioni quali “*Se si insiste troppo sul -poche cose ma bene-, temo che si possa impoverire il percorso educativo*” e “*Il rischio è ridurre contenuti e attività laboratoriali: non vorrei una semplificazione eccessiva*”. Altri hanno condiviso l’inten-

zione di privilegiare la qualità rispetto alla mera estensione dei contenuti: “*Forse l’idea è lavorare in profondità su concetti chiave, piuttosto che correre per completare il programma*” ha affermato una docente; “*Nel parlare di nuclei fondanti, il fulcro è scegliere con maggiore consapevolezza ciò che realmente costruisce competenza*”, ha aggiunto un collega.

Allo stesso modo, il richiamo alla figura del *magister* ha prodotto letture ambivalenti. Da diverse interazioni in chat è emerso il timore che tale terminologia potesse essere interpretata in chiave autoritativa: “*Il termine mi suona come un ritorno all’insegnante che trasmette informazioni senza interazione, mi preoccupa che si possa rafforzare più l’autorità che la relazione*”; altri contributi hanno offerto invece un’interpretazione più coerente con la cornice pedagogico-didattica esplicitata nel documento, associando il termine alla responsabilità pedagogica del docente. Se l’insegnante è chiamato a svolgere una funzione di guida per gli studenti, ad alcuni è apparso coerente associarlo a un termine che ne richiamasse il ruolo di punto di riferimento autorevole.

Queste posizioni, emerse in fase di discussione guidata, evidenziano l’importanza di un intervento di mediazione esplicita per tematizzare nodi concettuali significativi dei documenti emblematici per la costruzione del curricolo. In questo senso, gli spazi per il confronto condiviso previsto durante le attività formative sembrerebbero aver consentito di chiarire meglio il significato di espressioni, principi e categorie che, pur essendo centrali nel testo normativo, sono emerse come non automaticamente acquisite.

Se, da una parte, l’analisi ha voluto mettere in luce i modi in cui i partecipanti leggono, interpretano e discutono i contenuti delle *Nuove Indicazioni*, dall’altra si è ritenuto interessante approfondire anche la relazione tra anzianità di servizio e dimensione conoscitiva.

Anzianità di servizio	Le ho lette integralmente	Le ho lette in parte o superficialmente	Ne ho sentito parlare ma non le ho lette	Non le ho lette né ne ho sentito parlare
Meno di 5 anni	26,7%	6,7%	46,7%	20%
Da 5 a 10 anni	18,8%	25,2%	54,5%	1,5%
Da 11 a 15 anni	22,2%	22,2%	44,4%	11,1%
Più di 15 anni	0,0%	20,0%	80,0%	0,0%

Tabella 1. Relazione tra anzianità di servizio e accesso al testo delle *Nuove Indicazioni Nazionali*

Quanto riportato nella Tabella 1 chiarisce come gli anni di esperienza professionale non si traducono necessariamente in una consultazione più approfondita del documento. Anzi, nelle fasce di maggiore anzianità sembrerebbero prevalere forme di conoscenza mediata o di semplice “*averne sentito parlare*”. Analizzando più approfonditamente i dati in tabella, la lettura integrale del documento risulta più frequente tra i partecipanti con meno di 5 anni di servizio, pari al 26,7%, e tra quelli con 11–15 anni, pari al 22,2%; si riduce invece nella fascia 5–10 anni, pari al 18,8%, e non compare tra i docenti con più di 15 anni di servizio.

Se si considera la lettura *almeno parziale* del documento (ottenuta sommando le risposte “le ho lette integralmente” e “le ho lette in parte o superficialmente”) emergono differenze interessanti tra le fasce di anzianità. Tale quota, infatti, è pari al 33,4% tra i partecipanti con meno di 5 anni di servi-

zio, al 44% circa nella fascia 5–10 anni e al 44,4% nella fascia 11–15 anni, mentre scende al 20% tra coloro che hanno più di 15 anni di servizio. Parallelamente, proprio in quest’ultima fascia risulta più elevata la quota di chi dichiara di averne soltanto sentito parlare, pari all’80%. L’esperienza maturata nel tempo, dunque, non emergendo una relazione lineare tra esperienza professionale e livello di accesso diretto al documento, non sembra costituire di per sé un fattore determinante nell’appropriazione strutturata delle *Nuove Indicazioni*. Il dato risulta particolarmente rilevante, in quanto evidenzia come l’aggiornamento professionale costituisca una forma strutturata di accompagnamento utile sia per far conoscere i riferimenti più emblematici del documento, sia per sostenere i docenti nella loro traduzione in scelte didattiche, progettuali e valutative concrete.

