

# Indicazioni Nazionali

a cura di:

Mario Castoldi | Sonia Claris | Francesco Magni | Damiano Previtali | Alessandra Rucci



## GUIDA ALLE NUOVE INDICAZIONI e progettazione didattica

PERSONA

ALLEANZA

MAGISTER

per la Scuola  
secondaria  
di primo grado



DEASCUOLA



# Indicazioni Nazionali



## GUIDA ALLE NUOVE INDICAZIONI e progettazione didattica

**a cura di:**

### **Mario Castoldi**

- Docente di Didattica Generale all'Università di Torino, esperto di competenze e valutazione e responsabile scientifico per la formazione Deascuola.

### **Sonia Claris**

- Dirigente scolastico, dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Collabora con l'Università degli Studi di Bergamo per la formazione iniziale degli insegnanti; studia temi afferenti alle competenze dialogico-filosofiche.

### **Francesco Magni**

- Docente di Pedagogia Generale e Sociale all'Università degli Studi di Bergamo. È vicedirettore della rivista "Nuova Secondaria" e co-direttore della rivista "Dirigenti Scuola".

### **Damiano Previtali**

- Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), già Dirigente del Ministero dell'Istruzione per la Valutazione del sistema di istruzione e di formazione, Referente scientifico della Struttura regionale per la valutazione del sistema scolastico della Valle d'Aosta.

### **Alessandra Rucci**

- Dirigente scolastico con PhD in Scienze dell'educazione. Esperta di didattica digitale integrata, ambienti di apprendimento flessibili, didattica per competenze e metodologie innovative. Fondatrice di Avanguardie Educative INDIRE e membro del comitato scientifico per la formazione Deascuola.

per la Scuola  
secondaria di primo grado



DEASCUOLA

internet deascuola.it  
e-mail info@deascuola.it

*Progetto grafico, impaginazione:* Omar Simini  
*Copertina e Ricerca iconografica:* Omar Simini

*Immagini in copertina:* Adobe Stock

L'Editore dichiara la propria disponibilità a regolarizzare eventuali omissioni o errori di attribuzione. Nel rispetto del DL 74/92 sulla trasparenza nella pubblicità, le immagini escludono ogni e qualsiasi possibile intenzione o effetto promozionale verso i lettori. Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

L'Editore promuove e tutela il diritto d'autore, riconoscendone il ruolo fondamentale nel sostenere la creatività e la libertà di espressione. L'Editore esprime la propria gratitudine per il rispetto delle normative sulla proprietà intellettuale dimostrato con l'acquisto di una copia autorizzata del presente volume. Qualsiasi utilizzo non autorizzato, inclusi quelli connessi a tecnologie di intelligenza artificiale o all'estrazione di testo e dati, costituisce una violazione dei diritti dell'editore e dell'autore, e comporta l'applicazione di sanzioni civili e penali secondo quanto previsto dalla Legge 633/1941 e successive integrazioni e modifiche.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano – e-mail: [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org).  
Eventuali segnalazioni di errori, refusi, richieste di chiarimento di funzionamento tecnico dei supporti multimediali o spiegazioni sulle scelte operate dagli autori e dalla Casa Editrice possono essere inviate all'indirizzo di posta elettronica [info@deascuola.it](mailto:info@deascuola.it).

*Proprietà letteraria riservata*  
© 2025 D Scuola SpA – Milano  
1ª edizione: ottobre 2025

Questo pdf contiene materiale protetto da copyright e non può essere copiato, riprodotto, trasferito, distribuito, noleggiato, licenziato, trasmesso in pubblico, o utilizzato in alcun altro modo ad eccezione di quanto è stato specificamente autorizzato dall'editore in base ai termini e alle condizioni alle quali è stato acquistato o di quanto esplicitamente previsto dalla legge applicabile. Qualsiasi utilizzo non autorizzato di questo testo, inclusi quelli connessi a tecnologie di intelligenza artificiale o all'estrazione di testo e dati, così come l'alterazione delle informazioni elettroniche sul regime dei diritti costituisce una violazione dei diritti dell'editore e dell'autore e comporta l'applicazione di sanzioni civili e penali secondo quanto previsto dalla Legge 633/1941 e successive integrazioni e modifiche.

Questo pdf non potrà in alcun modo essere oggetto di scambio, commercio, prestito, sublicenza o altrimenti diffuso o messo a disposizione di terzi senza il preventivo consenso scritto dell'editore.

# Sommario

05

## **Premessa**

*Mario Castoldi e Alessandra Rucci*

07

## **Capitolo 1**

**Un quadro di riferimento e alcune considerazioni (non richieste) intorno alle Indicazioni** *Damiano Previtali*

15

## **Capitolo 2**

**L'impianto culturale e la struttura delle nuove Indicazioni Nazionali** *Francesco Magni*

23

## **Capitolo 3**

**Indicazioni Nazionali 2012-2025: analogie e differenze** *Alessandra Rucci*

49

## **Capitolo 4**

**Educazione integrata matematico-scientifico-tecnologica (STEM)** *Alessandra Rucci*

61

## **Capitolo 5**

**Descrivere i risultati di apprendimento: riferimenti culturali e normativi** *Mario Castoldi*

75

## **Capitolo 6**

**Declinare i risultati di apprendimento nella progettazione disciplinare** *Mario Castoldi*

85

## **Capitolo 7**

**Linee guida per la progettazione di UdA disciplinari e trasversali** *Sonia Claris*

101

## **Capitolo 8**

**Valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento: indicazioni di lavoro** *Alessandra Rucci*



# Premessa

**L**e nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo d'istruzione, dopo il parere espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, stanno concludendo il loro iter con il parere del Consiglio di Stato, per poi essere ufficialmente adottate. Le nuove Indicazioni, che sostituiscono il precedente testo promulgato nel 2012, entreranno in vigore a partire dall'a.s. 2026/27, in modo da consentire a Dirigenti e docenti di utilizzare il nuovo anno scolastico per approfondire l'analisi del testo e iniziare a definire le modalità di implementazione nei singoli Istituti scolastici. Come precisa la stessa denominazione del documento, infatti, nell'attuale sistema ordinamentale le Indicazioni Nazionali rappresentano il quadro di riferimento entro il quale le singole istituzioni scolastiche sono chiamate ad elaborare la loro progettazione curricolare.

Lo scopo di questo volumetto è proprio quello di iniziare ad accompagnare le scuole, in particolare i docenti di Scuola secondaria di primo grado, verso l'adozione del nuovo documento e il loro impiego nella progettazione curricolare e didattica. Negli scorsi mesi si è avviato un dibattito molto aspro sul nuovo testo da parte delle società scientifiche, delle organizzazioni sindacali, degli enti e delle associazioni professionali e disciplinari e, più in generale, del mondo della scuola; un dibattito caratterizzato da toni molto accesi e da prese di posizione fortemente critiche sul merito e sul metodo seguito dal Ministero nell'elaborazione delle nuove Indicazioni. I contenuti di tale dibattito si sono quasi esclusivamente concentrati su argomentazioni culturali, spesso con venature ideologiche, e di politica scolastica, molto meno su tematiche più strettamente didattiche e tecnico-professionali.

L'intento del nostro lavoro è quello di cercare di fare uno scatto in avanti, iniziando a esplorare le modalità di utilizzo del nuovo documento nella scuola reale da parte dei Collegi docenti e dei Dipartimenti disciplinari in funzione dei propri compiti progettuali. Una volta richiamato lo scenario istituzionale entro cui si collocano le nuove Indicazioni e il loro impianto strutturale e culturale, si propone una lettura comparata del testo in rapporto alle Indicazioni Nazionali precedenti, allo scopo di evidenziare i principali elementi di continuità e di discontinuità.

Nella seconda parte si approfondisce l'impostazione didattica del documento in relazione alle tendenze emerse nel nostro Paese negli ultimi due decenni, in letteratura e nelle esperienze innovative di molte scuole, oltre che in coerenza con il regolamento sull'autonomia didattica e organizzativa emanato con il DPR 275/99.

---

Nello specifico si analizza criticamente il testo ministeriale e si forniscono indicazioni riguardo: la descrizione dei risultati di apprendimento in prospettiva curricolare, aspetto che rappresenta il "cuore" delle Indicazioni; la progettazione didattica di Unità di apprendimento disciplinari e trasversali, con particolare riguardo all'ambito disciplinare STEM; la valutazione dei risultati di apprendimento, anche in prospettiva formativa. L'intento è quello di richiamare i principali "nodi" professionali che l'implementazione delle Indicazioni nel concreto lavoro d'aula richiede di sciogliere, in relazione alla progettazione didattica, all'azione di insegnamento, alla valutazione scolastica.

Ovviamente si tratta di un primo contributo, che si colloca in una fase di iniziale avvicinamento del mondo della scuola al nuovo documento programmatico e a cui potranno seguire ulteriori approfondimenti e materiali esemplificativi, anche attraverso un dialogo con la scuola reale e forme di collaborazione e di sperimentazione didattica che il volume stesso ha l'ambizione di sollecitare e promuovere.

*Mario Castoldi e Alessandra Rucci*



# Un quadro di riferimento e alcune considerazioni (non richieste) intorno alle Indicazioni

*Damiano Previtali*

### In premessa

Per fornire un quadro di riferimento, non possiamo fare a meno di ricordare che le Indicazioni Nazionali nascono con l'autonomia delle istituzioni scolastiche. L'autonomia si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e Istruzione mirati allo sviluppo della persona, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione. Spetta al Ministro definire, con le Indicazioni, gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze delle alunne e degli alunni. Spetta alle singole istituzioni scolastiche definire in autonomia, attraverso le Indicazioni, il Curricolo. Infatti, il Curricolo di Istituto, a differenza delle Indicazioni Nazionali, tiene conto delle diverse esigenze formative delle alunne e degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Il Curricolo è parte integrante del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), ovvero del documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche, attraverso cui si concretizza l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sperimentazione, sempre e comunque finalizzata al successo formativo di ogni singola alunna e ogni singolo studente.

Quanto riportato fino ad ora è tratto dal Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. Ovvero, le Indicazioni, che formalmente trovano il loro fondamento nel DPR 8 marzo 1999, n. 275, sostanzialmente si fondano sull'autonomia e sulle scelte delle istituzioni scolastiche.

### Per non dimenticare

Con l'introduzione dell'autonomia scolastica, da subito si è cercato di mettere a ordinamento le Indicazioni. A tale proposito, ricordiamo gli *Indirizzi per il Curricolo* (De Mauro 2001), le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati* (Moratti, 2004), le *Indicazioni per il Curricolo per*

la scuola dell'infanzia e per il Primo ciclo d'istruzione (Fioroni, 2007). Tutti tentativi che non hanno trovato reale applicazione. La prima applicazione effettiva è del Ministro Profumo che, con il Decreto 16 novembre 2012, n. 254, finalmente mette a ordinamento le *Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del Primo ciclo d'istruzione*. In verità dobbiamo dire che le Indicazioni decretate nel 2012<sup>1</sup> si rifanno alle Indicazioni del 2007, che sono state il vero snodo, tant'è che ne mantengono inalterata la premessa, la struttura e buona parte degli obiettivi e delle competenze. Sempre a onor del vero, dobbiamo ricordare che le Indicazioni del 2007 hanno avuto una "prima attuazione"<sup>2</sup> negli anni scolastici 2007/08 e 2008/09, nella prospettiva della revisione degli ordinamenti di cui parleremo più avanti.

In realtà, dovremmo ricordare anche i *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (Pedini 1979), i *Programmi didattici per la Scuola primaria* (Falcucci 1985) e gli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (Misasi 1991). Questi documenti, oramai (probabilmente) rimossi dalla memoria collettiva, di fatto avevano già destrutturato la vecchia impostazione dei programmi, in quanto contenevano una breve premessa, l'elenco degli obiettivi, l'elenco dettagliato e sequenziale dei contenuti. In sostanza anticipavano le Indicazioni ma, essendo precedenti all'autonomia scolastica, non prevedevano la predisposizione del Curricolo, ovvero la possibilità di contestualizzazione e di personalizzazione. Senza l'autonomia scolastica e la capacità delle istituzioni scolastiche di progettare e realizzare "interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona, adeguati ai diversi contesti", le "Indicazioni", per quanto nuove, restano dei vecchi "Programmi".

Sta di fatto che la prima effettiva introduzione nell'ordinamento delle Indicazioni avviene con il Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, concernente *Regolamento recante in-*

---

**1** È opportuno ricordare che le Indicazioni del 2012, di cui al Decreto 16 novembre 2012, n. 254, dopo cinque anni, hanno avuto un documento di approfondimento dal titolo *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del Primo ciclo di istruzione.

**2** DM 31 luglio 2007. Articolo 1. A partire dall'anno scolastico 2007-2008, le scuole dell'infanzia e del Primo ciclo di istruzione procedono all'elaborazione dell'offerta formativa avendo a riferimento in prima attuazione e con gradualità, le Indicazioni – definite in via sperimentale – contenute nel documento allegato, che è parte integrante del presente decreto. Limitatamente all'anno scolastico 2007-2008 i collegi docenti utilizzeranno le parti delle predette Indicazioni compatibili e coerenti con il piano dell'offerta formativa adottato, le esperienze maturate nell'ambito del contesto scolastico, le esigenze del territorio e le condizioni di fattibilità in cui la singola scuola opera. Articolo 2. La fase di prima attuazione delle disposizioni contenute nel presente decreto si realizza negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009. Nel corso del predetto biennio le istituzioni scolastiche, nel quadro delle finalità generali indicate e degli obiettivi individuati per la scuola dell'infanzia, per la Scuola primaria e per la Scuola secondaria di primo grado, verificano la congruità dei contenuti proposti e la loro articolazione per campi di esperienza, aree, discipline e competenze, anche al fine di eventuali modificazioni e integrazioni. Articolo 3. Nella prospettiva della revisione degli ordinamenti degli studi vigenti per la scuola dell'infanzia, per la Scuola primaria e per la Scuola secondaria di primo grado, le istituzioni scolastiche verificano altresì – anche attraverso le pratiche della ricerca/azione – l'efficacia e le modalità di attuazione delle Indicazioni contenute nel documento allegato, utilizzando a riguardo tutti gli strumenti di flessibilità previsti dal DPR 275/1999, con particolare riferimento agli articoli 4, 5 e 6.

---

*dicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del Primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.*

È interessante notare che il Decreto 254/2012 viene da tutti riportato come riferimento per l'introduzione delle Indicazioni senza ricordare, guarda il caso, la norma primaria di riferimento, ovvero "*l'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*". Ecco cosa si trova scritto in questo articolo 1, comma 4: "Nel corso del triennio scolastico 2009/2010-2011/2012, l'eventuale revisione delle Indicazioni nazionali, di cui al comma 3, da adottarsi mediante regolamento ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, è effettuata, sulla base degli esiti di apposito monitoraggio sulle attività poste in essere dalle istituzioni scolastiche, affidato all'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ANSAS) e all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)". In sostanza intendiamo ricordare e documentare che la prima applicazione delle Indicazioni non avviene nel 2012, bensì in prima applicazione sperimentale a partire nel biennio 2007-2009, poi prorogata per il triennio 2009-2012 in attesa della "eventuale revisione".

A questo punto, molti lettori che non hanno approfondito questi passaggi, o li hanno rimossi, si staranno domandando: quali Indicazioni erano vigenti nel 2009? La risposta sta nello stesso *Regolamento*. Stiamo parlando di un capolavoro machiavellico, perché solo noi italiani possiamo scrivere che: "In sede di prima attuazione del presente regolamento, e comunque per un periodo non superiore a tre anni scolastici decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B, C e D del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, come aggiornate dalle Indicazioni per il Curricolo di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 31 luglio 2007"<sup>3</sup>. Nel linguaggio corrente si traduce in questo modo: le istituzioni scolastiche applicano le Indicazioni del 2004 (Moratti), così come aggiornate dalle Indicazioni del 2007 (Fioroni). Un passaggio inconcepibile per la logica ma necessario per la giurisprudenza, in quanto le Indicazioni del 2004 hanno la forza di un Decreto legislativo, mentre le Indicazioni del 2007 hanno la debolezza di un decreto del Ministro. In sostanza i due testi delle Indicazioni citati non sono compatibili, ma poco importa: la forma è salva. Alla luce delle precedenti considerazioni ben venga la "rimozione" del DPR n. 89/2009. Intendiamo sostenere che le Indicazioni non stanno nella norma, a volte contorta, ma nell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, anche se della norma sappiamo tutto e del Curricolo delle scuole sappiamo poco o nulla. Pertanto, nonostante la norma, paradossalmente potremmo anche sostenere che le scuole utilizzano le Indicazioni come Programmi e, se ricordiamo che, a ogni fine di anno scolastico, i docenti si lamentano di non riuscire a portare a termine il "programma", allora possiamo affermare che le Indicazioni per il Curricolo sono un legittimo auspicio tutto da dimostrare.

---

**3** DPR 20 marzo 2009, n. 89, art. 1, comma 3.

### Sul Curricolo

Il Ministro che per primo si è cimentato nel passaggio dai Programmi alle Indicazioni è stato Tullio De Mauro che, nel merito, così riferiva alla VII Commissione della Camera dei Deputati: "In base alla legge vigente il Curricolo è di pertinenza delle singole scuole, le quali lo costruiscono su tre riferimenti:

- il primo è rappresentato dalle indicazioni curriculari nazionali relative agli obiettivi specifici delle discipline e agli standard nazionali;
- il secondo riferimento è dato dalla disamina delle condizioni di partenza delle alunne e degli alunni;
- il terzo riferimento è nella valutazione delle competenze e delle risorse che un corpo docente particolare può offrire.

Tenendo presenti questi tre elementi, le scuole costruiscono non solo il piano dell'offerta formativa ma, all'interno di tale piano, i curricula effettivi di apprendimento per le loro alunne e i loro alunni, quindi nel pieno rispetto del principio della ormai vigente autonomia delle istituzioni scolastiche"<sup>4</sup>.

Questo passaggio suffraga quanto sostenuto fino ad ora anche se, per completare il discorso, dobbiamo dire che il Curricolo, prima di essere nella norma, è stato per anni nelle teorie pedagogiche, in America già a partire dagli anni Cinquanta per poi approdare in Italia agli inizi degli anni Sessanta<sup>5</sup>.