Sebbene lo studio abbia fatto emergere una limitata co-

noscenza delle *Nuove Indicazioni Nazionali*, è stato apprezzabile aver potuto rilevare, contestualmente, il bisogno percepito di formazione a riguardo da parte dei partecipanti. Con una media di 3,03 su un massimo di 4, il gruppo ritiene infatti che la necessità di formazione sia elevata, e i valori medi rimangono vicini a tale cifra sia per chi le ha lette integralmente sia per chi ne ha soltanto sentito parlare. Il ricorso alla media ha consentito di rafforzare ulteriormente la lettura descrittiva dei dati; infatti, su una scala da 1 a 4, il valore medio di 3,03 indica una percezione complessivamente alta del bisogno formativo. Inoltre, il fatto che tale valore rimanga stabile anche tra sottogruppi con diverso grado di familiarità con il documento suggerisce che la formazione non venga percepita soltanto come strumento per conoscere il testo, ma anche come supporto necessario per comprenderlo, interpretarlo e tradurlo in pratiche professionali.

Ulteriori esplorazioni relative a variabili quali fascia d'età o ruolo ricoperto (docente curricolare o di sostegno) non evidenziano differenze sostanziali nella percezione del documento o nella richiesta di approfondimento formativo, suggerendo che la necessità di mediazione interpretativa attraversi trasversalmente l'intera unità di analisi.

3.2. Opinioni e prospettive professionali

In relazione alla rilevanza e all'applicabilità delle *Nuove Indicazioni Nazionali* le posizioni dei rispondenti sono complessivamente favorevoli, con osservazioni che sembrano da un lato apprezzare i principi ispiratori del documento e dall'altro sembrano invitare a una certa cautela rispetto alla sua immediata applicabilità. Anche in questo caso, la lettura dei dati quantitativi è stata integrata con l'analisi di quanto emerso dalle risposte aperte e dalle discussioni sincrone.

Un primo elemento trasversale emerso riguarda la percezione dell'implementazione delle *Nuove Indicazioni* come processo "non automatico", ma strettamente dipendente dalle condizioni concrete in cui le scuole operano. Le risorse disponibili, sia umane sia strumentali, l'organizzazione interna, la composizione delle classi, il tempo destinato al lavoro collegiale e molte altre variabili di processo sono state infatti indicate come fattori rilevanti per rendere effettivamente perseguibile la traduzione dell'orientamento Nazionale in scelte metodologiche e progettuali.

La Tabella 2 sintetizza il posizionamento dell'unità di analisi rispetto alle possibili ricadute delle *Nuove Indicazioni* sul lavoro dei docenti, contribuendo a mettere a fuoco il punto di vista dei partecipanti sulla rilevanza e, soprattutto, sull'applicabilità del documento nei contesti educativi formali.

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
Dipenderà molto dal contesto scolastico	2,5%	14,8%	63,6%	19,1%
Rafforzare la progettazione condivisa e il lavoro di rete	6,8%	27,5%	56,4%	9,3%
Aumentare il carico burocratico e gli adempimenti formali richiesti ai docenti	7,6%	33,5%	49,2%	9,7%
Nessun cambiamento sostanziale	19,9%	43,6%	33,5%	3,0%

Tabella 2. Risposte alla domanda "A suo avviso, quale impatto potranno avere le Nuove Indicazioni sul lavoro dei docenti (curricolari e di sostegno)?"

I dati riportati in tabella evidenziano come l'impatto delle *Nuove Indicazioni* venga letto prevalentemente in relazione alle condizioni concrete di implementazione, più che in termini di effetti diretti e immediati. In particolare, emerge una diffusa attenzione ai vincoli organizzativi e alle risorse disponibili, che i rispondenti considerano determinanti per rendere operativi gli orientamenti del documento. Accanto a ciò, è stata rilevata una percezione non univoca del loro impatto; dunque, se da un lato una parte dei partecipanti intravede possibili ricadute sulla progettazione condivisa, dall'altro emergono timori legati all'aumento del carico burocratico e, in alcuni casi, all'aspettativa di cambiamenti limitati. Interessante, in ogni caso, che le percentuali più elevate si concentrino sulle opzioni intermedie, suggerendo un posizionamento prudente dei rispondenti rispetto alle dimensioni attenzionate, coerente con una fase iniziale di appropriazione del documento.