In Italia, la prospettiva curricolare trova le sue prime analisi con una ricerca del 1974 sulla Riforma dei programmi, promossa dall'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) sotto la direzione di Cesare Scurati. I risultati sono stati poi pubblicati nel 1977<sup>6</sup>. Ecco un passaggio: "passare da una logica di tipo programmatico a una di tipo curricolare vuol dire precisamente conferire legalità alla realtà, cioè elevare al rango di piena cittadinanza entro il sistema scolastico le scelte, gli orientamenti e le attività concrete che gli educatori ritengono opportuno intraprendere in base ai loro giudizi professionali"<sup>7</sup>. Dunque, la questione fondamentale, posta fin dall'inizio e a tutt'oggi irrisolta, non sta nell'innovare il lessico, parlando di "Curricolo" anziché di "programma", bensì sta nel decentrare le scelte pedagogiche e didattiche alla singola istituzione scolastica chiamando alla responsabilità formativa ed educativa le comunità professionali attraverso la definizione della propria offerta formativa. A tale proposito, proprio negli stessi anni, con i Decreti delegati del 1974 e, in particolare, con il riordino degli organi

---

<sup>4</sup> Audizione del Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro in data 21 febbraio 2001. Atti della Camera dei Deputati – VII Commissione.

<sup>5</sup> Per un approfondimento vedi: Massimo Baldacci *Una pedagogia del curricolo*, in Cesare Scurati, *Sguardi sull'educazione*, a cura di Paolo Calidoni, Damiano Felini, Andrea Bobbio; FrancoAngeli, Milano 2021. I passaggi e le citazioni a seguito sono ripresi dal testo di Baldacci.

<sup>6</sup> *Un nuovo curricolo nella scuola elementare* (Scurati, 1977).

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 17.

---

collegiali, di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, si arriva al decentramento dei poteri per favorire la partecipazione e il coinvolgimento di tutte le componenti nelle decisioni formative ed educative della scuola. Aspetti che troveranno il loro senso compiuto con l'autonomia scolastica, di cui al DPR n. 275/1999, ma che hanno le loro basi nei cambiamenti sociali e, di conseguenza, nella scuola degli anni Settanta.

Comunque il Curricolo, previsto dall'autonomia, trova il suo apice nelle Indicazioni del 2012 che, intenzionalmente, hanno come titolo "Indicazioni nazionali per il Curricolo" e riportano il paragrafo *Dalle Indicazioni al Curricolo* in cui troviamo scritto: "Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale. Il Curricolo di Istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del Curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa".

Questa prospettiva di lavoro nel tempo si è affievolita. La stessa comunità professionale, che "è chiamata a elaborare specifiche scelte", oggi è in difficoltà. Così come la stessa partecipazione agli organi collegiali è molto enfatizzata e poco praticata. Ovvero lo spirito del Curricolo, espressione dell'autonomia scolastica che esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto, oggi è debole. Tant'è che un monitoraggio "sulle attività poste in essere dalle istituzioni scolastiche", rifatto oggi, probabilmente rileverebbe che il Curricolo in molte scuole non è oggetto di ricerca, discussione, partecipazione, condivisione, ma è delegato a un gruppo di lavoro, numericamente sempre più ristretto, sempre più affaticato e disincantato proprio per la mancanza di partecipazione e condivisione. Così il ritorno dei contenuti nelle Indicazioni del 2025 può essere annoverato nei "fatti sociali"<sup>8</sup> decisi dal Ministro, ma nella realtà appartenenti a un modo diverso di vivere la scuola che non è più quella degli anni Settanta e nemmeno dell'inizio degli anni Duemila. Abbiamo bisogno di una lettura nuova e diversa della realtà scolastica e delle Indicazioni che, prima o poi, dovremo rassegnarci a narrare.

## Per una narrazione diversa

Per una diversa narrazione proponiamo tre brevi considerazioni infedeli, oseremmo dire eretiche, sulle Indicazioni che, proprio per questo motivo, non vogliamo sentire.

---

**8** "È un fatto sociale ogni modo di fare, più o meno fissato, capace di esercitare sull'individuo una costrizione esterna; oppure un modo di fare che è generale nell'estensione di una società data, pur avendo esistenza propria, indipendentemente dalle manifestazioni individuali". Émile Durkheim, *Le regole del metodo sociologico*, citato in Vincenzo Corsi, *La sociologia fra conoscenza e ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 52.

La prima considerazione che non vogliamo sentire è evidente (e per questo motivo breve a dirsi). È un dato di fatto che le Indicazioni stanno diventando un testo strumentale alla politica per esprimere una visione di scuola, soprattutto quando questa è in contrapposizione con una visione precedente e antagonista e, proprio per questo motivo, secondo i nuovi estensori, retrograda. Così, negli ultimi anni, abbiamo visto il testo promosso dal Ministro De Mauro (centrosinistra) che è stato cancellato dal Ministro Moratti (centrodestra) che è stato cestinato dal Ministro Fioroni (centrosinistra) che è stato accantonato dal Ministro Gelmini (centrodestra) per poi essere ripreso e decretato dal Ministro Profumo (governo tecnico). Dal Ministro Profumo a oggi abbiamo visto avvicinarsi ben dieci Ministri, di cui nemmeno ricordiamo i nomi e che sostanzialmente non hanno avuto il tempo, e in realtà nemmeno la forza e lo spessore politico, per definire una diversa idea di scuola e di politica scolastica attraverso le Indicazioni. Non è così per l'attuale Ministro Valditara, che ha il tempo e la forza politica per improntare un'idea di scuola.

La seconda considerazione che non vogliamo sentire è ostica (e per questo motivo difficile a dirsi). È un dato di fatto che i docenti non cambiano il loro modo di fare scuola con la lettura (se mai avverrà) delle nuove Indicazioni. Per essere meno ovvi dovremmo dire che la scuola è fatta di persone con la loro storia professionale e la loro visione del mondo che non cambiano, da oggi a domani, per decreto. Le persone e soprattutto le comunità scolastiche non cambiano con le rivoluzioni, come avviene nella scienza (vedi T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*), bensì per progressive integrazioni. È la logica dell'intelligenza umana che si sviluppa per continui "accomodamenti e assimilazioni" (vedi J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*), è la logica delle organizzazioni che sono refrattarie ai continui cambiamenti per le "resistenze latenti e informali" che le condizionano (vedi N. Luhmann, *Organizzazione e decisione*). Il singolo docente, così come le comunità professionali, per cambiare hanno bisogno del tempo necessario al loro riequilibrio oltre che di convenienze che non sono sempre dicibili e intelleggibili. Allo stesso tempo non dobbiamo dimenticare che i docenti seguono i libri di testo più delle Indicazioni; i libri di testo necessitano di esperti per essere riscritti; gli esperti fanno riferimento a delle libere case editrici; le case editrici hanno bisogno di anni di lavoro per ridefinire il loro parco editoriale e per ristamparlo, e gli editori, per quanto possibile, cercheranno di adattare l'esistente. Inoltre, se anche non vogliamo sentirlo, dobbiamo comunque dire che nel mondo reale le Indicazioni non provocano nelle scuole movimenti spontanei con alti investimenti professionali per rivedere il proprio Curricolo di scuola, ma molto più semplicemente, nella migliore delle ipotesi, determinano la costituzione di una Commissione di lavoro per arrivare all'approvazione di un documento in Collegio docenti che non sarà stato necessariamente letto da tutti. Un rito collettivo formalmente necessario ma sostanzialmente ininfluenza nei confronti del Curricolo reale, promosso e realizzato nella quotidianità dal singolo docente, arroccato nelle buone pratiche consolidate negli anni. A tale riguardo basterà dire che, a oggi, non abbiamo dati e ricerche che

---

confermano il collegamento fra la riforma delle Indicazioni nazionali e la riforma del Curricolo di scuola, ma soprattutto non abbiamo dati che confermano la possibile riforma del Curricolo con i cambiamenti dei processi di insegnamento del singolo docente. Ovvero, nella realtà la catena di trasmissione di matrice ingegneristica, che passa dalle Indicazioni al Curricolo e dal Curricolo ai processi di insegnamento, è del tutto immaginaria.

La terza considerazione che non vogliamo sentire è inaudita (e per questo motivo sarebbe da non dire). Le Indicazioni, come documentato e argomentato, sono funzionali all'autonomia scolastica e in particolare "all'autonomia didattica e organizzativa" che si concretizzava nel *Piano (triennale) dell'offerta formativa*. Ma quest'idea di autonomia interna al DPR n. 275/1999 che, nonostante tutto, si è realizzata grazie alla libera intraprendenza di molte istituzioni scolastiche, dopo 25 anni è diventata debole e per molti aspetti è disattesa. A tale riguardo basterà ricordare come il PTOF da "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" sia diventato (per molte scuole) un adempimento cui assolvere e, come contropartita, basterà vedere il nuovo centralismo, oramai inevitabile, in molte scelte di politica scolastica.

Proprio per questi motivi dobbiamo essere consapevoli che le Indicazioni, oggi, sono anacronistiche, in quanto è anacronistico il loro dispositivo che nasce con lo scopo di aggiornare i saperi e di orientare le scuole. Compito necessario per ogni Ministro ma sempre più difficile. L'aggiornamento dei saperi attraverso le Indicazioni era efficace nel secolo scorso, ma non oggi con la continua rivoluzione della conoscenza. Oggi, le Indicazioni necessitano di essere già aggiornate nel momento in cui vengono decretate. O meglio, lo zoccolo duro delle conoscenze interne alle discipline che formano le conoscenze di base permangono nel tempo, ma non gli aggiornamenti legati alla contemporaneità. Per esempio, l'attenzione al digitale nelle Indicazioni del 2012 è inconsistente, ma la definizione odierna è già obsoleta. La velocità dei cambiamenti e delle innovazioni interne al mondo della vita stridono con il vecchio dispositivo delle Indicazioni.

In sintesi, dobbiamo dirci che i cambiamenti oggi corrono più velocemente delle Indicazioni, anche se le Indicazioni restano un buon documento per tracciare i nuovi confini della politica scolastica, in attesa dei prossimi cambiamenti politici e, ovviamente, dei nuovi confini. L'effettivo impatto delle Indicazioni appartiene alla quotidianità delle scuole che diamo per scontata ma che, in realtà, non conosciamo. Di fatto, le vere Indicazioni stanno nel Curricolo, che vive nella scuola e nelle competenze delle comunità professionali, che devono essere continuamente sostenute e accompagnate. Da qui, la pubblicazione di questa *Guida alle nuove Indicazioni Nazionali 2025 e progettazione didattica*.

4 luglio 2025





# L'impianto culturale e la struttura delle nuove Indicazioni Nazionali

**Francesco Magni**

Per un primo inquadramento delle nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo delle Scuole dell'infanzia e delle Scuole del Primo ciclo di istruzione, è opportuno richiamare brevemente alcuni dati di contesto nel quale si colloca questo intervento.

## Il contesto e le ragioni di un intervento

Innanzitutto, è opportuno ricordare che si tratta di una modifica che interviene a distanza di parecchi anni dal precedente documento delle Indicazioni Nazionali del 2012 (in forte nesso con quelle del 2007, pur in parte aggiornato nel 2018). Un lasso di tempo relativamente breve che però, nel nostro contesto contemporaneo fatto di accelerati "cambiamenti d'epoca", comporta il fatto di affrontare sfide completamente nuove sotto il profilo antropologico, sociale, relazionale, tecnologico, digitale. Cambiamenti profondi e repentini che tra una pandemia e l'irruzione dell'Intelligenza Artificiale hanno riguardato e continuano a riguardare la vita concreta di tutti noi.

In secondo luogo, le nuove Indicazioni Nazionali si muovono da una semplice quanto essenziale preoccupazione: un sistema di istruzione e formazione di un Paese che aspira a giocare un ruolo di primo piano nello scenario globale contemporaneo, non può permettere che – dopo ben 13 anni di scuola frequentati con apparente "successo" – ci siano numerosi giovani ormai diventati maggiorenni che rischiano di fare il loro ingresso nella vita adulta personale-professionale da quasi analfabeti funzionali o, per dirla con maggior benevolenza, senza quelle conoscenze e competenze nei saperi fondamentali (Italiano, Matematica, Inglese) che consentano loro di vivere un'esistenza da un lato soddisfacente e dall'altro in grado di poter contribuire alla costruzione del bene comune, per sé e per gli altri. Basti a questo proposito richiamare due dati essenziali, tra i molti che si potrebbero ricordare. Partiamo dai recenti risultati delle prove INVALSI 2025, che restituiscono una doppia chiave di lettura: da un lato diminuisce la dispersione scolastica diretta (*drop-out*), che si attesta a un 9,8%, in linea e anzi in anticipo con i traguardi PNRR e i target europei previsti per il 2030; dall'altro continuano a registrarsi diffuse difficoltà e fragilità per quanto riguarda la dispersione "indiretta" o "implicita", riguardante gli effettivi livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti, con percentuali tra il 40% e il 50% di essi che non raggiungono adeguati traguardi di apprendimento in Italiano, Matematica e In-

glesi al termine del Secondo ciclo di istruzione<sup>1</sup>. Una situazione che, nei casi più gravi, rende i livelli di apprendimento “più simili a quelli attesi al termine della Scuola secondaria di primo grado e, da questo punto di vista, [gli studenti] risultano in una situazione molto simile a coloro che la scuola l'hanno lasciata anzitempo”<sup>2</sup>.

Un secondo dato che conferma quanto sopra lo possiamo rintracciare nelle indagini sulle competenze cognitive degli adulti, dove si stima per l'Italia che circa il 35% delle persone tra i 16 e i 65 anni registri scarse e limitate competenze nella lettura e nella comprensione dei testi (a fronte di una media dei Paesi OCSE del 26%), con scarsi o nulli progressi nel corso degli ultimi anni<sup>3</sup>.

Se questa, dunque, è la fotografia che emerge dalle rilevazioni nazionali e internazionali, non solo appare lecito, ma è doveroso provare in tutti i modi a contrastare tali situazioni, anche attraverso un aggiornamento di un documento come le Indicazioni Nazionali.

Diversamente, il rischio concreto è quello di consolidare la situazione sopra descritta, rinunciando a interventi di sistema oppure, ancora peggio, “abbassando i livelli di apprendimento” o di valutazione, come ha segnalato, con riferimento alla scuola statunitense in un suo recente testo, David Steiner, direttore dell'Institute for Education Policy presso la Johns Hopkins University di Baltimora: “annoati da ciò che studiano, gli studenti [...] si disinteressano e ogni anno apprendono sempre meno. Per evitare la percezione di fallimento, abbassiamo continuamente gli standard di apprendimento nelle scuole e nelle università, rilasciando voti e diplomi sempre più privi di significato”<sup>4</sup>.

Evidentemente le cause di una simile situazione sono molteplici e diversificate, e affondano le loro radici nel corso del tempo, ma fornire alle scuole e agli insegnanti un documento che provi a invertire questa lenta china è di per sé già un motivo valido per giustificare l'impresa. Con questo non si vuole certo affermare alcun facile nesso di causa-effetto di tipo deterministico tra un documento come le Indicazioni Nazionali e i livelli di apprendimento del singolo studente: com'è noto, infatti, le Indicazioni si offrono all'autonomia degli Istituti scolastici e alla

---

**1** Per un ulteriore approfondimento si rinvia a F. Magni, A. Mazzini, *Le Indicazioni Nazionali, i dati INVALSI, l'esame di Maturità e i “vestiti nuovi dell'Imperatore”*, in “Nuova Secondaria”, anno XLIII, n. 1, 2025, pp. 1-4.

**2** R. Ricci, *La dispersione scolastica: un concetto da approfondire*, in “Dirigenti Scuola”, n. 42, 2023, p. 23.

**3** INAPP, *Rapporto PIAAC - Ciclo 2: le competenze cognitive in Italia nel contesto internazionale*, a cura di Valentina Gualtieri, Inapp, Roma 2025, in particolare si vedano le conclusioni a p. 111. Il *Rapporto* presenta i principali risultati derivanti dal secondo ciclo dell'*Indagine sulle competenze degli adulti (Survey of Adult Skills)* realizzata nell'ambito del *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* dell'OCSE.

**4** D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, trad. it. a cura di V. Capriotti, Edizioni Studium, Roma 2025, p. 33 (edizione originale *A Nation at Thought, Restoring Wisdom in America's Schools*, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, 2023).

---

libertà di insegnamento dei docenti come strumento per la realizzazione concreta del Curricolo degli studi; allo stesso tempo, però, è bene essere consapevoli che "con le Indicazioni Nazionali si fissano il Profilo dello studente, gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento e le relative competenze attese degli studenti per ciascun campo di esperienza e disciplina unitamente a suggerimenti riferiti alle conoscenze" (p. 12).

## Le finalità e la struttura del documento

Le nuove Indicazioni Nazionali, a distanza di oltre un decennio dalle precedenti, si pongono l'obiettivo, nel rispetto dell'autonomia delle singole scuole e delle scelte didattico-professionali di ogni insegnante, di porre un freno alle derive sopra illustrate e rilanciare così la possibilità per ciascuno studente di intraprendere un percorso formativo autentico e di qualità. Tale finalità viene perseguita in primo luogo attraverso un rilancio del valore di ogni singola persona, con particolare riferimento alla sua dimensione relazionale e quindi con un deciso rilancio dell'alleanza scuola-famiglia: "per raggiungere obiettivi educativi efficaci, è necessaria un'alleanza tra scuola e famiglia, una collaborazione autentica e rispettosa dei ruoli, fatta di incontro sostanziale oltre che di accordo documentale" (p. 6).

Al centro della premessa culturale vi è il concetto di persona, ripreso e rilanciato a partire dalla Costituzione e inteso nella sua triplice accezione "identità, relazione e partecipazione" (p. 6). Nella natura relazionale insita nel termine stesso vi è una chiave di volta per poter comprendere alcune immediate declinazioni. Secondo tale accezione, infatti, la persona non ha appena relazioni con altri e con il mondo, ma è essa stessa costituita dalle relazioni che intesse e promuove. In questo, il forte nesso tra persona, scuola e famiglia come "rete dinamica di relazioni" rappresenta un presupposto educativo fondamentale.

La singola persona – lo studente, l'insegnante, il genitore – ciascuna nelle sue differenti funzioni e responsabilità, viene dunque posta sempre al centro dell'azione e della relazione educativa.

Da qui deriva anche la forte attenzione, che troviamo nel documento, all'educazione alle relazioni, all'empatia e al rispetto reciproco: un'educazione in particolare finalizzata al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze di ciascuno, secondo quanto già prefigurato dalle vigenti Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, aggiornate nel 2024. In secondo luogo, come si dirà meglio più avanti, questo obiettivo educativo viene perseguito anche tramite una rinnovata attenzione alle conoscenze fondamentali e ai saperi significativi relativi alle singole discipline di insegnamento.

Il documento si apre con una premessa culturale di carattere generale, nella quale sono racchiusi i paradigmi culturali che fondano il successivo sviluppo. Troviamo poi le finalità della scuola, gli obiettivi generali del processo formativo e l'organizzazione del Curricolo. In partico-

lare, gli obiettivi generali del processo formativo (già previsti dal DPR 275/1999 e ora meglio precisati) rappresentano una declinazione operativa delle competenze indicate nel Profilo dello studente al termine del Primo ciclo. Sono organizzati per aree di competenza e articolati per ciascun grado scolastico, e costituiscono uno strumento fondamentale per guidare l'annuale progettazione educativo-didattica collegiale del Consiglio di classe e la formulazione del sintetico giudizio intermedio e finale sul grado di sviluppo della maturazione complessiva dello studente.

La struttura delle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'infanzia riprende i campi di esperienza già presenti in quelle del 2012, aggiornandoli. Segue poi l'ampia sezione suddivisa per singole discipline per le Scuole primarie e secondarie di primo grado.

### **La valorizzazione dei talenti personali e l'insegnante come *magister***

Sempre all'interno della premessa culturale si trova enunciata la finalità principale della scuola come sede preposta all'"acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base (di ambito umanistico, scientifico e tecnologico) nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti" (p. 7).

La valorizzazione dei talenti personali non significa affatto cadere in prospettive di tipo individualistico, quanto piuttosto seguire con coraggio e determinazione la strada tracciata dall'art. 3 della nostra Costituzione. Lo stesso documento delle Indicazioni Nazionali lo chiarisce quando sottolinea che "il concetto di talento va inteso come l'espressione attiva e situata delle potenzialità del soggetto, non riducibile a una dote innata, ma strettamente connesso alla sua capacità di mettere in gioco risorse cognitive, affettive e creative in risposta alle opportunità offerte dall'ambiente. In questa prospettiva, il talento emerge quando lo studente è inserito in un contesto capacitante, ossia in un ambiente educativo che riconosce le sue possibilità, ne sostiene l'autonomia e ne stimola lo sviluppo. Anche in situazioni di fragilità o svantaggio, un tale ambiente può attivare dinamiche di autorealizzazione impreviste, facendo del talento non un privilegio di pochi, ma una possibilità trasformativa per ciascuno" (p. 7).

In questa possibilità di crescita per tutti e per ciascuno è altrettanto chiaro che nessuno può crescere e maturare da solo. È forse per questo che ha suscitato particolare attenzione l'indicazione dell'insegnante come *magister*, provocando polemiche spesso frutto di una lettura distorta del testo. Proviamo a riportarne un estratto in cui si afferma che "un insegnante è *magis* (da cui *magister*) 'di più', e che può essere volano del desiderio di apprendere di uno studente. Come tale, egli può diventare un punto di riferimento essenziale del percorso di formazione dello studente. Lo studente, infatti, è animato dal desiderio di imparare e sceglie una guida che sappia stimolarlo in tale direzione. E la funzione di 'guida' assunta dal *magister* è fondamentale affinché il desiderio dello studente si orienti verso le esperienze e i contenuti del Curricolo.

---

L'espressione *magister* vuole sottolineare l'autorevolezza ritrovata della figura del docente. È questo il presupposto essenziale per poter svolgere quella funzione di valorizzazione dei talenti di ogni giovane che è propria di una scuola che metta realmente al centro la persona dello studente" (p. 7). In questo rilancio della figura di guida del docente alcuni hanno voluto vedere spinte autoritarie frutto di una visione "passiva" dell'educazione, con lo studente che sarebbe ridotto a mero esecutore di ordini altrui, a discapito e "feroce tradimento" della preziosa tradizione dell'attivismo pedagogico e del puerocentrismo. In realtà tale lettura è certamente riduttiva, perché non tiene in debito conto che è proprio questa stessa tradizione pedagogica – dall'*Emilio* di Rousseau<sup>5</sup> fino al maestro bresciano Marco Agosti<sup>6</sup> – che ci ha insegnato a non contrapporre l'autorità del docente alla libertà dello studente, quanto piuttosto a far sì che la prima – attraverso la relazione educativa – sia al servizio della crescita integrale ed equilibrata della seconda.

All'inizio del XX secolo un filosofo francese come Lucien Laberthonnière (1860-1932) nella sua *Teoria dell'educazione* (1901) ha scritto alcune pagine che possono risultare di aiuto per comprendere tale rapporto. Innanzitutto, occorre essere consapevoli che senza autorità non può esserci autentica relazione educativa. Questo non vuol dire affatto annichilire la libertà dello studente, come se non ci fosse alcuna via di mezzo "tra l'abbandonare il fanciullo a sé stesso e l'opprimerlo"<sup>7</sup>. Al netto del rischio – come in ogni vicenda umana – di possibili degenerazioni verso un'autorità violenta caratterizzata da dinamiche di dominio e di oppressione; al contrario, Laberthonnière intende configurarla come un'autorità che definisce "liberatrice" che, "legando la propria sorte alle loro, persegue con essi un fine comune"<sup>8</sup>, quello cioè di far crescere e maturare ogni giovane secondo l'ampiezza della propria personalità e della piena maturazione ed espressione dei propri talenti individuali. Senza un'autorità educativa non ci può dunque essere una relazione educativa pienamente intesa e vissuta. In questo senso appare significativo che Ivano Dionigi abbia voluto intitolare un suo recente volume proprio alla figura del *magister*, partendo da questo termine per fare un appassionato e colto elogio dell'importanza dell'educazione, della formazione e della scuola a partire dal suo significato originario di *scholé* e di *paidéia*, recuperando così tutta la "tensione morale e l'orizzonte ideale che queste due parole greche evocano"<sup>9</sup>. Nessuna deriva di tipo autoritario, dunque, nel testo delle

---

<sup>5</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2025.

<sup>6</sup> M. Agosti, *Verso la scuola integrale. Il sistema italiano dei reggenti*, a cura di E. Scaglia, Edizioni Studium, Roma 2022.

<sup>7</sup> L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, a cura di M. Casotti, Editrice La Scuola, Brescia 1958, ora ripubblicato in *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, a cura di L. Pazzaglia, Editrice La Scuola, Brescia 2014, p. 149.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 150.

<sup>9</sup> I. Dionigi, *Magister. La scuola la fanno i maestri, non i ministri*, Laterza, Bari 2025, p. XIII.

nuove Indicazioni Nazionali. Piuttosto un ritorno alla centralità della figura dell'insegnante, visto non appena come un professionista dell'istruzione, ma una guida culturale ed educativa, in grado di accendere l'interesse per la conoscenza e di motivare gli studenti lungo il faticoso cammino di crescita, punto "esterno" imprescindibile – certo non isolato ma all'interno di un lavoro collegiale con gli altri docenti e in nesso di sinergia con genitori e famiglie – affinché possa svilupparsi l'evento educativo. Un ambito particolarmente rilevante dove emerge il ruolo di guida attenta e consapevole dell'insegnante è quello del rapporto con le nuove tecnologie e l'Intelligenza Artificiale, nei cui confronti il documento delle Indicazioni Nazionali si muove con apertura, prudenza e senso critico: "le tecnologie digitali vanno integrate in un contesto in cui le dimensioni umane e sociali dell'apprendimento siano rafforzate e non 'sostituite' e in cui prevalga una mediazione chiaramente orchestrata dalla persona dell'insegnante", nell'ottica di "un'integrazione critica, consapevole e orientata alla trasformazione, guidata dalla competenza esperta degli insegnanti" (p. 9).

### **Senza conoscenze non si possono sviluppare competenze: la riscoperta dei contenuti essenziali**

Il poeta inglese Thomas Stearns Eliot nel 1934 nei suoi *Cori da "La Rocca"* innalzava questa serie di domande provocatorie: "Dov'è la Vita che abbiamo perduto vivendo? Dov'è la sapienza che abbiamo perduto nella conoscenza? Dov'è la conoscenza che abbiamo perduto nell'informazione?". A distanza di quasi un secolo, paradossalmente proprio nell'epoca dell'Intelligenza Artificiale e dell'Infosfera, sono domande che acquistano una rinnovata cogenza: infatti ci scopriamo perennemente circondati da una miriade di informazioni, ma allo stesso tempo sempre più incapaci nell'utilizzarle in maniera consapevole e pertinente; facilitati nell'accesso istantaneo a intere biblioteche digitali di sapere, ma al contempo meno culturalmente attrezzati per affrontare le sfide contemporanee, a distinguere il vero dal falso. È un rischio quotidiano e diffuso, che tocca anche le giovani generazioni che, come si richiamava in apertura di questo contributo, rischiano di passare 13 (!) anni della loro vita sui banchi di scuola per uscirne talvolta ancor più annoiati, cinici, disillusi e, in alcuni casi, purtroppo non sporadici, sostanzialmente impreparati alla vita che li attende.

Sia chiaro, si tratta di un problema che non riguarda affatto solo il nostro Paese. Per esempio, sviluppando una riflessione a partire dal pur differente sistema scolastico statunitense – dove forse per alcuni aspetti la situazione si presenta ancor più grave e in stato ancor più avanzato – il già richiamato David Steiner ha offerto una disamina che si potrebbe così sintetizzare: "cercare di insegnare competenze cognitive in assenza di conoscenze vere e proprie è un sicuro passaporto verso l'ignoranza. L'invitante proposta a intraprendere questa strada potrebbe sembrare come miele, invece è puro veleno per l'educazione"<sup>10</sup>. Steiner identifica nel diffuso

---

**10** D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, cit., p. 141.

---

abbandono della volontà di insegnare conoscenze legate a saperi “disciplinari” della scuola americana in favore di alcuni distrattori “alla moda” – tra questi il pensiero critico, la mentalità di crescita (*growth mindset*), la grinta, l'apprendimento socio-emotivo, la metacognizione, le competenze del XXI secolo, il pensiero creativo – una delle principali cause del declino dei livelli di apprendimento degli studenti americani. Egli critica la contrapposizione di una presunta “scuola delle competenze” rispetto a una “scuola delle discipline e delle conoscenze”, come se la prima fosse sinonimo di apprendimenti vivi e vitali e la seconda fonte di mero nozionismo; oppure come se fosse possibile sviluppare competenze personali in assenza di salde e approfondite conoscenze sui saperi fondamentali.

D'altronde, come si domanda Steiner, “se si possono insegnare direttamente le competenze di pensiero critico, perché preoccuparsi di far apprendere la matematica o di guidare gli studenti nella comprensione di un romanzo?”<sup>11</sup>. Si tratta di false dicotomie, frutto di riduzionismi pedagogici che occorre superare in una prospettiva di connessione tra saperi e in una ricomposizione unitaria dell'esperienza formativa. Infatti, “qualsiasi tipo di pensiero richiede un contenuto: qualunque cosa significhi 'pensiero critico', non può essere staccato da un contenuto particolare. [...] Ecco perché si impara a pensare in modo 'critico' nel senso tradizionale, cioè studiando un argomento, un problema o un testo. Considerato come abilità astratta e decontestualizzata, il pensiero critico si riduce a poco più che a un generico diffidare della 'prima risposta'. Ogni passo successivo a questo richiede una conoscenza sostanziale del campo a cui il pensiero critico dovrebbe applicarsi, che si tratti di storia, scienze, letteratura o di qualsiasi altra disciplina”<sup>12</sup>.

Recuperare e rilanciare il valore della conoscenza dei saperi essenziali e fondamentali nelle scuole del Primo ciclo significa gettare le basi senza le quali ogni ulteriore sviluppo del percorso formativo risulterebbe velleitario.

Per questo, nella parte dedicata alle singole discipline, le nuove Indicazioni Nazionali rimettono al centro della costruzione del Curricolo di ogni scuola la dimensione delle conoscenze, senza le quali non è possibile sviluppare solide competenze. Seguendo tale direzione e recuperando il motto latino *non multa, sed multum*, le nuove Indicazioni Nazionali invitano a rifuggire derive di tipo “enciclopedico”, selezionando, approfondendo e offrendo agli studenti percorsi di conoscenza che puntino all'essenziale, carichi di significato e di connessioni tra i saperi: “dilatare a dismisura la quantità di conoscenze da insegnare diluisce, infatti, la sostanza di quanto i discenti possono apprendere: occorre dunque scegliere conoscenze rilevanti (sul piano culturale), significative (sul piano scientifico), essenziali (sul piano formativo)” (p. 21).

---

**11** *Ibid.*, p. 140.

**12** *Ibid.*, p. 109.

Ecco, allora, la ripresa dei fondamentali in Italiano con il rilancio della scrittura in corsivo e della calligrafia, dell'esercizio del riassunto per imparare a pensare e a restituire con sintesi e precisione gli elementi chiave di un discorso, le poesie per rafforzare la memoria, ampliare il lessico e arricchire il linguaggio.

Non si tratta, dunque, di riportare indietro la scuola verso prospettive pedagogico-didattiche superate, quanto piuttosto di non smarrire, e in qualche caso recuperare, ciò che di meglio ha da offrire la nostra storia e tradizione culturale. Nelle discipline di area matematico-scientifico-tecnologica (STEM), per esempio, il documento invita a partire dalla realtà e dall'esperienza concreta per poi giungere a formulazioni di tipo teorico-astratto, favorendo un approccio e una didattica di tipo laboratoriale, con l'obiettivo di avvicinare bambini e adolescenti fin dai primi anni di scuola allo studio di queste discipline.

E questo a beneficio della maturazione dei talenti di tutti e di ciascuno, come ha scritto ancora Ivano Dionigi: "una scuola intesa come palestra dei fondamentali del sapere che, al riparo da pedagogie facilitatrici, non si rassegni, per una malintesa idea di democrazia e di egualitarismo, a rendere deboli i saperi anziché forti gli studenti"<sup>13</sup>.

Centralità della persona, rilancio dei saperi fondamentali, recupero della forza della tradizione e apertura alle sfide del futuro. Attorno a questi quattro pilastri le nuove Indicazioni Nazionali offrono alle istituzioni scolastiche, agli insegnanti, ai genitori e alle famiglie le linee di indirizzo per poter collaborare al meglio nel progettare e costruire una proposta formativa sempre più autentica e significativa per le giovani generazioni.

Nel mondo contemporaneo, la scuola italiana ha l'opportunità di rilanciare il proprio ruolo di presidio culturale e formativo, per la maturazione piena e integrale di ogni singola persona.

Spetta ora ai protagonisti della vicenda educativa – insegnanti e studenti *in primis* – tradurre in vita le prospettive sopra delineate. In questo senso sarà importante poter accompagnare i passi di concreta prima attuazione delle nuove Indicazioni Nazionali attraverso azioni di supporto e un'adeguata formazione dei docenti in servizio, che possa aiutarli e sostenerli nella progettazione e nell'implementazione del Curricolo degli studi e nella realizzazione di pratiche didattiche concrete.

---

**13** I. Dionigi, Magister. *La scuola la fanno i maestri, non i ministri*, cit., p. 14.



# Indicazioni Nazionali 2012-2025: analogie e differenze

*Alessandra Rucci*

L'obiettivo di questo capitolo è delineare un confronto sistematico tra le Indicazioni Nazionali del 2012 e la nuova versione del 2025, mettendone in luce analogie e differenze. A tal fine, si è adottato un approccio comparativo tematico, articolando l'analisi in sezioni e confrontando puntualmente i due documenti nei loro snodi concettuali.

## L'impianto culturale e valoriale

È a livello di impianto culturale e pedagogico che si rintracciano le differenze più marcate tra il documento del 2012 e quello del 2025, come del resto gli estensori del nuovo documento hanno rimarcato in più occasioni sottolineando più le discontinuità che gli elementi di continuità evolutiva.

Se le Indicazioni del 2012 si aprivano con un capitolo intitolato "Cultura, Scuola, Persona", le nuove Indicazioni del 2025 riprendono il concetto di persona e lo pongono in primo piano nella premessa che apre il documento con il titolo "Persona, Scuola, Famiglia".

La centralità della persona cui si faceva riferimento nel documento del 2012 è strettamente legata al processo di apprendimento e si riferisce al ruolo di primo piano che deve avere nell'azione educativa ciascun soggetto, nel suo bisogno di essere aiutato a fiorire e a sviluppare le proprie potenzialità in un contesto estremamente fluido e caratterizzato dalle sfide imprevedibili della complessità.

Dalla persona-soggetto in apprendimento tutto parte e a essa tutto ritorna, in un costante richiamo alla necessità, nell'azione didattica, di procedere dai bisogni emergenti e dai desideri dei soggetti specifici che ci sono affidati – proprio quei bambini e non altri, gli studenti del qui e ora – con i quali andrà costruita pazientemente la comunità - classe.

Tale concezione trova il suo spazio e la sua ragione nella lunga premessa che delinea lo scenario sociale e culturale ampiamente mutato rispetto al passato e marcato proprio dal passaggio da una società stabile a una realtà segnata da discontinuità e complessità. Numerose sono le sfide da affrontare e – è importante sottolinearlo – non molto diverse dalle attuali: la perdita di riferimenti educativi tradizionali, la crisi della funzione normativa degli adulti, la mutazione delle forme di socializzazione e l'ampliamento dell'orizzonte culturale e territoriale della scuola. A queste si aggiungono la pluralità delle culture, la diffusione delle tecnologie e l'accresciuta disuguaglianza nell'accesso all'istruzione.

In tale contesto, il documento sottolinea come la scuola sia chiamata a svolgere un ruolo fondamentale per aiutare bambini e adolescenti a dare senso alle esperienze che vivono, contrastando la frammentazione educativa.

Nelle Indicazioni 2025 il concetto di persona è invece subito delineato nella sua accezione politico-antropologica, messo in relazione con i fondamenti normativi che vi alludono, dal diritto romano alla Carta costituzionale, alla *Dichiarazione universale dei diritti*, e se ne sottolinea la dimensione identitaria strettamente legata alla cultura occidentale. La persona-soggetto in apprendimento deve trovare nella scuola l'insegnamento a "governare il bene della libertà" come possibilità di autodeterminarsi nei diritti e nei doveri, un bene che si conquista sottomettendosi alle regole della vita comunitaria e delle stesse discipline di insegnamento.

Manca purtroppo, a queste Indicazioni, lo sfondo ampio del contesto attuale di riferimento a cui sarebbe stato importante agganciare l'impianto culturale della scuola che si vuole delineare, per spiegarne le ragioni profonde. Questa mancanza potrebbe non essere casuale: se le Indicazioni 2012 si ponevano in un atteggiamento di apertura e di speranza rispetto alle sfide del proprio presente, le nuove Indicazioni 2025, nella scelta di non tracciare lo scenario socio-culturale di riferimento, tradiscono forse la preoccupazione per un periodo storico di maggiore instabilità, che ha subito un colpo gravissimo in seguito a una sconvolgente pandemia e che sta fronteggiando nuovi conflitti, e celano probabilmente un atteggiamento difensivo rispetto a un presente che non vogliono evocare.