Tale lettura è coerente anche con quanto emerso nei dati qualitativi; infatti, le osservazioni emerse durante il confronto in sincrono hanno consentito di integrare questo quadro, evidenziando come accanto a letture prudenti permangano interpretazioni che riconoscono nelle Indicazioni una possibile leva di sviluppo professionale e collegiale. Nel loro insieme, questi elementi delineano una tensione tra cautela operativa e apertura interpretativa, collocando le Indicazioni entro una logica di "autonomia guidata", la cui efficacia dipende dalla

capacità delle scuole di attivare processi interni di interpretazione e coordinamento.

Per comprendere più concretamente da quali aspetti i rispondenti facciano dipendere la traducibilità operativa delle Indicazioni, è stato utile osservare quali campi lessicali ricorrono con maggiore frequenza nelle risposte aperte. Le occorrenze più pertinenti alla dimensione di utilità/applicabilità si concentrano su parole-chiave riferite a scelte didattiche e curricolari immediatamente spendibili nella pratica (ad es. *laboratoriale*, *STEM*, *cittadinanza*, *digitale*). Nel complesso, emerge che la percezione di utilità del documento tende ad addensarsi attorno a tre nuclei tematici distinti:

- "Didattica laboratoriale e metodologie attive". Alcuni docenti associano l'efficacia delle Indicazioni alla possibilità di costruire una cornice metodologica con cui orientare e sostenere la progettazione di attività didattiche laboratoriali ("*Integrano le nuove tecnologie e danno rilievo alle attività laboratoriali*")
- "Approccio per competenze e progettazione curricolare". Le risposte sottolineano il valore di un orientamento che favorisce la definizione di percorsi intenzionali e coerenti, allineati ai traguardi di competenza ("*Le Indicazioni sono molto utili per la programmazione didattica e per fare ordine tra le varie discipline*")
- "Innovazione digitale". Emerge un apprezzamento per

l'attenzione alle tecnologie, purché supportate da adeguate infrastrutture (*"L'integrazione di nuove tecnologie permette alla scuola di essere più inclusive"*)

Oltre a questi punti di forza, le osservazioni dei rispondenti evidenziano anche elementi che potrebbero compromettere l'effettiva praticabilità delle Indicazioni. Da un lato, viene richiamato il tema delle condizioni materiali e infrastrutturali, soprattutto sul versante digitale, che non sempre risultano adeguate a sostenere le intenzioni del documento: *"Non sempre le scuole sono fornite di strumenti digitali o aule digitali"*. Dall'altro, alcune risposte mettono in evidenza un bisogno di mediazione operativa, intesa come disponibilità di dispositivi educativi che aiutino a trasformare gli orientamenti in scelte didattiche e valutative concrete: *"Manca chiarezza su come tradurli in obiettivi concreti e valutabili"*.

Questa lettura problematizzante dell'applicabilità del documento si riflette anche nella percezione di autoefficacia dei rispondenti. In relazione alla capacità di progettare attività didattiche coerenti con le *Nuove Indicazioni*, il 50,8% si colloca sul livello "poco", il 40,3% su "abbastanza", mentre quote residuali si distribuiscono tra "per niente" (7,2%) e "molto" (1,7%). Un andamento analogo emerge rispetto alla competenza valutativa (51,7% "poco"; 43,6% "abbastanza"; 3,8% "per niente"; 0,8% "molto"). Parallelamente, il 79,2% dei partecipanti ritiene "abbastanza" o "molto" urgente una formazione specifica sul tema, dato che segnala una consapevolezza diffusa rispetto ai propri bisogni professionali. Nel loro insieme questi risultati rafforzano quanto già evidenziato, ovvero che lo scarto tra orientamento favorevole e capacità percepita di implementazione sembra rappresentare un elemento non episodico, ma strutturale e trasversale alle diverse dimensioni della professionalità docente indagate. In questa prospettiva, lo studio porta a evidenziare la necessità di tenere conto, nel riflettere sui bisogni formativi degli insegnanti, della non piena sovrapposizione tra familiarità con i riferimenti ministeriali, adesione ai loro principi e capacità di traduzione operativa.