Anche la sottolineatura di questo documento sul ruolo del *magister*, con l'allusione etimologica a una posizione di superiorità rispetto allo studente e alla necessità di recupero della credibilità e del prestigio sociale di un ruolo professionale oggi purtroppo sottovalutato, trova la sua spiegazione nello scenario implicito che ha visto, in questi ultimi anni, un notevole incremento di gesti di offesa, in verità senza precedenti, verso il personale scolastico.

L'implicita sfiducia verso il presente e il bisogno di assumere posture difensive si rintracciano anche nella sezione dedicata alla nuova alleanza fra scuola e famiglia, laddove, accanto all'auspicio di un dialogo possibile, anche grazie agli strumenti a disposizione, come il Patto di corresponsabilità educativa, si fa presto menzione anche dei comportamenti di mancato rispetto da condannare e stigmatizzare in quanto "segni preoccupanti di un cedimento valoriale del rispetto e della fiducia dovuti all'istituzione culturale più importante del nostro Paese".

## Il nuovo umanesimo

Entrambi i documenti si pongono l'obiettivo di fondare, attraverso l'azione educativa, un nuovo umanesimo, ma delineano strade differenti.

Il nuovo umanesimo delle Indicazioni 2012 è tratteggiato in un breve ma denso paragrafo. La sua concezione è fortemente influenzata dalle teorie della complessità e dei sistemi e vi si per-

---

cepisce in modo molto forte l'influenza del pensiero di Edgard Morin, come del resto nell'intero impianto culturale del documento. Il nuovo umanesimo si propone come un progetto di riconnessione culturale, in cui la scuola è il luogo in cui lo studente impara a collocarsi nel mondo e a comprenderne la complessità attraverso una sintesi epistemologica e storica tra saperi. La sua portata dirompente risiede nel rifiuto del nozionismo, della didattica trasmissiva, della separazione disciplinare e nell'auspicata "alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia". È un umanesimo che si manifesta con le caratteristiche di un processo cosmico e planetario, che valorizza l'interdipendenza fra culture e discipline nella ferma convinzione che le sfide della complessità possano essere risolte soltanto attraverso la collaborazione interdisciplinare.

Nel documento del 2025 al nuovo umanesimo è dedicato uno spazio ben più ampio e articolato che nel documento precedente, ma la concezione che ne emerge, come progetto di emancipazione, autodeterminazione e consapevolezza, che si realizza in una scuola che si fa ambiente di cura, libertà e responsabilità, appare decisamente poco organica. Il capitolo intitolato "Scuola e nuovo umanesimo" è declinato in 9 paragrafi che si fa indubbiamente fatica a ricondurre a una prospettiva chiara e unitaria.

La centratura torna, in partenza, decisamente sulla "persona" e sullo sviluppo dei talenti, da intendersi come potenzialità che ciascun individuo può esprimere grazie a un ambiente educativo capacitante.

Significativo è il forte richiamo all'etica del rispetto, che si fonda sul riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e che deve poter trovare spazio e occasioni, nell'ambito della trasversale educazione alla cittadinanza, in tutte le discipline, con continuità tra i diversi gradi di istruzione e in sinergia con possibili alleanze con il territorio.

A presidio del nuovo umanesimo, le Indicazioni 2025 pongono le culture educative, sottolineando come la *vision* di ciascuna scuola dovrebbe darsi come fondamento una cultura condivisa e riconosciuta, basata sulla collegialità e sulla partecipazione dell'intera comunità educante.

## Le tecnologie digitali

Rispetto al tema della tecnologia e del digitale, l'approccio delle Indicazioni 2012 conteneva un'intuizione forte: al digitale veniva assegnata la capacità di ridisegnare la funzione della scuola nella società della conoscenza, sfidandola a ricostruire un senso educativo in un mondo informazionale.

Il digitale vi era presentato non solo come strumento, ma come parte integrante del nuovo scenario culturale e cognitivo. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) erano viste come elemento strutturale della trasformazione dei modi di apprendere, pensare e abitare il mondo.

La presenza diffusa e pervasiva delle tecnologie digitali fa appello alla necessità di una nuova regia didattica, attenta al metodo, ai nuovi media, alla multidimensionalità della conoscenza. Il docente è chiamato a educare al senso, non solo a trasmettere contenuti, promuovendo capacità di selezione, interpretazione e ricomposizione delle informazioni, poiché "fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità dei nuovi modi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida".

Non si tratta ancora di un disegno pedagogico compiuto, ma vi è una chiara attenzione al ruolo della scuola come mediatore tra i saperi e le nuove culture del digitale.

A differenza delle precedenti Indicazioni, che citavano in modo diffuso la competenza digitale e facevano riferimento all'irrinunciabile esigenza di integrare la tecnologia nei curricula e nelle discipline, nelle Indicazioni 2025 alla tecnologia e al digitale è dedicato un apposito paragrafo nell'ambito del capitolo "Scuola e nuovo umanesimo".

Ne emerge tuttavia una visione dominata da un approccio che si può definire *risk-based*, estremamente cauto e molto focalizzato sulla necessità di evitare pericoli e distorsioni di uso, dunque prevalentemente difensivo. La tecnologia vi è percepita più come minaccia da contenere che come leva strategica per la trasformazione della didattica, rendendo difficile immaginare piste di sviluppo per una pedagogia del digitale, fondata su creatività, progettazione, collaborazione e integrazione di nuovi linguaggi espressivi, e sul digitale come ambiente cognitivo, in grado di modificare i modi di apprendere, pensare, interagire.

Pur richiamando la distinzione tra digitale e informatica, non si ravvisa alcun richiamo all'impatto della tecnologia sui saperi e sulle discipline. L'interdisciplinarietà e la contaminazione tra scienze, arte, media e tecnologia rimangono enunciate ma non operative.

In definitiva manca una cornice culturale forte che legghi il digitale al nuovo umanesimo: l'Intelligenza Artificiale, per esempio, è trattata in termini di rischio e supporto tecnico, ma non come campo di riflessione antropologica e curricolare autonoma.

Non sembra inoltre pienamente valorizzata la competenza digitale come dimensione della cittadinanza, come campo per l'esercizio attivo di diritti e doveri nella società connessa, inclusa la capacità di agire responsabilmente nei media, riconoscere la disinformazione, partecipare in nuove forme e con nuovi mezzi alla vita democratica.

Quanto ci si sarebbe aspettati da un documento che si propone come innovativo rispetto alle precedenti indicazioni purtroppo non si riesce a intravedere: una reale assunzione del digitale come ambiente educativo a pieno titolo, in grado di generare nuovi saperi, nuove pratiche e nuove forme di cittadinanza.

Appare evidente, tuttavia, una certa discontinuità tra la visione del digitale delineata nell'impianto introduttivo e la trattazione che viene a esso riservata nelle sezioni disciplinari, in cui

---

se ne rileva una pluralità di impieghi, spesso innovativi e didatticamente fondati, che vanno ben oltre l'uso strumentale o accessorio della tecnologia. Le tecnologie vengono presentate come ambienti cognitivi, strumenti per la ricerca, la modellizzazione, la comunicazione e la rappresentazione, capaci di attivare competenze trasversali e di favorire la personalizzazione dei percorsi, anche in chiave inclusiva. In tali sezioni, il digitale è pienamente integrato nella progettazione didattica, assume rilevanza curricolare e si pone al servizio dello sviluppo di competenze disciplinari e metacognitive.

Questa discrepanza tra dichiarazioni generali e declinazioni operative fa perdere purtroppo coerenza e forza sistemica alla visione educativa del digitale proposta dal documento.

## La scrittura

"Scrivere è... vivere", questo il titolo di uno dei paragrafi del capitolo sul nuovo umanesimo, in cui viene illustrata la funzione della scrittura secondo le nuove Indicazioni. Anticipando in parte quanto sarà detto sul tema delle discipline, questo spazio dedicato alla scrittura si colloca nel contesto di un documento che dà grande rilievo alle discipline letterarie e che sottolinea il ruolo trasversale della pratica scrittoria.

Il testo ha il merito di attribuire a quest'ultima una funzione che va oltre la comunicazione per porre in luce quelli che possono essere definiti come valori orientativi impliciti: l'essere strumento di introspezione, cura di sé, palestra di costruzione del pensiero riflessivo.

L'impostazione è sicuramente coerente con la visione umanistica che valorizza la soggettività, l'identità e la crescita interiore e riconduce l'atto dello scrivere a un'esperienza formativa integrale, in cui la mente, il corpo e l'affettività sono coinvolti in modo armonico.

Il richiamo alla lentezza, alla concentrazione, alla manualità si pone in netta contrapposizione alla velocità imposta dalla cultura digitale, confermando ancora una volta la visione già illustrata delle nuove tecnologie. Questo nuovo umanesimo viene invocato come forma di resistenza al tecnicismo e all'efficienza disumanizzante, cui viene contrapposta un'educazione che si prefigge di recuperare profondità e senso.

Non è possibile, però, non notare l'assenza stridente di ogni riferimento ai cambiamenti culturali profondi che attraversano oggi le pratiche di scrittura, lettura e comunicazione, così come la mancata constatazione del fatto che l'alfabetizzazione contemporanea è anche digitale, mediale e multimodale e che il pensiero può strutturarsi anche attraverso strumenti non lineari, iconici o ipertestuali, attraverso pratiche collaborative. In un contesto come quello attuale, infatti, la scrittura si sviluppa in ambienti ibridi, dove testi, immagini, video e codice si intrecciano in nuove forme espressive e in cui emergono pratiche come la scrittura collettiva che meriterebbero attenzione nei contesti educativi. A onor del vero, è tuttavia da segnalare come tali trasformazioni vengano successivamente intercettate e integrate nella trattazione curricolare della disciplina Italiano.

Con una tendenza che si avrà modo di constatare anche nell'impostazione assunta relativamente alle discipline, il paragrafo sulla scrittura si caratterizza per il tono normativo e prescrittivo: la scrittura manuale, e in particolare il corsivo, è presentata come preferibile o addirittura necessaria per il pensiero ordinato, senza che venga fatto alcun cenno ad approcci didattici flessibili, più aderenti alla diversità degli stili cognitivi, alla presenza di disturbi specifici di apprendimento e agli ambienti reali in cui gli studenti scrivono oggi.

Si afferma che carta e penna devono convivere con assistenti virtuali e *augmented learning*, ma questa convivenza è solo evocata, non spiegata né esemplificata. Non si indica come e a quali condizioni le tecnologie possano potenziare l'apprendimento della scrittura, né si affronta la questione della scrittura digitale come forma espressiva autonoma (scrittura collaborativa, ipertesto, programmazione creativa).

### L'inclusione

Sul tema dell'inclusione si rintracciano numerose analogie tra i due documenti: entrambi infatti pongono il principio dell'inclusione al centro della missione della scuola, come valorizzazione della diversità, garanzia del diritto all'istruzione, superamento delle disuguaglianze in senso ampio, con uno sguardo non limitato alla disabilità ma rivolto all'eterogeneità delle classi attuali, in un'ottica di personalizzazione e accesso equo alle opportunità formative.

Rispetto al testo del 2012 le Indicazioni 2025 offrono una visione teoricamente più strutturata e consapevole delle evoluzioni della ricerca educativa internazionale. La differenza fondamentale risiede nella presenza di una vera e propria infrastruttura teorica che fornisce le basi per orientare l'azione scolastica: il documento del 2025 esplicita il riferimento all'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), all'Universal Design for Learning, alle neuroscienze educative e all'uso delle tecnologie assistive e dell'Intelligenza Artificiale come strumenti per rendere gli ambienti di apprendimento più inclusivi e adattivi. Questi riferimenti qualificano l'inclusione come strategia sistemica fondata su evidenze scientifiche e approcci progettuali coerenti.

Un altro elemento che distingue le due impostazioni è il ruolo della tecnologia nel processo di inclusione. Nel testo del 2012, le tecnologie digitali sono richiamate in modo generale e il loro ruolo è trattato più come sfondo culturale che come leva pedagogica. Le Indicazioni 2025, invece, con un salto di qualità rispetto alle affermazioni dei paragrafi precedenti e facendo emergere anche una discontinuità di impostazione fra le diverse parti del testo, tematizzano qui il digitale in relazione all'accessibilità, alla personalizzazione dei percorsi, alla mediazione didattica, riconoscendo che le tecnologie, se integrate criticamente, possono ampliare le opportunità di apprendimento e favorire la partecipazione attiva di tutti, anche degli studenti con disabilità o in situazioni di svantaggio linguistico e culturale.

## L'internazionalizzazione

Connesso al nuovo umanesimo è anche il tema dell'internazionalizzazione, che già nel testo del 2012 attraversava in modo implicito tutta la riflessione sul nuovo contesto globale. Nel riconoscere ogni territorio locale come un microcosmo attraversato da dinamiche e relazioni di scala globale, che sollecita ogni individuo a confrontarsi con una molteplicità di culture, lingue e informazioni, il documento del 2012 attribuisce alla scuola il compito di dotare gli studenti di strumenti per costruire un'identità consapevole e aperta, capace di dialogare con culture diverse senza perdere il proprio radicamento. La prospettiva adottata è quella di un'educazione interculturale finalizzata alla convivenza democratica, al rispetto delle differenze e alla comprensione reciproca. Non si tratta esplicitamente l'internazionalizzazione come dimensione del Curricolo, ma emerge una visione umanistica e culturale della cittadinanza globale, in cui le grandi sfide dell'umanità devono essere affrontate con uno sguardo congiunto tra le nazioni, le culture e le discipline. La scuola, in questo quadro, è chiamata a formare cittadini in grado di orientarsi criticamente nei processi di globalizzazione, sviluppando un'etica della responsabilità e della solidarietà planetaria.

Le Indicazioni 2025 affrontano il tema dell'internazionalizzazione in modo più esplicito, strutturato e operativo. Si afferma chiaramente che essa rappresenta una dimensione trasversale e fondativa del Curricolo, anche nel Primo ciclo di istruzione. La scuola è invitata a promuovere il confronto tra culture, linguaggi, saperi e identità attraverso l'incontro diretto con l'"altro da sé" e l'apertura a contesti educativi transnazionali.

Vengono suggerite alcune direttrici didattiche per promuovere l'internazionalizzazione: l'insegnamento precoce delle lingue straniere e l'approccio metodologico CLIL (Content and Language Integrated Learning), il ricorso a gemellaggi, partenariati e progetti di collaborazione tra scuole di diversi Paesi, l'uso delle piattaforme digitali per l'apprendimento collaborativo in contesti interculturali. L'ottica è quella dello sviluppo di competenze interculturali, in coerenza con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 e all'interno della cornice della cittadinanza europea e planetaria, in linea con il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

## L'Educazione finanziaria

Il lungo capitolo sul nuovo umanesimo si conclude con un breve, ma tutt'altro che marginale riferimento alla necessità di promuovere l'Educazione finanziaria sin dal Primo ciclo nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. Dal punto di vista culturale, l'Educazione finanziaria risponde all'esigenza di preparare gli studenti ad affrontare un contesto socio-economico sempre più complesso, globalizzato e interconnesso, in cui la gestione consapevole delle risorse finanziarie, il rapporto con il denaro, il consumo responsabile e la comprensione delle dinamiche economiche costituiscono aspetti fondamentali della cittadinanza attiva. Il riferimento a

questi temi nelle Indicazioni si inserisce dunque nel quadro più ampio dell'educazione alla vita adulta e alla responsabilità sociale.

Sul piano pedagogico, il breve paragrafo dedicato all'Educazione finanziaria va letto come parte di una più ampia ridefinizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, secondo quanto previsto dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018. In tale prospettiva, la competenza in materia economica e finanziaria non è intesa in termini tecnici o specialistici, ma come capacità trasversale, che include il pensiero critico, l'autonomia decisionale, il *problem solving* e la gestione etica delle risorse.

### L'impianto curricolare

Rispetto alle finalità generali e al Profilo dello studente, i due documenti evidenziano una sostanziale continuità e molti punti di contatto: in entrambi la finalità della scuola è esplicitamente individuata nello sviluppo armonico e integrale della persona, in coerenza con i principi della Costituzione italiana e nella cornice dei valori condivisi a livello europeo. La scuola è riconosciuta come luogo di promozione della dignità umana, della conoscenza, del dialogo e della partecipazione alla vita civile. In continuità con questa visione, le Indicazioni 2025 riaffermano la visione della scuola come spazio pubblico fondamentale per la formazione del cittadino e per l'equità formativa, ribadendo il legame con gli articoli 2, 3, 30, 33, 34 e 117 della Costituzione.

Anche il riferimento alle competenze chiave europee segna una linea di continuità, pur con un necessario aggiornamento che vede il nuovo documento recepire la Raccomandazione del 2018. Le competenze chiave per l'apprendimento permanente vengono dettagliate in modo puntuale nel "Profilo dello studente" al termine del Primo ciclo, con descrittori che intendono facilitare la progettazione didattica, e sono poste a fondamento degli obiettivi generali di apprendimento.

Merita attenzione, nelle Indicazioni 2025, lo spazio chiarificatore dedicato al concetto di libertà di insegnamento che, troppo spesso frainteso o mal interpretato, trova qui alcuni confini netti dai quali non è possibile prescindere: la trasparenza valutativa, la collegialità e l'impegno per l'inclusione. Quest'ultimo, in particolare, genera l'obbligo di esercitare tale libertà nel rispetto del vincolo della garanzia di equità e uguaglianza delle opportunità formative da raggiungere attraverso la personalizzazione e l'individualizzazione.

Sul piano dell'organizzazione curricolare è sempre riconosciuto un ruolo di primo piano alle scuole nell'elaborazione del Curricolo verticale, compito in cui si esplica l'esercizio dell'autonomia didattica e progettuale. Tale ruolo, tuttavia, nel documento del 2025 sembra essere in taluni punti compresso dalla prescrittività che si ravvisa in particolare nella declinazione di alcune discipline, sia per la Scuola primaria sia per la Scuola secondaria di primo grado.



Ciò che non può sfuggire nelle nuove Indicazioni, anche perché è stato molto sottolineato nella comunicazione che ha accompagnato l'uscita del documento, è l'intento di dare nuova centralità alle conoscenze che, secondo gli estensori, negli ultimi anni sono state poste in posizione marginale a causa dell'enfasi riservata al concetto di competenza. A dispetto di quanto si afferma sul valore fondante delle conoscenze nella costruzione di ogni competenza, l'apertura del paragrafo "Scuole e famiglie in un nuovo patto di alleanza" ci riporta pericolosamente indietro a un'idea di scuola come "sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza". La definizione suona purtroppo inattuale e in controtendenza rispetto alle più recenti evidenze di ricerca anche in campo epistemologico, che hanno visto per esempio l'emergere di teorie della conoscenza che ne identificano il carattere "liquido" e reticolare e il ruolo attivo dei soggetti nella costruzione di reti di connessione dei diversi elementi di conoscenza. Secondo queste recenti teorie è anacronistico parlare di "trasmissione" dal momento che la conoscenza dello studente è vista come "un'ecologia di elementi quasi indipendenti" che il soggetto interconnette in associazioni sempre mutevoli in situazione.

La centralità conferita alle conoscenze si coniuga certamente con un principio sensato, che trova ampio fondamento nella complessità del presente e nello scenario di proliferazione dei saperi. Il principio è quello del *non multa sed multum*, ovvero la necessità di operare un'attenta selezione delle conoscenze essenziali e fondative che devono trovare spazio nei curricoli e adeguato approfondimento, in accordo con il noto principio enunciato da Howard Gardner secondo cui la quantità è nemica della comprensione profonda e della qualità degli apprendimenti.

È tuttavia proprio su questo piano, ovvero sulla selezione delle conoscenze, che le Indicazioni 2025 non hanno mancato di sollevare perplessità e polemiche. L'intento di guidare e facilitare la costruzione del Curricolo è senza dubbio apprezzabile nel suggerire una struttura che parte dall'attualizzazione delle discipline, ovvero dalle ragioni per cui si studia la disciplina, prosegue nell'individuazione dei nuclei fondanti per poi discendere agli obiettivi specifici, alle competenze attese fino alle conoscenze. Proprio su quest'ultimo piano il testo mostra però una decisa impostazione prescrittiva: accanto agli obiettivi generali e alle competenze, chiave, compaiono elencazioni dettagliate di conoscenze ritenute fondamentali per ogni area disciplinare. Tali elenchi, pur pensati come supporto alla progettazione curricolare delle scuole, sono stati giudicati vincolanti o interpretati come liste canoniche, con il rischio di ridurre gli spazi di flessibilità e autonomia che pure vengono riconosciuti come principio fondativo dell'ordinamento scolastico.

Non è certo dichiarata l'intenzione di sostituire le "Linee guida" con i "Programmi", ma la struttura del documento – con la sua articolazione sistematica, il lessico normativo e la precisione delle formulazioni – può indurre una lettura orientata al rispetto formale dei contenuti indicati, piuttosto che a una loro reinterpretazione critica e contestualizzata da parte delle istituzioni scolastiche. È da qui che nasce, in parte, l'impressione che queste Indicazioni siano più minuziose rispetto a quelle del 2012, meno narrative e più strutturate.

Alcuni contenuti proposti meriterebbero effettivamente di essere oggetto di confronto scientifico e didattico, in particolare laddove si delineano conoscenze molto specifiche o riferimenti concettuali che rischiano di appiattare la complessità epistemologica delle discipline. Tuttavia, è fondamentale rammentare la finalità di un documento di questo tipo che, per sua stessa natura, non può imporre “obblighi” curricolari rigidi, avendo la funzione di “indicare”, appunto, una base culturale comune, come piattaforma condivisa per assicurare equità e coerenza nel sistema nazionale d'istruzione.

Il contenuto delle Indicazioni 2025 va interpretato dunque alla luce della loro funzione di documento culturale e pedagogico, piuttosto che normativo. Esse non dovrebbero essere assunte come un dispositivo prescrittivo rigido o un repertorio chiuso di contenuti obbligatori, ma come una cornice di riferimento, un testo aperto e generativo che solleciti le istituzioni scolastiche ad assumere un ruolo attivo nella costruzione del Curricolo.

Definire le Indicazioni come “testo generativo” significa riconoscerne la potenzialità di attivare processi progettuali, riflessioni professionali e scelte didattiche fondate sulla responsabilità condivisa dei docenti e sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. Questo implica un lavoro di lettura critica e situata, a valle del quale le scuole sono chiamate a declinare i principi generali in coerenza con le esigenze del proprio contesto, dei bisogni educativi concreti degli studenti, delle risorse professionali disponibili e della visione pedagogica che le caratterizza.

La generatività del testo si manifesta nella possibilità di elaborare curricoli che siano al tempo stesso coerenti, in quanto ancorati agli obiettivi formativi e di competenza indicati a livello nazionale; inclusivi, perché pensati per rispondere alla pluralità dei bisogni educativi e alle differenti condizioni di partenza degli studenti; e sostenibili, cioè capaci di mantenere una qualità educativa significativa, costruita su conoscenze essenziali e apprendimenti profondi.

Tale approccio valorizza la professionalità del docente nella sua funzione intellettuale e progettuale e dà il giusto spazio al ruolo delle comunità educanti nel definire, sostenere e condividere il senso del progetto formativo. In questo risiede la loro funzione generativa: offrire una direzione culturale condivisa, ma lasciare aperto il processo di interpretazione e realizzazione, nel rispetto della pluralità delle situazioni educative e nella valorizzazione dell'intelligenza pedagogica di ciascuna comunità scolastica.

## Uno sguardo sintetico sulle discipline

### Latino

Nelle Indicazioni 2025, il capitolo dedicato al “Latino per l'educazione linguistica” (LEL) introduce quella che è forse la novità più dibattuta del documento: la proposta dell'insegnamento opzionale del Latino nella Scuola secondaria di primo grado come dispositivo per il rafforzamento della competenza linguistica e metalinguistica degli studenti. Il Latino viene proposto

---

come strumento per accrescere la consapevolezza dell'Italiano, promuovere l'educazione dia-cronica alla lingua e favorire il confronto interlinguistico.

La finalità principale è quella di utilizzare il Latino come chiave interpretativa per meglio comprendere la struttura della lingua italiana, arricchire il lessico, acquisire familiarità con i meccanismi morfosintattici e sviluppare un atteggiamento riflessivo nei confronti della lingua madre, nonché istituire confronti con altre lingue europee. In questa prospettiva, l'insegnamento del Latino si configura come occasione per conoscere anche l'evoluzione storica della lingua italiana e per acquisire consapevolezza delle radici comuni della civiltà europea.

L'introduzione curricolare del Latino, anche in forma opzionale, può tuttavia sollevare alcuni interrogativi soprattutto in relazione a contesti educativi, sempre più diffusi, in cui la padronanza dell'italiano – inteso come lingua di scolarizzazione – risulta ancora instabile. In molte classi del Primo ciclo, caratterizzate da elevata eterogeneità linguistica e culturale, la priorità formativa resta il consolidamento delle competenze fondamentali nella lingua italiana, condizione necessaria per l'accesso pieno ai saperi disciplinari.

È innegabile che l'apprendimento del Latino presupponga una certa competenza metalinguistica e un minimo grado di sicurezza nell'uso dell'italiano scritto e orale. In presenza di studenti con fragilità linguistiche (per esempio, studenti non italo-foni, studenti con DSA o con bassi livelli di alfabetizzazione), l'inserimento di un ulteriore codice linguistico può risultare gravoso o dispersivo, a meno che non sia mediato da strategie inclusive, tempi distesi e un uso altamente laboratoriale e contestualizzato.

Il rischio che l'introduzione del Latino nella Scuola secondaria di primo grado possa generare forme di esclusione culturale o didattica è reale, soprattutto se non sarà accompagnata da un'attenta riflessione progettuale e metodologica.

Lo studio del Latino, peraltro come disciplina opzionale, può rappresentare una forma di selezione culturale tra chi è in grado di riconoscerne il valore formativo e affrontarne proficuamente lo studio – perché dotato di prerequisiti linguistici consolidati o inserito in un contesto familiare e culturale favorevole – e chi, al contrario, non può che percepirlo come un sapere lontano, astratto o inaccessibile poiché non è dotato dei prerequisiti indispensabili per approcciarlo o non ne riconosce il valore per distanza culturale.

In sintesi, la legittimazione pedagogica dell'introduzione del Latino nella scuola di base dipende meno dalla disciplina in sé e più dalle condizioni didattiche e culturali in cui essa sarà proposta.

## Italiano

Il capitolo si apre con un'affermazione all'insegna della discontinuità rispetto al passato, che viene individuata nella rivalutazione convinta del ruolo centrale da attribuire alla riflessione sulla lingua, intesa come sistema cognitivo e non solo comunicativo: il suo apprendimento

implica infatti processi di astrazione, categorizzazione e riflessione. In questo senso, lo studio delle regole linguistiche permette di comprendere come la lingua veicoli relazioni logiche, rapporti tra le idee, costruzioni di senso e coerenza testuale.

Non a caso la disciplina nelle nuove Indicazioni subisce una partizione in due ambiti distinti: lingua e letteratura. Tale suddivisione, pur implicita anche in passato, non era stata formalmente esplicitata nel DM 254/2012, dove le competenze linguistiche e letterarie erano trattate in modo integrato all'interno di un unico quadro curricolare.

Nel testo precedente l'Italiano costituiva un insieme unitario, articolato in quattro ambiti fondamentali: ascolto e parlato, lettura, scrittura, riflessione sulla lingua. La letteratura era richiamata nell'ambito della lettura, nel suo valore di esperienza formativa e culturale, ma non isolata come area autonoma. L'approccio si concentrava su testi narrativi, poetici e teatrali come strumenti per sviluppare comprensione del testo, sensibilità linguistica ed educazione estetica, ma senza distinguere nettamente tra apprendimenti linguistici e letterari.

La scelta delle Indicazioni 2025 risponde a motivazioni di ordine epistemologico, curricolare e pedagogico, che mirano a rafforzare la coerenza interna della disciplina e a valorizzarne tutte le componenti formative.

In primo luogo, tale distinzione si fonda sul riconoscimento della specificità epistemologica dei due ambiti. La lingua e la letteratura appartengono infatti a domini cognitivi differenti: lo studio della lingua implica la comprensione delle strutture del codice (fonologia, morfologia, sintassi, lessico), delle sue funzioni comunicative e della sua evoluzione storica; lo studio della letteratura si configura invece come attività interpretativa, centrata sulla comprensione delle forme espressive, dei generi, degli stili e dei meccanismi simbolici che governano la costruzione del significato nei testi.

Questa partizione ha anche l'intento di offrire una prospettiva di maggiore chiarezza curricolare e progettuale per consentire alle scuole di definire con precisione obiettivi di apprendimento, conoscenze essenziali e competenze attese per ciascun ambito. L'articolazione dei due percorsi – distinti ma integrabili – favorisce una progettazione didattica verticale e coerente, utile a evitare sovrapposizioni o ambiguità tra componenti linguistiche e letterarie.

Separare l'ambito letterario da quello linguistico consente inoltre di valorizzare la funzione culturale e formativa della letteratura, restituendole una piena dignità nel Curricolo anche nel Primo ciclo di istruzione. In questa prospettiva, la letteratura non è proposta come semplice esercizio di comprensione testuale, ma come occasione di confronto con l'esperienza umana, veicolo di memoria collettiva, strumento per sviluppare immaginazione, pensiero critico e consapevolezza storica. L'approccio è dunque esperienziale e riflessivo, teso a coinvolgere lo studente in una relazione significativa con il testo letterario, al di là della sua funzione esaminativa o illustrativa.

---

In parallelo, la distinzione consente di rafforzare la riflessione linguistica in chiave sistematica, come sottolinea la centralità attribuita allo studio della sintassi e delle strutture della lingua.

Molto scalpore ha suscitato il suggerimento presente nel capitolo sull'apprendimento mnemonico delle poesie, inteso non solo a supportare lo sviluppo e il consolidamento della memoria, ma anche a un progressivo arricchimento del lessico e affinamento della sensibilità.

Accanto ai testi della tradizione letteraria italiana e alla conoscenza dei grandi autori, si promuove l'esplorazione di linguaggi e generi diversi – come canzoni d'autore, sceneggiature, fumetti, *graphic novel* e *silent book* – al fine di stimolare negli studenti una relazione autentica e personale con la lettura.

Viene inoltre attribuito un ruolo di rilievo alla pratica della lettura integrale di opere, sin dalla Scuola primaria: si raccomanda la proposta di almeno due testi narrativi per anno nei primi anni di scolarità e di almeno tre nella Scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo di favorire un rapporto continuativo e profondo con i libri, al di là della frammentazione tipica dei testi scolastici antologici.

La modalità di accompagnamento alla lettura subisce anch'essa un ripensamento: al posto di esercitazioni standardizzate le Indicazioni 2025 propongono attività basate sul dialogo e confronto collettivo, quali discussioni libere, presentazioni orali, conversazioni guidate. Queste attività, non vincolate alla valutazione formale, hanno la funzione di alimentare il piacere della lettura, potenziare la comprensione del testo, arricchire il patrimonio lessicale e promuovere l'espressività orale delle alunne e degli alunni, in un clima relazionale positivo e partecipativo.

Particolare attenzione è dedicata all'acquisizione di comportamenti corretti nella gestione delle informazioni. Gli studenti devono imparare a riconoscere e rispettare la proprietà intellettuale, distinguendo chiaramente tra una citazione diretta e una riformulazione (parafrasi), e a indicare correttamente le fonti, evitando il plagio e sviluppando un'etica della comunicazione e della scrittura.

Anche la scrittura in ambiente digitale viene valorizzata come competenza da promuovere e coltivare: accanto alla scrittura tradizionale su carta, si incoraggia l'utilizzo di strumenti come programmi di videoscrittura, blog didattici, e-mail, forum scolastici e presentazioni digitali, in quanto forme espressive ormai diffuse e rilevanti nello scenario comunicativo attuale.

## Inglese

Le Indicazioni 2025 introducono una serie di modifiche significative nell'insegnamento della lingua inglese, sia nella Scuola primaria sia nella Scuola secondaria di primo grado, pur mantenendo una sostanziale continuità con le finalità educative già presenti nel documento del 2012. Il cambiamento si riflette soprattutto nel maggiore allineamento con il Companion

Volume del QCER (2020) e nelle richieste di sviluppo di competenze più articolate e aderenti al contesto globale e digitale contemporaneo.

Per la Scuola primaria il livello atteso di competenza linguistica in uscita resta A1, come nelle precedenti Indicazioni Nazionali. Si sottolinea, a differenza delle precedenti Indicazioni, la necessità di una precoce acquisizione della competenza di uso della corretta pronuncia e intonazione, accompagnata da obiettivi operativi strutturati, volti a costruire una padronanza del sistema fonologico e prosodico della lingua. In parallelo, si rafforza l'approccio interculturale: rispetto al 2012, quando si parlava genericamente di elementi culturali, il nuovo testo pone maggiore enfasi sulla dimensione multietnica dei Paesi anglofoni e sull'importanza di confrontare culture e usi linguistici per favorire consapevolezza e apertura interculturale.

Anche per la Scuola secondaria di primo grado le differenze risultano sostanziali. Il livello atteso di competenza linguistica in uscita resta A2, come nell'edizione delle Indicazioni Nazionali del 2012. Il nuovo documento pone però un'aspettativa più ambiziosa per le classi con insegnamento potenziato della lingua inglese (senza seconda lingua straniera) per le quali la competenza in uscita può essere anche di livello superiore. A livello metodologico, si introduce una nuova competenza denominata "applicazione interdisciplinare", che formalizza l'invito a utilizzare l'inglese come lingua veicolare per attività collaborative, progetti scolastici e approfondimenti legati alla cittadinanza globale e alla sostenibilità, coerentemente con le indicazioni dell'Agenda 2030.

Un altro cambiamento rilevante riguarda l'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di apprendimento linguistico. Mentre nel 2012 si parlava genericamente di testi multimediali, le Indicazioni 2025 definiscono una competenza legata all'uso di strumenti digitali, riconoscendo l'importanza di sviluppare l'autonomia degli studenti attraverso risorse online, ambienti interattivi, podcast, video, serie TV e la produzione di contenuti multimediali.

L'educazione interculturale assume una dimensione più esplicita e articolata rispetto al 2012. Il riferimento generico al confronto culturale si evolve in un'attenzione sistematica alle norme sociali e linguistiche che caratterizzano le comunità anglofone, con una riflessione guidata sugli aspetti culturali impliciti nell'uso della lingua. Viene inoltre introdotta una competenza metacognitiva che invita gli studenti a osservare criticamente le differenze tra culture e a interpretarle alla luce della propria esperienza.

Infine, si assiste a un'espansione del repertorio testuale proposto: i generi di lettura e scrittura si arricchiscono della presenza di fumetti, testi informativi vari, e-mail formali e informali, documenti digitali e testi misti. A ciò si aggiunge il riconoscimento della pluralità linguistica interna all'inglese, superando il riferimento esclusivo alla "lingua standard" del 2012. Le nuove Indicazioni fanno infatti esplicito riferimento alle "varietà dell'inglese globale", promuovendo la capacità di riconoscere le differenze fonologiche e culturali all'interno della stessa lingua, in coerenza con un'educazione linguistica che riflette la complessità del mondo attuale.

## Seconda lingua comunitaria

Nella lettura comparativa tra il DM 254/2012 e le Indicazioni 2025 per quanto concerne l'insegnamento della seconda lingua comunitaria, si evidenziano rilevanti elementi di continuità, ma anche significative evoluzioni.

Le Indicazioni 2012 ponevano l'accento sullo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale, collocando l'apprendimento della seconda lingua straniera all'interno di una cornice di educazione interculturale. L'impianto era coerente con una visione funzionale della lingua come strumento di comunicazione quotidiana e di interazione sociale, in linea con il livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. L'approccio metodologico suggerito era prevalentemente comunicativo, con un'attenzione alla motivazione, all'uso di materiali autentici e alle pratiche ludico-relazionali, senza però una caratterizzazione marcata delle specificità culturali delle lingue di studio.

Nel documento del 2025, pur restando fermo l'obiettivo di conseguire il livello A1 del QCER, si riscontra una valorizzazione marcata del profilo culturale delle lingue comunitarie. Il testo propone una trattazione articolata e distinta per le lingue più diffuse (francese, spagnolo, tedesco), che vengono presentate non solo come strumenti linguistici ma anche come chiavi d'accesso a universi culturali, storici e professionali. L'approccio è quindi esplicitamente orientato all'educazione civica europea, alla mobilità, all'integrazione e alla cittadinanza globale.