Tali evidenze si collegano in modo diretto, dunque, anche all'obiettivo di ricerca relativo alla consapevolezza con cui docenti e futuri docenti leggono i documenti di indirizzo. Sulla base delle evidenze raccolte, sebbene siano diffuse anche posizioni di apertura e problematizzazione costruttiva delle *Nuove Indicazioni*, nella percezione dei rispondenti emerge infatti una professionalità ancora in fase di consolidamento rispetto alla traduzione operativa dei principi definiti a livello normativo. Alcuni dati qualitativi raccolti consentono di individuare diversi ambiti specifici in cui i docenti collocano alcune difficoltà di traduzione operativa del documento, e tra le dimensioni che emergono ci sono la formazione iniziale e in servizio, la complessità delle classi attuali e la possibilità di valorizzare le risorse digitali.

Il primo punto ribadisce e integra quanto già affermato in precedenza in relazione alla necessità di formazione. Gli insegnanti infatti dichiarano esplicitamente di non sentirsi pronti (*"Devo prima formarmi sulle nuove linee guida e capire come riuscire a tradurle in attività didattiche"*) oppure richiamano la necessità di un supporto continuativo per affrontare cambiamenti metodologici e contenutistici (*"Non tutti gli insegnanti hanno già la formazione necessaria per affrontare temi come informatica o STEM in modo integrato, servirebbe quindi una formazione che preveda più incontri sistematici che sostengano passo dopo passo i docenti in questi passaggi necessari"*).

Un secondo aspetto rilevante che emerge riguarda la complessità che spesso si riscontra nelle classi e le questioni connesse alla sostenibilità organizzativa (*"Non è facile appli-*

care le Nuove Indicazioni considerando l'eterogeneità del gruppo classe e spesso il numero elevato degli alunni"). Spesso i docenti trovano difficoltà ad introdurre nuove metodologie o approcci attivanti perché riscontrano difficoltà nel costruire spazi efficaci nelle classi. In questo senso, dichiarano di ritenere indispensabile una cornice istituzionale e collegiale che sostenga processi di flessibilità organizzativa e innovazione metodologica (es. figure in co-presenza, spazi idonei a una didattica non solo frontale, contenere il numero di alunni per classe, etc).

Tra gli elementi richiamati dai partecipanti emerge anche il tema delle risorse digitali, in particolare in relazione alla possibilità di tradurre in pratica alcune delle indicazioni metodologiche proposte dal documento. Più che configurarsi come ambito autonomo di riflessione, tale dimensione viene letta come fattore abilitante o limitante rispetto all'innovazione didattica, evidenziando come la disponibilità di strumenti e infrastrutture incida direttamente sulla praticabilità delle scelte metodologiche.

Per attivare i partecipanti allo studio rispetto al tema delle *Nuove Indicazioni*, parte del questionario (e del confronto in sincrono) è stata dedicata a chiedere loro quali modifiche o integrazioni avrebbero proposto rispetto al testo. Le proposte di modifica avanzate dai partecipanti convergono principalmente su due direzioni: da un lato, la richiesta di un documento più chiaro, sintetico e accompagnato da esempi operativi; dall'altro, l'esigenza di valorizzare maggiormente la dimensione collegiale e partecipativa dei processi di costruzione del curriculum. Tali indicazioni suggeriscono come la qualità dell'implementazione venga percepita come strettamente connessa sia alla fruibilità del testo sia alla possibilità di attivare processi condivisi di interpretazione all'interno delle comunità professionali.

L'analisi integrata delle risposte a questionario e dei dati raccolti durante il confronto in sincrono restituisce un quadro diversificato rispetto alle posizioni relative alle *Nuove Indicazioni Nazionali*. Da un lato esse sono riconosciute come documento orientativo e necessario per un allineamento nazionale rispetto a certi approcci alla didattica. Dall'altro, esso viene interpretato come ulteriore aggravio per lo svolgimento della professione docente, con riferimenti a dimensioni talvolta complesse da perseguire in realtà organizzative particolarmente complesse o poco supportive per chi opera al suo interno.