La novità principale risiede dunque nella contestualizzazione culturale e socio-economica dell'apprendimento linguistico, che si estende alla conoscenza dei territori, delle comunità e delle dinamiche storiche, sociali e produttive collegate alle lingue oggetto di studio. Tale impostazione consente di conferire maggiore significato e motivazione all'apprendimento, rinforzando l'asse orientativo della disciplina e promuovendo una didattica trasversale e interdisciplinare.

Dal punto di vista metodologico, le Indicazioni 2025 mantengono un impianto comunicativo, ma lo arricchiscono con riferimenti più sistematici alle strategie di apprendimento, alla riflessione metalinguistica e alla consapevolezza interculturale. Si configura, in tal modo, un rafforzamento dell'approccio metacognitivo, volto a promuovere l'autonomia e l'autoregolazione nell'apprendimento linguistico.

## Storia

Il capitolo sulla Storia, nelle Indicazioni 2025, si pone in evidente discontinuità con il precedente testo del 2012. Nelle precedenti indicazioni la Storia era collocata all'interno di una visione educativa ampia, finalizzata non solo all'acquisizione di conoscenze cronologiche o di fatti, ma concepita come strumento per comprendere il presente attraverso il passato. Le Indicazioni 2012 ponevano l'accento sull'educazione al patrimonio culturale, alla cittadinanza attiva e alla memo-

ria storica, con particolare attenzione al dialogo tra passato e presente, alle fonti storiche come strumenti di indagine e alla pluralità degli approcci interpretativi. L'insegnamento della Storia era descritto come occasione per sviluppare il pensiero critico, per educare alla complessità e per far emergere nessi tra esperienze locali, nazionali e globali. Si valorizzava lo studio della Storia come mezzo per riconoscere le trasformazioni delle società nel tempo e per interrogarsi sulle condizioni che hanno dato origine al mondo attuale.

Nel documento del 2025, invece, la Storia appare riformulata all'interno di una struttura disciplinare orientata alla narrazione, nell'ambito di alcuni contenuti essenziali identificati come nuclei fondanti e con una selezione più marcata dei periodi e dei temi da affrontare. Questo particolare approccio si distingue per un'organizzazione più sequenziale e sistematica, in cui la cronologia assume un ruolo centrale come struttura portante del Curricolo. Viene sottolineata l'importanza di un impianto conoscitivo stabile, che ponga gli studenti nelle condizioni di acquisire riferimenti storici fondamentali per interpretare la realtà. In questo quadro, si privilegia l'acquisizione di conoscenze strutturate piuttosto che l'apertura a molteplici letture o connessioni interdisciplinari.

Molto hanno fatto discutere il disconoscimento esplicito, nel nuovo testo, della validità del ricorso a fonti e documenti, così come la prospettiva etnocentrica sull'Occidente, con riferimento prioritario alla civiltà greco-romana e alla storia europea e una parallela riduzione dello spazio dedicato a tematiche interculturali che, nel documento precedente, trovavano ampio riconoscimento, soprattutto nel riferimento al Mediterraneo come luogo di scambi, migrazioni e interconnessioni tra civiltà.

Non mancano elementi di continuità, come la finalità di formare cittadini consapevoli, la valorizzazione della Storia come elemento chiave della formazione culturale, l'attenzione alla progressione verticale degli apprendimenti e all'interazione con le altre discipline dell'area storico-geografica. Tuttavia, nel nuovo documento l'impostazione disciplinare è decisamente più orientata alla trasmissione ordinata di conoscenze fondamentali, considerate prerequisiti per l'esercizio della cittadinanza, piuttosto che all'interpretazione storica e alla problematizzazione del passato.

	<b>Indicazioni Nazionali 2012</b>	<b>Indicazioni Nazionali 2025</b>
<b>Scansione temporale</b>	<b>Primaria: Dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità Secondaria di I grado: Dalla tarda antichità alla formazione dello Stato unitario alla nascita della Repubblica</b>	<b>Primaria: Dalla comparsa dell'uomo all'espansione islamica Secondaria di I grado: Dai Longobardi al 1994</b>



	<b>Indicazioni Nazionali 2012</b>	<b>Indicazioni Nazionali 2025</b>
<b>Livello di dettaglio dei contenuti</b>	Indicazioni generali per grandi epoche e processi storici	Definizione in dettaglio dei contenuti essenziali e imprescindibili da trattare per ogni periodo e con scansione annuale
<b>Approccio metodologico</b>	Interdisciplinare e laboratoriale, enfasi su concetti di successione, contemporaneità e trasformazione	Enfasi sull'approccio narrativo, logica della comprensione storica attraverso la narrazione degli eventi rilevanti
<b>Uso delle fonti storiche</b>	Centralità dell'uso critico di fonti archeologiche, archivistiche, iconografiche e digitali	Restano le fonti, ma ne è ridimensionata la centralità in favore della dimensione narrativa della disciplina
<b>Finalità educative prevalenti</b>	Educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva; comprensione delle dinamiche storiche generali	Formazione integrale della persona, maturazione della consapevolezza identitaria occidentale, educazione alla cittadinanza, comprensione del presente attraverso l'utilizzo della conoscenza del passato
<b>Articolazione annuale dei contenuti</b>	Non esplicitamente definita annualmente, ma organizzata per grandi fasi storiche	Esplicitata e raccomandata per ciascuna annualità. Secondaria di primo grado: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dai Longobardi alla Guerra dei Trent'anni</li> <li>2. Dall'assolutismo alla seconda Rivoluzione industriale</li> <li>3. Dalla Prima guerra mondiale al 1994</li> </ol>
<b>Collegamenti con la contemporaneità</b>	Forte attenzione ai collegamenti tra passato e presente, con continui richiami alle problematiche contemporanee	Accentuazione dei collegamenti con il presente, con enfasi ancora maggiore sulla rilevanza degli eventi studiati per la comprensione delle dinamiche attuali
<b>Integrazione territoriale</b>	Promossa, ma non centralmente tematizzata	Fortemente incoraggiata come strumento di apprendimento significativo, con valorizzazione della storia locale e della memoria collettiva

### Matematica

In relazione all'insegnamento della Matematica nel Primo ciclo d'istruzione, i due documenti si pongono in sostanziale continuità per quanto attiene alle competenze attese e agli assi portanti della disciplina, ma nelle nuove Indicazioni si assiste a una ridefinizione del quadro culturale, metodologico e contenutistico, e a un notevole ampliamento di prospettiva, articolazione epistemologica e grado di integrazione con i nuovi scenari culturali e tecnologici.

Entrambi i testi riconoscono alla Matematica un ruolo formativo fondamentale, attribuendole la funzione di potenziare il pensiero logico, la capacità di astrazione e la modellizzazione della realtà. In particolare, si conferma la centralità dei nuclei concettuali di riferimento (Numeri; Spazio e figure; Relazioni, dati e previsioni), mantenendo una progressione curricolare implicita, senza una scansione rigida per anno scolastico. Viene riaffermata la necessità di sviluppare competenze non solo procedurali, ma anche comunicative, argomentative e interpretative, capaci di mettere le alunne e gli alunni in condizione di affrontare problemi in contesti reali.

La valorizzazione del *problem solving*, della didattica laboratoriale, dell'utilizzo dell'errore come risorsa e della dimensione cooperativa dell'apprendimento rappresenta un ulteriore elemento di continuità, così come l'attenzione alla connessione tra esperienza concreta e costruzione concettuale, già fortemente presente nel documento del 2012.

Le Indicazioni 2025 introducono, tuttavia, significativi ampliamenti e riformulazioni. In primo luogo, si assiste a un rafforzamento dell'impianto epistemologico: la Matematica non è più solo strumento di descrizione e controllo, ma viene presentata come linguaggio formale capace di distinguere il vero dal falso, in una società segnata da ambiguità informative e manipolazioni comunicative. Questo orientamento si traduce in una più marcata enfasi sull'educazione al discernimento critico e alla costruzione di verità dimostrabili, assegnando alla Matematica una funzione epistemica e civica.

Si rileva inoltre un'integrazione più strutturata con l'Informatica, presentata non come semplice strumento, ma come disciplina autonoma con un proprio statuto epistemologico e didattico, pienamente inserita nel Curricolo. La programmazione, il pensiero computazionale, la rappresentazione dei dati e la logica algoritmica entrano nel percorso matematico in modo sistemico fin dalla Scuola primaria, con evidenti implicazioni per la progettazione didattica e l'articolazione delle competenze.

Dal punto di vista metodologico, se il documento del 2012 faceva riferimento esplicito al "laboratorio di matematica" come ambiente formativo, le Indicazioni 2025 ne abbandonano la definizione formale, pur rilanciando il valore delle pratiche laboratoriali, ora però ibride, multimodali e fortemente integrate con le tecnologie digitali. L'uso di software di geometria dinamica, ambienti di calcolo simbolico, strumenti basati sull'Intelligenza Artificiale, realtà aumentata e analisi di dati in tempo reale rappresenta un'evoluzione evidente, connessa alla visione di una

---

Matematica immersa nei contesti della cultura digitale.

Un'altra innovazione di rilievo è l'introduzione di un ampio repertorio di conoscenze disciplinari dettagliate, assenti nel documento del 2012. Tali conoscenze, seppur non vincolate a una suddivisione per anno scolastico, definiscono un quadro più prescrittivo e strutturato dei contenuti, includendo elementi non tradizionalmente affrontati nella Scuola primaria – come i numeri razionali, la radice quadrata, il numero  $\pi$ , il piano cartesiano e le simmetrie – che richiederanno alle scuole un'attenta mediazione didattica e curricolare.

Significativa, infine, è l'attenzione alla dimensione storico-culturale della Matematica, con l'invito a far emergere il carattere evolutivo e interculturale di questo sapere, e a riconoscere i contributi delle civiltà e dei grandi matematici del passato come parte integrante della formazione.

## Scienze

Anche per le Scienze si può affermare che le nuove Indicazioni ampliano e riformulano in parte l'impianto della disciplina, pur senza porsi in netta discontinuità con le precedenti disposizioni. Entrambi i documenti assumono come fondamento dell'insegnamento delle Scienze il riferimento al metodo scientifico inteso come pratica dell'indagine fondata su osservazione, formulazione di ipotesi, sperimentazione e costruzione di modelli. Si condivide la necessità di un approccio didattico basato sulla sperimentazione attiva, il *problem solving*, il confronto di idee e l'argomentazione, nonché la valorizzazione dell'errore come occasione di apprendimento.

In entrambi i casi, le Scienze sono viste come strumento per l'educazione del pensiero critico e razionale, per la costruzione di una mentalità aperta alla complessità e alla revisione delle convinzioni, e per la formazione di cittadini consapevoli e responsabili.

Tuttavia, le Indicazioni 2025 introducono significative novità in termini di articolazione del Curricolo e visione culturale della disciplina. In primo luogo, la trattazione delle Scienze viene pienamente integrata all'interno dell'ambito STEM (vedi capitolo 4), in un'ottica dichiaratamente interdisciplinare e orientata al futuro. Viene enfatizzata la necessità di superare la frammentazione dei saperi e di promuovere una visione sistemica del sapere scientifico, connettendo le Scienze alla Matematica, alla Tecnologia, all'Arte e perfino alle discipline umanistiche.

Un secondo elemento distintivo è il richiamo esplicito a una contestualizzazione storica ed estetica della scienza, che riconosce il carattere culturale e simbolico della conoscenza scientifica, la sua evoluzione nel tempo e il suo ruolo nell'equilibrio tra razionalità e immaginazione. Le Indicazioni 2025 invitano a esplorare le interazioni tra scienza e società, tra scienza e arte, e a far emergere il valore estetico e speculativo dell'indagine scientifica, in linea con le più recenti riflessioni pedagogiche internazionali.

Sul piano curricolare, il documento del 2025 esplicita un repertorio dettagliato di conoscenze disciplinari, che affianca alle competenze attese contenuti specifici di Chimica, Fisica, Biologia

e Scienze della Terra. Questa articolazione più strutturata rispetto al 2012, che manteneva un impianto più orientato per obiettivi generali, rappresenta una svolta progettuale significativa e, al contempo, pone una sfida alla sostenibilità curricolare, specialmente nel segmento della Scuola primaria.

Entrambi i documenti sottolineano il valore dell'attività laboratoriale, ma le Indicazioni 2025 ne propongono una concezione più dinamica e allargata, che va oltre lo spazio fisico del laboratorio per investire l'intero ambiente di apprendimento. L'aula viene ridefinita come "laboratorio di idee", luogo di costruzione collaborativa del sapere, dove il docente agisce come mediatore culturale e progettista di percorsi autentici.

Particolare rilievo viene dato alla valenza orientativa delle Scienze, anche nella loro capacità di fornire strumenti per comprendere fenomeni complessi e affrontare le grandi questioni globali legate alla sostenibilità, all'ambiente, all'energia e alla salute pubblica. Questo approccio è più marcato e sistematico rispetto a quanto delineato nel 2012.

### **Tecnologia e Informatica**

Pur mantenendo una sostanziale continuità con i nuclei tematici tradizionali (Materie e materiali, Energia, Produzione, Comunicazione), il documento del 2025 ridefinisce la disciplina della Tecnologia come ambiente cognitivo per lo sviluppo del pensiero progettuale, correlato alla realtà, alle sfide ambientali e sociali e ai processi di trasformazione contemporanei. La Tecnologia viene infatti esplicitamente collegata all'educazione alla cittadinanza ecologica, al pensiero sistemico e all'innovazione sostenibile, superando l'idea di una mera manualità applicativa.

Si nota, inoltre, una maggiore attenzione alla connessione con il paradigma STEM (vedi capitolo 4), alla didattica attiva e alla dimensione orientativa, mentre permane il riferimento all'osservazione, alla sperimentazione e alla documentazione come pratiche fondanti. La disciplina assume così una funzione formativa complessa, capace di integrare conoscenze, abilità tecniche e consapevolezza critica nei confronti delle trasformazioni indotte dalla tecnica nella vita umana e nell'ambiente.

Sebbene nelle Indicazioni 2025 l'Informatica sia inserita all'interno del paragrafo dedicato alla Tecnologia e non disponga di una sezione autonoma, in questo paragrafo è sembrato opportuno menzionarla esplicitamente, al fine di valorizzarne la specificità epistemologica così come delineata nel documento stesso e di rendere visibile la portata innovativa che essa assume nel nuovo impianto del Curricolo del Primo ciclo.

Nel passaggio dalle Indicazioni 2012 al documento del 2025, l'Informatica assume un rilievo inedito all'interno dell'intero impianto curricolare. A fronte di una presenza pressoché marginale nel testo del 2012 – dove veniva menzionata esclusivamente in relazione all'uso delle tecnologie nella didattica o come supporto trasversale all'apprendimento – le Indicazioni

---

2025 riconoscono all'Informatica uno statuto disciplinare autonomo, con specifici obiettivi di apprendimento, un repertorio articolato di conoscenze e competenze, e una funzione formativa pienamente integrata nel Curricolo del Primo ciclo.

Vi è tra i due documenti una continuità di carattere per lo più strumentale e metodologico: entrambi infatti riconoscono il valore delle tecnologie digitali per l'innovazione della didattica e per il potenziamento dei processi cognitivi degli studenti.. Tuttavia, nel testo del 2012 tale riconoscimento si traduceva esclusivamente in utilizzi applicativi e funzionali delle potenzialità del mondo digitale, come supporto alla ricerca, alla comunicazione, alla rappresentazione e all'organizzazione dei dati.

Le Indicazioni 2025 segnano in questo senso una netta cesura rispetto al passato, sia sul piano concettuale che progettuale. L'Informatica viene infatti introdotta fin dalla Scuola primaria non come semplice alfabetizzazione strumentale, ma come ambito di pensiero e di modellizzazione della realtà, in grado di sviluppare il pensiero computazionale, la capacità algoritmica e la comprensione dei meccanismi sottesi alle tecnologie digitali che permeano la vita contemporanea.

Le competenze attese sono articolate in relazione a obiettivi specifici e accompagnate da un repertorio di conoscenze tecniche e concettuali, tra cui figurano modelli di dati, strutture di controllo, ambienti di programmazione visuale e testuale, concetti logici e semantici del linguaggio computazionale.

Oltre alla dimensione disciplinare, l'Informatica viene investita di una funzione educativa e civica, in quanto abilita alla partecipazione consapevole alla società digitale, sviluppa capacità di valutazione critica delle tecnologie e prepara gli studenti alle sfide connesse alla cittadinanza algoritmica e all'uso etico dell'informazione. Questa prospettiva, completamente assente nel documento del 2012, rappresenta un avanzamento significativo verso una concezione integrata e responsabile del sapere tecnico.

Per quanto riguarda l'approccio integrato e interdisciplinare proposto dalle Indicazioni 2025 nel capitolo intitolato "Istruzione integrata matematico-scientifico-tecnologica (STEM)", si rimanda al capitolo 4 di questa Guida.

## **Geografia**

L'analisi comparativa tra le Indicazioni del 2012 e quelle del 2025 relativamente a questa disciplina rivela un impianto in larga parte coerente e contiguo nei principi educativi di fondo, ma con alcune evoluzioni significative sul piano metodologico, concettuale e linguistico.

Entrambi i documenti attribuiscono alla Geografia un ruolo strategico nella formazione della cittadinanza attiva, sottolineando la sua natura di disciplina "di cerniera" tra l'ambito scientifico e quello umanistico e sociale. La Geografia è concepita come strumento per interpretare

la realtà contemporanea, orientare nello spazio e comprendere i rapporti tra uomo e ambiente. Si conferma anche nelle Indicazioni 2025 l'importanza di riferimenti multiscalari (dal locale al globale, e viceversa) e della lettura integrata dei paesaggi nei loro aspetti fisici e antropici.

Entrambi i testi pongono l'accento sull'uso attivo di strumenti cartografici, di immagini satellitari, fotografie e dei Sistemi Informativi Geografici (GIS), per sviluppare competenze interpretative e operative.

Una prima differenza rilevante riguarda invece l'impostazione teorica. Le Indicazioni 2025 introducono con maggiore chiarezza concetti-chiave come paesaggio, transcalarità e territorializzazione come assi portanti della disciplina. Tali riferimenti appaiono assenti nella formulazione del 2012, dove la riflessione teorica era meno formalizzata, seppure coerente nella sostanza.

Sul piano metodologico, le nuove Indicazioni enfatizzano l'apprendimento attivo e l'esperienza diretta, anche attraverso il ricorso all'educazione all'aperto (*outdoor education*) e all'osservazione dei luoghi come esperienza vissuta, affettiva e cognitiva. Questo approccio mira a stimolare anche le dimensioni percettive ed emozionali del rapporto con lo spazio, segnando una parziale innovazione rispetto all'impostazione più sistematica e cognitiva del 2012.