Nel complesso, il gruppo non appare contrario al cambiamento, ma consapevole della distanza tra cornice normativa e lavoro quotidiano. Tale distanza non viene tuttavia interpretata come elemento di rifiuto, quanto piuttosto come spazio professionale da presidiare attraverso processi di mediazione, confermando una postura riflessiva e non oppositiva nei confronti del cambiamento. Una postura che richiede di essere sostenuta da condizioni organizzative adeguate e da dispositivi di sviluppo professionale coerenti sia con la complessità delle richieste poste dal documento sia con la natura interpretativa dei processi di implementazione.

4. Discussione e prospettive

Alla luce dell'applicazione progressiva delle *Nuove Indicazioni Nazionali* a partire dall'Anno Scolastico 2026–2027, i risultati dello studio offrono spunti rilevanti per le politiche formative e lo sviluppo professionale docente, evidenziando la necessità di valorizzare la formazione come spazio di mediazione e rielaborazione dei documenti di indirizzo.

I risultati dello studio mettono in evidenza una distanza importante tra la diffusione del documento nel discorso pro-

fessionale dei docenti e la loro capacità percepita di tradurlo in pratiche progettuali e valutative coerenti, configurando un contributo utile a mostrare come tale disallineamento possa essere riconducibile non solo a un deficit informativo, ma anche alla necessità di mettere a sistema processi di mediazione. Tale scarto, infatti, sulla base dei dati raccolti, sembra investire più profondamente la dimensione della professionalità docente, chiamata a operare in spazi di mediazione tra prescrizione normativa, cultura pedagogica e contesti situati. Nei partecipanti allo studio è emersa una familiarità diffusa ma prevalentemente mediata con il documento, accompagnata da un orientamento complessivamente favorevole ai suoi principi ispiratori. A questa apertura non è sembrata corrispondere, però, una altrettanto diffusa percezione di competenza nella loro traduzione operativa, soprattutto sul piano della progettazione didattica e della valutazione. I dati restituiscono, quindi, una configurazione articolata, in cui adesione culturale, conoscenza dichiarata e capacità di implementazione non risultano pienamente allineate, rendendo visibile quella distanza tra orientamenti di *policy* e pratiche professionali che, anche nel quadro dei *curriculum studies* e delle ricerche sulle credenze degli insegnanti, è interpretata come esito di processi di mediazione, rielaborazione e interpretazione situata.

Questa evidenza consente di problematizzare, in linea con il quadro teorico delineato, il rapporto tra autonomia scolastica e responsabilità professionale, mostrando come l'ampliamento degli spazi di autonomia non si traduca automaticamente in capacità di azione professionale. Essa, piuttosto, richiede competenze interpretative che permettano di trasformare le indicazioni di *policy* in scelte curriculari coerenti. Infatti, l'ampliamento degli spazi di autonomia, se non accompagnato da adeguate competenze interpretative e progettuali, rischia di tradursi in incertezza operativa o in forme di implementazione parziale delle indicazioni di *policy*. Se le Indicazioni si configurano come un dispositivo di "regolazione orientativa" fondato su cornici di senso comuni piuttosto che su prescrizioni operative, la loro efficacia dipende allora, in larga misura, dalla capacità delle comunità professionali di interpretarle, negoziarle e tradurle in scelte coerenti. In questa prospettiva occorre riconoscere e confermare il processo di costruzione del curriculum come pratica professionale complessa, che non può essere ricondotta né a un'applicazione lineare del dettato normativo né a una dimensione esclusivamente individuale, ma richiede processi collegiali strutturati e competenze interpretative avanzate.