Inoltre, il documento del 2025 integra con più decisione le dimensioni ecologiche e di sostenibilità, ponendo l'accento su biodiversità, impatto delle attività umane sull'ambiente e responsabilità verso il futuro, già presenti nel 2012 ma in modo meno strutturato sul piano concettuale.

Rilevante è anche la maggiore formalizzazione degli ambiti operativi nelle Indicazioni 2025, che articolano l'insegnamento della Geografia attorno a cinque nuclei concettuali: orientamento e spazio, linguaggio, paesaggio e territorio, relazioni e dinamiche, organizzazione regionale. Tali ambiti rendono più leggibile la struttura della disciplina e facilitano la progettazione didattica.

### Musica

Entrambi i documenti attribuiscono valore alla dimensione musicale come componente essenziale dello sviluppo integrale della persona, ma divergono nella profondità dell'inquadramento teorico e nella funzione attribuita alla disciplina all'interno del Curricolo verticale.

Nel DM 254/2012, la disciplina musicale era inserita nel quadro delle "Attività espressive", con un profilo che valorizzava l'ascolto, l'esecuzione, la produzione e la fruizione consapevole della musica, in una prospettiva educativa che la riconosceva come linguaggio universale e forma di espressione personale e sociale. La musica era concepita come veicolo per l'esplorazione sensoriale e affettiva del mondo, strumento per lo sviluppo della memoria, dell'attenzione, della motricità fine e della capacità di cooperare in gruppo. L'approccio era funzionale e globale e, sebbene fossero richiamati elementi di natura storica, culturale e tecnica, l'accento pedagogico

---

co rimaneva prevalentemente sul piano esperienziale e formativo.

Le Indicazioni 2025, pur mantenendo questa impostazione di fondo, propongono una riconfigurazione della disciplina musicale che si caratterizza per maggiore articolazione interna e per un'esplicita connessione con le finalità valoriali e sistemiche del nuovo impianto curricolare. La Musica, in questa prospettiva, si fa campo di esperienza culturale e identitaria, spazio simbolico in cui si intrecciano corporeità, emozione, memoria collettiva e patrimonio storico-artistico. Viene sottolineato il ruolo della musica nella costruzione di relazioni affettive e intersoggettive, nella promozione del benessere psicofisico e nella formazione del senso estetico.

Un elemento distintivo del documento del 2025 è il riconoscimento della Musica come disciplina che partecipa alla costruzione del nuovo umanesimo, accanto alle altre arti e alle scienze, contribuendo allo sviluppo della creatività, dell'immaginazione e della capacità di riconoscere e attribuire senso al mondo. Inoltre, emerge una maggiore attenzione alla dimensione interculturale della musica, intesa come linguaggio capace di esprimere e mediare la pluralità delle identità culturali presenti nella scuola contemporanea.

Sotto il profilo metodologico, le Indicazioni 2025 introducono riferimenti espliciti a pratiche didattiche innovative, come l'uso di ambienti digitali per la produzione e l'elaborazione musicale, l'integrazione con linguaggi multimediali e le pratiche collaborative, sostenendo un'idea di laboratorio musicale come spazio flessibile e inclusivo. Si afferma inoltre il valore della Musica nell'educazione al rispetto e all'empatia, in coerenza con la pedagogia delle relazioni che informa l'intero documento.

In termini di continuità, va riconosciuto che entrambe le versioni mantengono una visione della Musica come strumento formativo trasversale, volto a promuovere lo sviluppo armonico della persona nella sua interezza. Persistono anche i riferimenti alla progressione verticale delle competenze, all'ascolto attivo e all'esplorazione espressiva come modalità di apprendimento fondamentali.

## **Arte e Immagine**

I due testi riconoscono all'educazione artistica una funzione fondamentale nello sviluppo espressivo, comunicativo ed estetico delle alunne e degli alunni. L'arte viene intesa come linguaggio simbolico e universale, capace di attivare processi cognitivi, emotivi e culturali, e come strumento per la formazione di una sensibilità verso il patrimonio artistico e ambientale. In entrambi i documenti è presente l'intento di accompagnare lo studente dalla spontaneità espressiva a forme di comunicazione visiva più strutturate e consapevoli, valorizzando la soggettività e le esperienze pregresse.

Le Indicazioni 2025 si distinguono, però, per una rinnovata cornice epistemologica: la disciplina è collocata esplicitamente nell'ambito dei "saperi estetici", a fianco della Musica, e viene

messa in relazione con le altre forme del pensiero umano, in particolare con i saperi narrativi, simbolici, poetici ed emozionali. Questo approccio amplia l'orizzonte della disciplina, superando la dimensione tecnico-formale per includere una riflessione culturale e antropologica più profonda.

Si riscontra anche un rafforzamento della dimensione laboratoriale e inclusiva: le Indicazioni 2025 insistono sull'importanza di proporre attività graduali, non direttive, capaci di accogliere le differenze individuali e di promuovere la creatività in contesti cooperativi. Si sottolinea inoltre il valore formativo del disegno, della modellazione, dell'osservazione del reale e del confronto interculturale attraverso le immagini. Nel nuovo documento si osserva anche una maggiore apertura verso i linguaggi visivi contemporanei, come la fotografia, il cinema e il video, e una più chiara attenzione alla semiotica dell'immagine, con riferimenti alla lettura e interpretazione dei codici visivi, anche audiovisivi.

Al contrario, il testo precedente proponeva una trattazione più sintetica e meno strutturata, centrata sulla sperimentazione del linguaggio visivo e multimediale e sull'acquisizione di una sensibilità estetica. Mancava però una formalizzazione degli ambiti disciplinari e dei nuclei concettuali, così come una riflessione esplicita sul valore culturale dei saperi artistici.

### **Educazione motoria e fisica**

Il confronto tra l'impianto dell'Educazione motoria e fisica nelle Indicazioni contenute nel DM 254/2012 e quello delineato nelle Indicazioni 2025 consente di osservare l'evoluzione di una disciplina che, storicamente, ha dovuto più di altre legittimarsi sul piano epistemologico, pedagogico e formativo. I due documenti, pur condividendo una comune matrice antropologica e una visione integrata della corporeità nel processo educativo, si distinguono per l'orizzonte culturale entro cui collocano l'Educazione motoria e per la diversa profondità con cui ne articolano le funzioni.

Nel DM 254/2012, l'Educazione motoria era presentata in una prospettiva fondamentalmente funzionale e formativa, centrata sullo sviluppo armonico della persona. Si valorizzavano la coordinazione, l'equilibrio, la lateralizzazione, la consapevolezza spaziale e corporea, e si sottolineava la valenza della dimensione ludica, soprattutto nella Scuola primaria. Il corpo era inteso come strumento attraverso cui il bambino esplora il mondo, esprime emozioni, interiorizza regole e struttura la propria identità. L'approccio, tuttavia, restava ancorato a un modello tradizionale, in cui prevaleva l'idea di un'educazione motoria a supporto di altri apprendimenti e complementare allo sviluppo cognitivo e sociale.

Le Indicazioni 2025 propongono invece un quadro più stratificato e sistemico, che si distingue per l'intento di riconoscere all'Educazione motoria piena dignità disciplinare, alla pari delle altre aree del sapere. La corporeità non è più solo canale di accesso al mondo o ambito di espressione personale, ma si configura come costitutiva dell'identità e fondativa dell'espe-



---

rienza educativa. Il corpo non è un mezzo, ma è luogo di apprendimento, di relazione e di simbolizzazione. In questo senso, il documento del 2025 presenta una concezione più avanzata, che trae fondamento dalla pedagogia fenomenologica e dalle neuroscienze, in particolare dalla teoria dell'*embodied cognition*.

Una delle innovazioni più significative introdotte nel testo del 2025 è il riconoscimento dell'Educazione motoria e fisica quale ambito privilegiato per l'educazione relazionale ed emotiva. In coerenza con la visione della scuola come comunità educante, l'attività corporea diventa spazio per apprendere la cooperazione, la gestione del conflitto, il rispetto dell'altro e la regolazione delle emozioni. Tali finalità si traducono nella promozione del *fair play*, nella valorizzazione del gioco di squadra, ma anche nella cura della dimensione etica e simbolica del movimento, spesso trascurata nei modelli più prestativi o strumentali.

Viene riconosciuto il valore della corporeità ecologica, intesa come presa di coscienza della relazione tra corpo, ambiente e salute. La scuola è chiamata a promuovere abitudini di vita attive e sostenibili, contrastando la sedentarietà e l'isolamento, in particolare nei contesti urbani e digitalizzati. In tale prospettiva, l'Educazione motoria assume anche una valenza preventiva e sanitaria, coerente con le linee guida dell'OMS e le politiche europee in materia di salute scolastica.

Un'ulteriore differenza, sul piano metodologico e organizzativo, riguarda l'articolazione degli spazi e dei tempi dell'Educazione motoria. Il testo precedente non problematizzava l'organizzazione ambientale dell'attività fisica, limitandosi a suggerire attività appropriate alla fase evolutiva. Le Indicazioni 2025, al contrario, propongono un'articolazione più flessibile e dinamica: le attività motorie possono svolgersi in spazi aperti, orti scolastici, cortili e palestre, e si integrano con atelier corporei, percorsi sensoriali e attività interdisciplinari. Questa visione esplicita una concezione dell'ambiente di apprendimento come ecosistema educativo che sostiene lo sviluppo fisico e simbolico della persona.

Va infine rilevato un ulteriore elemento di discontinuità. Le Indicazioni 2025 riconoscono la necessità di una professionalizzazione dell'insegnamento dell'Educazione fisica già nel Primo ciclo, in linea con le innovazioni normative più recenti. Questa opzione indica un deciso cambio di passo rispetto alla tradizione italiana, che per decenni ha affidato l'Educazione motoria agli insegnanti generalisti, relegandola spesso a ruolo marginale nel Curricolo.



# Educazione integrata matematico-scientifico-tecnologica (STEM)

*Alessandra Rucci*

L'approccio integrato e interdisciplinare proposto nel capitolo intitolato "Educazione integrata matematico-scientifico-tecnologica (STEM)" delle Indicazioni 2025 rappresenta una delle direttrici più innovative e strategiche del documento, in quanto riflette un cambiamento sostanziale nella concezione del sapere e della sua veicolazione scolastica, ponendosi in continuità con il documento recante le Linee guida per le discipline STEM. L'idea di superare la suddivisione tradizionale delle discipline scientifiche, trattandole non più come compartimenti separati ma come ambiti connessi e complementari, nasce dall'esigenza di offrire agli studenti strumenti cognitivi adeguati per comprendere e affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

La realtà che gli studenti sono chiamati a comprendere e affrontare è caratterizzata da problemi, fenomeni e sfide che non si lasciano circoscrivere entro i confini di una singola disciplina. Questioni come il cambiamento climatico, l'innovazione tecnologica, la sostenibilità ambientale o l'Intelligenza Artificiale richiedono approcci integrati, capaci di combinare competenze logico-matematiche, conoscenze scientifiche, pensiero progettuale e padronanza dei linguaggi digitali. In questa prospettiva, l'interdisciplinarietà non è un semplice esercizio di collegamento tra contenuti, ma diventa una modalità strutturale di organizzazione del sapere, fondata sulla costruzione di significati condivisi, sulla cooperazione tra ambiti concettuali diversi e sulla capacità di trasferire le conoscenze da un contesto all'altro.

La scelta di presentare Matematica, Scienze, Tecnologia e Informatica come un ecosistema integrato risponde anche a una visione pedagogica in cui lo studente è posto al centro del processo di apprendimento, non come destinatario passivo di contenuti specialistici, ma come soggetto attivo che osserva, sperimenta, formula ipotesi, progetta soluzioni. In questo contesto, l'interdisciplinarietà diventa una condizione per sviluppare competenze autentiche, utili e trasferibili, attraverso attività che mobilitano insieme il ragionamento astratto, l'intuizione creativa, la manipolazione concreta, l'uso consapevole delle tecnologie.

Dal punto di vista didattico, l'integrazione delle discipline STEM permette di costruire percorsi di apprendimento più significativi e motivanti. L'attenzione è rivolta al processo con cui si costruisce conoscenza, si pongono domande rilevanti, si cercano spiegazioni e si immaginano

soluzioni. In questo senso, l'interdisciplinarietà non solo arricchisce il Curricolo, ma lo rende più aderente alla realtà degli studenti e più funzionale a un pensiero complesso, sistemico e critico.

Infine, va evidenziato che l'impostazione appena presentata non rinnega l'identità delle singole discipline, ma ne valorizza il contributo specifico all'interno di una rete di senso condivisa. Le discipline di Matematica, Scienze, Tecnologia e Informatica mantengono la loro specificità epistemologica, ma sono chiamate a dialogare tra loro, a trovare punti di contatto, a offrire prospettive diverse su problemi comuni. È in questo dialogo che si forma il pensiero integrato, capace di affrontare l'incertezza e l'instabilità, di adattarsi ai cambiamenti, di costruire visioni inclusive e prospettiche. L'interdisciplinarietà proposta dalle Indicazioni Nazionali 2025 è, in definitiva, una risposta coerente all'impegnativa sfida educativa del nostro tempo: formare soggetti in grado di comprendere e trasformare la realtà con competenza, responsabilità e immaginazione.

L'approccio proposto è fortemente laboratoriale: l'aula viene trasformata in un "laboratorio di idee" dove si sperimenta, si formula, si argomenta, si collabora. Lo studente è protagonista attivo dell'apprendimento, chiamato a costruire significati, formulare ipotesi, raccogliere dati e trarre conclusioni, sempre in una logica cooperativa e riflessiva.

Le discipline STEM vengono dunque proposte in forma integrata perché solo in questo modo – superando la frammentazione dei saperi – è possibile sviluppare competenze trasversali, stimolare la creatività, sostenere l'innovazione e formare un pensiero complesso, capace di affrontare le sfide della contemporaneità. La Matematica offre strumenti teorici per modellizzare e giustificare; le Scienze promuovono l'osservazione e la verifica; la Tecnologia consente l'applicazione concreta; l'Informatica introduce nuovi linguaggi per rappresentare e comprendere i fenomeni.

Il documento insiste sulla necessità di inserire contenuti disciplinari in una prospettiva storica per promuovere una solida cultura in ambito matematico, scientifico e tecnologico. Presentare tali saperi come parte integrante della storia culturale dell'umanità aiuta gli studenti a comprendere che essi non sono prodotti isolati o neutri, ma frutto dell'evoluzione del pensiero umano e del suo continuo intrecciarsi con i cambiamenti sociali, economici e culturali. Collocare le scoperte nel loro contesto storico e umano consente di coglierne il significato profondo e di vedere come esse siano state, nel tempo, il risultato di processi complessi, spesso non lineari, caratterizzati dal confronto tra studiosi, con momenti di difficoltà, errori, revisioni e ripensamenti.

Questa prospettiva favorisce anche un atteggiamento più maturo e resiliente da parte delle alunne e degli alunni, che possono trarre dall'insegnamento a vivere l'errore non come fallimento, ma come parte integrante del percorso di apprendimento. Comprendere che ogni scoperta nasce da una rete di tentativi e ostacoli superati rende più accessibile il senso stesso dello studio

---

e stimola un approccio riflessivo, aperto e critico al sapere. In questo modo, la dimensione storica aiuta a restituire alla Matematica, alle Scienze e alla Tecnologia non solo il loro valore funzionale, ma anche il loro significato culturale profondo, come espressione dinamica della curiosità umana e della sua capacità di trasformare il mondo.

Nella parte introduttiva del capitolo, prima di passare alla trattazione delle singole discipline, si fa cenno al ruolo che l'Intelligenza Artificiale potrebbe avere nel miglioramento dei contesti educativi. In un sistema educativo che riconosce nelle alunne e negli alunni i protagonisti fondamentali della scuola, diventa essenziale adottare una didattica capace di sostenere in modo strutturato e coerente la varietà degli stili di apprendimento. Per rispondere efficacemente alla diversità dei bisogni educativi, è strategico introdurre strumenti e metodologie che si adattino ai differenti modi in cui gli studenti apprendono. In questo contesto, l'impiego di ambienti digitali avanzati – come quelli che utilizzano l'Intelligenza Artificiale o la realtà aumentata – può rappresentare un valido supporto per la personalizzazione dei percorsi formativi nelle discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche. Tali strumenti offrono la possibilità di rendere l'apprendimento più accessibile, coinvolgente e calibrato sulle caratteristiche individuali delle alunne e degli alunni, contribuendo sia all'inclusione che al potenziamento delle competenze. Inoltre, forniscono al docente dati e indicazioni utili per compiere scelte didattiche più consapevoli, mirate a migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e a adattarlo in modo flessibile alle esigenze del gruppo classe e dei singoli studenti.

Emerge inoltre con chiarezza una particolare attenzione all'integrazione tra educazione scientifica e educazione alla cittadinanza, in coerenza con il dettato del DM 183 del 7 settembre 2024 e l'impostazione trasversale dell'Educazione civica. In particolare, le discipline dell'area STEM – e tra queste in modo significativo la Matematica – assumono un ruolo attivo nella costruzione di competenze che consentano agli studenti di sviluppare una cittadinanza consapevole, responsabile e partecipata.

L'insegnamento della Matematica si fa strumento per leggere e interpretare la realtà sociale, economica e ambientale. Attraverso la modellizzazione matematica, la rappresentazione di dati e la lettura critica di grafici, tabelle, statistiche e indicatori quantitativi, gli studenti sono guidati a comprendere fenomeni complessi, a individuarne le relazioni causali e a valutare l'impatto delle scelte individuali e collettive. Questa capacità analitica si traduce in competenze decisionali e argomentative, che li rendono in grado di partecipare con consapevolezza al dibattito pubblico, anche in forma iniziale e proporzionata all'età.

Le tematiche legate alla sostenibilità ambientale, alla gestione delle risorse, al cambiamento climatico e all'uso responsabile delle tecnologie costituiscono oggi ambiti in cui le competenze scientifiche sono indispensabili per elaborare giudizi informati e contribuire attivamente alla costruzione del bene comune. In questo contesto, le Scienze e la Tecnologia offrono

conoscenze e strumenti per comprendere i problemi, mentre la Matematica fornisce le chiavi per rappresentarli, quantificarli e valutarli. La sinergia tra questi saperi rafforza la dimensione critica dell'apprendimento, promuove il pensiero sistemico e stimola la ricerca di soluzioni concrete e sostenibili.