All'interno di questo quadro, il bisogno di formazione emerso dallo studio non può essere letto unicamente in termini di aggiornamento sui contenuti del documento, ma va interpretato come richiesta di accompagnamento nei processi di mediazione tra linee di indirizzo ministeriali e pratiche professionali concrete. In particolare, gli esiti dello studio portano a evidenziare l'esigenza di sistematizzare percorsi ad hoc e individuare dispositivi capaci di sostenere i docenti nella costruzione di adeguate connessioni tra traguardi di competenza, progettazione curricolare e pratiche didattiche e valutative. Alcuni esempi possono essere individuati in laboratori di progettazione orientati alla traduzione operativa dei traguardi di competenza in unità di apprendimento e criteri valutativi, o in spazi di lavoro e confronto basati sull'analisi di casi e di pratiche didattico-progettuali già poste in essere. Un altro esempio può essere rappresentato da momenti strutturati di riflessione collegiale, sia interni alle istituzioni scolastiche sia in esperienze di formazione in servizio, volti a sostenere una lettura condivisa e critica dei documenti di indirizzo (che possono cambiare nel tempo) e dei processi professionali in cui i docenti sono coinvolti.

Le criticità evidenziate dai partecipanti – relative alle condizioni organizzative, alla complessità delle classi e alla disponibilità di risorse – rafforzano ulteriormente l'idea che l'implementazione delle Indicazioni richieda forme di mediazione e sostegno strutturate. La capacità di rendere operativi i principi che orientano i riferimenti normativi, infatti, appare strettamente intrecciata alle condizioni concrete dei contesti scolastici e alla capacità delle istituzioni di attivare spazi di lavoro collegiale, coordinamento e riflessione condivisa. In tal senso, il documento sembra essere percepito non tanto come vincolo prescrittivo, quanto come quadro di riferimento la cui efficacia dipende dalla qualità dei processi interni alle scuole.

Lo studio, sviluppato prima della pubblicazione ufficiale del DM MIM 221/2025, apre inoltre a ulteriori sviluppi di ricerca, volti a osservare come tali rappresentazioni evolvano nella fase di implementazione. Monitorare nel tempo il passaggio dalla conoscenza dichiarata all'azione professionale consentirà di comprendere meglio quali condizioni favoriscano una traduzione coerente e sostenibile delle Indicazioni, contribuendo al contempo alla qualificazione dei dispositivi di formazione iniziale e in servizio. In questo processo, l'università è chiamata a esercitare una responsabilità specifica non solo nella trasmissione di contenuti, ma anche nella progettazione di percorsi formativi capaci di sviluppare competenze interpretative, progettuali e riflessive coerenti con la costruzione del curriculum. Rafforzare il legame tra ricerca, formazione e pratica professionale rappresenta, in questa prospettiva, una leva strategica per sostenere una professionalità docente consapevole e per rendere le *Nuove Indicazioni Nazionali* una risorsa effettiva per l'innovazione dei processi educativi nei contesti scolastici.

In una prospettiva più ampia, i risultati dello studio vogliono contribuire al dibattito – anche internazionale – sul ruolo dei docenti come interpreti attivi delle politiche educative, evidenziando come l'efficacia dei documenti di indirizzo dipenda meno dalla loro prescrittività formale e più dai processi di appropriazione professionale. Ciò suggerisce la necessità, nei diversi contesti nazionali, di investire in dispositivi formativi capaci di supportare la traduzione situata delle indicazioni normative, valorizzando una dimensione riflessiva e collegiale della professionalità docente e sostenendo una lettura dell'implementazione delle politiche educative come processo interpretativo e adattivo, piuttosto che come semplice applicazione di prescrizioni. Lo stesso quadro teorico proposto ha voluto offrire, in questa prospettiva, una chiave di lettura costruttiva per interpretare i processi di mediazione tra indicazioni di *policy* e pratiche professionali.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *La formazione docente per l'inclusione: Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, Article 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Bas, G., & Senturk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45–53. <https://doi.org/10.15663/tandc.v19i1.336>
- Castoldi, M. (2021). *Costruire il curriculum d'istituto*. Anicia.
- Castoldi, M., Claris, S., Magni, F., Previtali, D., & Rucci, A. (2025). *Guida alle Nuove Indicazioni e progettazione didattica*. D Scuola. https://deascuola-nephila-bucket-prod.s3.amazonaws.com/filer_public/9b/83/9b8338e6-e95d-4b0d-9cff-c33e8185db2-

- f/guida_in_21_10_25_def.pdf#page=77
- Chianese, G., & Bocchi, B. (2023). Widespread educational ecosystem: Innovative and connective networks between school and city. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 132–139. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-15>
- Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni%2Bnazionali%2Be%2Bnuovi%2Bscenari/>
- D'Avino, M. (2025). L'educazione come strumento di cambiamento: "Formare cittadini ecologici per il futuro". *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 107–121. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-12>
- Dir MIUR 57/2010. (2010). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 222(Suppl. Ord. 222). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/09/22/10A11375/sg>
- Dir MIUR 65/2010. (2010). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 222(Suppl. Ord. 222). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/09/22/10A11376/sg>
- DLgs 196/2003. (2003). Codice in materia di protezione dei dati personali. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 174(Suppl. Ord. 123). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/07/29/003G0218/sg>
- DLgs 61/2017. (2017). Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 112(Suppl. Ord. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg>
- DLgs 65/2017. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 112(Suppl. Ord. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- DM MIM 221/2025. (2025). Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 21. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/01/27/26G00021/sg>
- DM MIUR 254/2012. (2012). Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del DPR 89/2009. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 30. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- DM MPI 139/2007. (2007). Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 202. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg>
- DPCM 4 agosto 2023. (2023). Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 224. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>
- DPR 275/1999. (1999). Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 186(Suppl. Ord. 152). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Erickson, (n.d.). *Al via le nuove Indicazioni nazionali per il curriculum*. Retrieved 17 July 2026, from <https://www.erickson.it/it/nuove-indicazioni-nazionali-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione>
- Farahi Sarabi, F. (2025). Il valore dell'intercultura: Una critica costruttiva alle Nuove Indicazioni 2025. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 77–86. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-09>
- Galliani, L. (2015). Buona università per la buona scuola. *Italian Journal of Educational Research*, 1(5), 9–16.
- lanes, D., Miorandi, A., Zagni, B., Franch, S., Cramerotti, S., Zambotti, F., & Ricerca e Sviluppo Educazione Erickson. (2024). *Il profilo professionale del docente inclusivo: La griglia Erickson delle competenze per i percorsi formativi del DPCM 4 agosto 2023 per insegnanti della scuola secondaria*. https://issuu.com/edizionierickson/docs/profilo_docente_inclusivo_finale?fr=sZDJIMjcyMzU4NDY
- lori, V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120–126. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-18>
- L 107/2015. (2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 162. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Lotti, P., & Gentile, M. (2025). Riforma dei curricoli tra incertezze e futuro: Analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 27–38. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-04>
- Macale, C., & Cucuzza, F. (2025). Dopo le Indicazioni nazionali per il curricolo, quali potrebbero essere i rischi per le nuove indicazioni didattiche per l'IRC? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 94–106. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-11>
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari: Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 9–14. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2620>
- Michellini, M. C., & La Rosa, V. (2025). Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: Scenari pedagogici, interrogativi e prospettive. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 7–10. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-01>
- Mueller, S., & Toutain, O. (2015). *The outward looking school and its ecosystem* (Entrepreneurship360 thematic paper). OECD. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/cfe/skills-for-smes-and-entrepreneurs/e360/E360-The-Outward-Looking-School-and-its-Ecosystem.pdf>
- Niemi, H. (2021). Teacher education at the crossroads: Educational ecosystems for equity and quality of learning. In X. Zhu & H. Song (Eds.), *Envisioning teaching and learning of teachers for excellence and equity in education* (pp. 3–21). Springer.
- OpenAI. (2025). *ChatGPT (GPT-5.2)* [Large language model]. <https://chatgpt.com/>
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 187–201). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n12>
- Racc UE 2018/C 189/01. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Reg UE 2016/679. (2016). Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali e alla libera circolazione di tali dati, e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/ita>
- Righettini, C. (2025). Ripensare i "paesaggi educativi": Il contributo della pedagogia dell'ambiente per una formazione sostenibile a scuola. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 69–76. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-08>
- SaPIE - Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze. (n.d.). *I Mercoledì di SaPIE*. Retrieved 17 July 2026, from <https://www.sapie.it/i-mercoledì-di-sapie/>
- Steiner, D. (2025). *La riscoperta dei contenuti*. Studium.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2025). L'educazione interculturale nelle Indicazioni Nazionali: Solo una questione multilinguistica? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 18–26. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-03>
- Tessaro, F. (2019). *Il curriculum verticale nella scuola del primo ciclo: Analisi, percorsi, strumenti*. Libreriauniversitaria.it.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.