Inoltre, lo sviluppo delle abilità comunicative e argomentative legate alla Matematica, come la capacità di spiegare ragionamenti, giustificare scelte e presentare dati in modo chiaro e pertinente, contribuisce alla formazione di cittadini in grado di dialogare, confrontarsi e assumere posizioni fondate all'interno della comunità. Non si tratta solo di comprendere concetti, ma di imparare a usarli per esercitare diritti e doveri, per agire nel rispetto dell'ambiente, per contribuire al miglioramento della società.

In sintesi, la Matematica e le discipline scientifiche, all'interno di un impianto formativo integrato, offrono un contributo essenziale alla costruzione di una cittadinanza scientificamente fondata, capace di orientarsi con autonomia e spirito critico nel mondo contemporaneo e di affrontare con responsabilità le sfide globali che attendono le nuove generazioni.

### **Matematica e indicazioni operative**

Nel rivolgere lo sguardo alle singole discipline dell'area STEM, la prima che si incontra è la Matematica, disciplina che contribuisce allo sviluppo del pensiero logico e del ragionamento, strumento indispensabile nella società attuale, caratterizzata dalla disintermediazione e dalla necessità di discernere informazioni valide e fondate da opinioni o addirittura contenuti falsi.

Oltre alla sua dimensione funzionale, la Matematica viene riconosciuta come terreno fertile per lo sviluppo della creatività e del pensiero immaginativo. È una forma di espressione che permette di organizzare le idee, dare forma a intuizioni e generare modelli, contribuendo anche a scoprire ordine, simmetria e bellezza nei fenomeni naturali e nelle produzioni umane.

Il pensiero matematico abitua a osservare e analizzare la realtà con spirito critico, allenando alla riflessione razionale e al giudizio fondato. In questa prospettiva, diventa anche strumento essenziale per sviluppare competenze legate all'Educazione economica e finanziaria, poiché promuove la capacità di valutare opzioni e prendere decisioni consapevoli, a partire dalla comprensione quantitativa dei problemi. La Matematica, dunque, non si limita a trasmettere contenuti, ma forma al ragionamento, alla bellezza e alla responsabilità.

### **Piste operative**

Da queste premesse si possono ricavare numerose indicazioni operative utili a orientare il lavoro didattico in classe, promuovendo una Matematica non solo tecnica e procedurale, ma anche concettuale, creativa e formativa.

Innanzitutto, l'accento posto sul ragionamento logico come competenza fondamentale per la cittadinanza suggerisce l'esigenza di progettare attività che allenino la capacità di argo-

mentare, dedurre, giustificare e confutare a partire da dati matematici. Laboratori di *problem solving* aperto, giochi logici, discussioni matematiche in classe e proposte di situazioni problematiche, in forma di compiti autentici, che non abbiano un'unica via di soluzione, ma che richiedano processi riflessivi e confronto tra strategie rappresentano ambienti privilegiati per la progressiva acquisizione di questa competenza. Il ragionamento matematico, così inteso, diventa anche esercizio di pensiero critico, utile per analizzare in modo sempre più consapevole le informazioni e i dati provenienti dall'esterno, specialmente nel contesto digitale e dei media.

La natura interdisciplinare e culturalmente trasversale della Matematica invita a proporre attività che ne mettano in luce i legami con altri ambiti del sapere. In ambito umanistico, è possibile esplorare la Matematica nella poesia (ritmi, strutture metriche) e nell'arte, per esempio analizzando proporzioni, simmetrie, forme geometriche nella pittura e nella scultura. Tali proposte aiutano gli studenti a superare l'idea della Matematica come ambito isolato e ad apprezzarne la ricchezza epistemologica.

Tradurre nella pratica didattica la dimensione estetica e immaginativa della Matematica con studenti dai 6 ai 13 anni significa progettare attività che uniscano rigore e creatività, logica e intuizione, esplorazione e bellezza formale. Di seguito vengono proposti alcuni esempi coerenti con le finalità delle Indicazioni 2025 per realizzare questo approccio in modo progressivo nell'arco del Primo ciclo.

### **1** Disegnare e costruire simmetrie, per esempio:

- ◆ piegare e ritagliare fogli colorati per ottenere figure simmetriche (farfalle, mandala);
- ◆ costruire disegni a specchio con carta o strumenti digitali;
- ◆ creare frattali elementari con materiali semplici.

Queste attività permettono di percepire la Matematica come linguaggio delle forme, sviluppando insieme senso estetico, coordinazione visuo-spaziale e pensiero strutturato.

### **2** Esplorare le proprietà dei numeri con giochi e domande aperte, per esempio:

- ◆ cercare numeri palindromi, numeri triangolari, quadrati perfetti nella vita quotidiana;
- ◆ esplorare regolarità nella sequenza dei numeri;
- ◆ inventare indovinelli numerici e "percorsi del numero" (per esempio, trovare tutti i modi per ottenere 12 con operazioni diverse);
- ◆ scoprire con sorpresa che alcuni numeri generano immagini se rappresentati graficamente (per esempio, la spirale aurea).

Queste attività allenano il pensiero flessibile, incoraggiano la formulazione di congetture e danno valore all'errore come punto di partenza della scoperta.

### 3 Integrare Matematica e Arte, per esempio:

- ◆ creare opere d'arte geometriche usando forme regolari e proporzioni;
- ◆ progettare architetture immaginarie usando cubi, prismi e piramidi, stimolando la visione tridimensionale;
- ◆ esplorare le proporzioni auree nei dipinti o nella natura;
- ◆ costruire mosaici digitali con software di geometria dinamica (come GeoGebra), stimolando l'uso consapevole della tecnologia.

### 4 Narrare e visualizzare problemi matematici, per esempio:

- ◆ raccontare storie che contengano enigmi o situazioni problematiche, e chiedere agli studenti di rappresentarle visivamente;
- ◆ illustrare una favola con problemi di proporzioni o percorsi geometrici;
- ◆ inventare storie numeriche;
- ◆ rappresentare le relazioni logiche tra personaggi usando diagrammi, mappe, insiemi.

### 5 Proporre sfide creative con materiali concreti, per esempio:

- ◆ costruzioni modulari con blocchi, cubi, bastoncini o tangram;
- ◆ pavimentazioni regolari e irregolari da progettare e colorare;
- ◆ componenti geometrici liberi con regole formali da rispettare (per esempio, "usa solo triangoli e cerchi").

Queste esperienze offrono occasioni per riflettere sul concetto di ordine, regolarità, equilibrio.

Inoltre, la Matematica come *forma mentis* porta a considerare fondamentale il lavoro su compiti che richiedano osservazione analitica, descrizione strutturata, interpretazione di dati e generalizzazione. In questo senso, l'analisi dei dati reali (grafici, statistiche, tabelle), la costruzione di modelli, l'uso del linguaggio simbolico e la connessione tra rappresentazioni diverse diventano strumenti per educare alla lettura critica della realtà, favorendo la consapevolezza dei processi sottostanti alle scelte personali e collettive.

Particolare rilievo assume infine il riferimento all'Educazione finanziaria, che può essere sviluppata attraverso attività legate alla gestione del denaro, alla comprensione del valore delle risorse, al concetto di risparmio e al confronto tra costi e benefici. Problematiche quotidiane come l'organizzazione di un budget, l'analisi di un preventivo o la simulazione di scelte di consumo diventano occasioni per esercitare la Matematica in contesti di vita reale, stimolando responsabilità economica e senso critico.

È importante sottolineare come, attraverso queste modalità, venga enfatizzata la dimen-



---

sione orientativa insita nella disciplina, nella sua capacità di dotare i soggetti di strumenti per muoversi con consapevolezza nella realtà complessa, contribuire a formare una postura mentale orientata alla chiarezza, alla precisione e alla verifica, sviluppare competenze che influenzano in modo significativo la vita quotidiana, l'organizzazione personale, i processi decisionali e la gestione dei problemi.

## Scienze e indicazioni operative

Si tratta di una disciplina che viene considerata fondativa per la formazione integrale della persona e per il progresso culturale, economico e sociale del Paese. Fin dalla Scuola dell'infanzia, lo studio delle Scienze è considerato essenziale non solo per acquisire conoscenze specifiche ma – come sottolineato anche per la Matematica – per sviluppare competenze trasversali quali il pensiero logico, la capacità di osservazione, l'argomentazione, la padronanza linguistica e il senso critico. In stretta sinergia con la Matematica, infatti, le Scienze contribuiscono alla costruzione di una mentalità analitica, aperta alla verifica e alla comprensione profonda dei fenomeni.

Al centro di questa visione c'è naturalmente il metodo scientifico, inteso come percorso di indagine fondato sull'osservazione, sulla formulazione di ipotesi, sulla sperimentazione e sulla validazione dei risultati. Attraverso l'adozione di tale metodo, lo studente è educato al valore dell'errore come parte integrante del processo conoscitivo e viene aiutato a sviluppare fiducia nelle proprie capacità, spirito di iniziativa e consapevolezza nella gestione della complessità.

Le Scienze vengono presentate anche come disciplina orientativa, che consente alle alunne e agli alunni di maturare la comprensione del mondo naturale, dei fenomeni fisici, biologici e chimici, e delle problematiche ambientali globali. Anche le Scienze, dunque, come la Matematica, possono stimolare la curiosità, l'immaginazione e la creatività, se si utilizzano approcci didattici laboratoriali ed esplorativi.

Nella prospettiva di integrazione con cui sono trattate le discipline STEM e nello spirito di una ricongiunzione armoniosa di saperi umanistici e scientifici, le Scienze dialogano con la Matematica, ma anche con l'Arte, la Musica, la Storia e la Cittadinanza, con lo scopo di contribuire alla costruzione di una visione sistemica della realtà, comprensiva del punto di vista etico e culturale.

Infine, alle Scienze viene riconosciuto un ruolo di primo piano nell'Educazione alla cittadinanza, in particolare per l'azione di sensibilizzazione delle nuove generazioni alla sostenibilità, all'uso consapevole delle risorse, alla diversificazione energetica e alla comprensione delle sfide poste dall'evoluzione tecnologica.

## Piste operative

A partire dagli obiettivi e dalle competenze delineate nelle Indicazioni 2025, è possibile immaginare per le Scienze piste creative di lavoro che si configurino come esperienze di autentica

ricerca, capaci di connettere osservazione, riflessione, linguaggio e immaginazione. Seguono alcune proposte, certamente non esaustive ma in grado di fungere da stimolo per la progettazione didattica.

### **1** Indagare l'invisibile

Un possibile filone di lavoro è dedicato a ciò che non si vede a occhio nudo: i microrganismi o le trasformazioni fisico-chimiche che avvengono lentamente. Attraverso l'uso di strumenti semplici (microscopi digitali, lenti, *time-lapse*) si può guidare la classe in un percorso di scoperta osservando il processo di decomposizione di un frutto, la crescita di muffe, la fermentazione o la germinazione di semi. Il senso dell'attesa, la registrazione lenta e ripetuta, la pazienza dell'osservazione diventano parte integrante dell'esperienza scientifica, educando al rispetto dei tempi del fenomeno e alla cura del dettaglio.

### **2** Fare scienza con gli errori

Un'altra pista di lavoro consiste nel costruire un progetto didattico incentrato sugli errori come motori di nuove scoperte, tappe di svolta verso una più compiuta comprensione del mondo. Le alunne e gli alunni possono essere coinvolti in attività dove "sbagliare è previsto", come la costruzione di strutture con materiali instabili, l'invenzione di esperimenti improbabili, la formulazione di ipotesi paradossali o la ricostruzione di celebri esperimenti scientifici che, attraverso il fallimento, hanno aperto la strada a nuove scoperte. Attraverso la riflessione metacognitiva su ciò che non ha funzionato, si favorisce la consapevolezza e la resilienza.

### **3** Narrare la scienza

È possibile proporre agli studenti di dare voce a un fenomeno naturale attraverso la forma della narrazione. Un seme che racconta il suo ciclo di vita, una molecola d'acqua che descrive il suo viaggio nel ciclo idrologico, una cellula che narra la funzione delle sue componenti. Questo approccio consente di consolidare le conoscenze scientifiche attraverso il linguaggio narrativo, sviluppando di pari passo competenze espressive e immaginative, e rafforzando la connessione tra sapere scientifico e vissuto personale. La narrazione può anche essere veicolata attraverso immagini, drammatizzazioni, musica o artefatti multimediali.

### **4** Geografie dell'energia: mappare consumi, risorse, scelte

Una pista trasversale tra Scienze, Geografia ed Educazione civica può consistere nella costruzione di mappe dell'energia: da dove viene quella che usiamo a scuola? Come si trasforma? Quali

fonti utilizziamo? Le alunne e gli alunni possono raccogliere dati reali, rappresentarli graficamente e discuterli. L'obiettivo è promuovere la consapevolezza dei flussi energetici, della sostenibilità delle scelte e delle relazioni tra individuo, ambiente e società. Il progetto può culminare in proposte per migliorare l'efficienza energetica della scuola o per comunicare buone pratiche alla comunità.

## **5** Fare scienza con le mani

In una visione laboratoriale autentica, la manualità non è solo esecutiva ma anche esplorativa. Si possono proporre sfide costruttive come progettare oggetti che galleggino, dispositivi che rallentino una caduta, piccoli strumenti per misurare tempo, volume, temperatura. Meglio se con materiali poveri o di recupero, focalizzandosi sul processo di progettazione, sulla documentazione dei passaggi, sul confronto tra soluzioni alternative.

## **Tecnologia**

La disciplina della Tecnologia è anch'essa inserita all'interno di una visione culturale integrata e sistemica, come ambito cognitivo e culturale che contribuisce in modo essenziale alla formazione del pensiero progettuale, alla comprensione dei processi produttivi e alla consapevolezza del rapporto tra innovazione tecnica, trasformazioni ambientali e responsabilità sociale.

La disciplina viene presentata come leva fondamentale per lo sviluppo di competenze orientate alla comprensione e alla gestione degli scenari contemporanei, in cui il digitale, l'automazione, la sostenibilità e la progettazione condivisa rappresentano aspetti caratterizzanti la vita quotidiana. In particolare, la Tecnologia contribuisce allo sviluppo del pensiero sistemico e della capacità di affrontare problemi complessi attraverso la scomposizione, l'analisi funzionale, la simulazione, la modellizzazione e il lavoro cooperativo.

L'approccio proposto è di tipo laboratoriale e interdisciplinare: si valorizza l'osservazione diretta, la manipolazione di materiali, la realizzazione di artefatti, ma anche la riflessione teorica sui processi tecnologici e sui principi scientifici sottesi. È significativo il riferimento alla progettazione come processo integrato, che include fasi di ideazione, sviluppo, verifica e comunicazione, educando alla responsabilità, alla precisione, alla previsione degli effetti e al pensiero computazionale.

Particolare attenzione è riservata all'introduzione precoce dell'Informatica in coerenza con la *Raccomandazione europea* del novembre 2023. Si promuove la conoscenza dei fondamenti dell'elaborazione automatica delle informazioni e si sollecita un uso consapevole e critico delle tecnologie digitali, intese come strumenti cognitivi e non solo funzionali.

La Tecnologia, in sintesi, assume nelle Indicazioni 2025 un ruolo di ponte tra saperi scientifici, tecnici e umanistici. Essa favorisce l'integrazione tra conoscenze teoriche e applicazioni pratiche, tra cultura materiale e innovazione, tra dimensione individuale e responsabilità collettiva. Il suo insegnamento è finalizzato a sviluppare competenze progettuali, etiche e critiche, indispensabili per abitare in modo consapevole e responsabile una società in continua trasformazione.

### Piste operative

Le piste di lavoro che seguono intendono offrire orientamenti generali e trasversali, applicabili lungo tutto l'arco del Primo ciclo, capaci di sostenere una didattica della Tecnologia progressiva, interdisciplinare e laboratoriale. L'obiettivo è promuovere esperienze significative che mettano al centro l'osservazione del reale, l'analisi dei sistemi, la sperimentazione concreta, la riflessione sul rapporto tra uomo, tecnica e ambiente, e l'uso consapevole dell'innovazione. Tali percorsi si configurano come processi aperti e orientativi, in grado di accompagnare lo sviluppo del pensiero tecnico e la crescita personale degli studenti.

#### 1 Educare allo sguardo tecnologico

Fin dalla Scuola primaria è possibile sviluppare una prima alfabetizzazione al mondo della tecnica attraverso attività di osservazione guidata e analisi funzionale degli oggetti d'uso quotidiano. L'obiettivo è promuovere l'abitudine a chiedersi: "Come funziona?" e "Perché è fatto così?". Questa pratica può essere strutturata come diario di esplorazione tecnica, schedario degli oggetti, allestimento di mostre scolastiche di artefatti smontati o reinterpretati.

#### 2 Costruire la consapevolezza progettuale

Il passaggio dalla manipolazione alla progettazione consapevole può essere realizzato attraverso compiti autentici, progressivamente più articolati, che prevedano le fasi di ideazione, disegno, realizzazione e verifica. Dai piccoli artefatti costruiti con materiali di recupero alle soluzioni per problemi concreti della vita scolastica (per esempio, organizzazione degli spazi, dispositivi per l'accessibilità), l'accento dovrebbe essere posto sul processo, sull'argomentazione delle scelte e sull'autovalutazione. La progettazione diventa così esperienza cognitiva e orientativa.

#### 3 Incontrare la cultura materiale e l'innovazione

Un Curricolo di Tecnologia può strutturarsi anche come esplorazione storica e culturale degli strumenti, delle macchine e dei sistemi tecnici, mettendo in dialogo passato e presente. Attività come la ricostruzione del funzionamento di tecnologie del passato (per esempio, antichi

---

strumenti di misurazione, meccanismi semplici, fonti di energia) oppure il confronto tra soluzioni tecnologiche di epoche e culture diverse promuovono consapevolezza storica e spirito critico verso l'innovazione.

#### **4** **Imparare a modellizzare e simulare**

Con l'evolversi del Curricolo, è importante introdurre progressivamente la modellizzazione tecnica (schemi, diagrammi, rappresentazioni funzionali) e l'uso di strumenti digitali per la simulazione. Attività come la costruzione di mappe concettuali su sistemi energetici, la progettazione di ambienti scolastici con software CAD elementari o l'uso di app per simulare circuiti elettrici semplici educano al pensiero sistemico e alla capacità di previsione.

#### **5** **Promuovere la cittadinanza digitale e l'etica tecnologica**

Un'educazione tecnologica coerente con le Indicazioni 2025 non può prescindere da un lavoro intenzionale sulla consapevolezza dei rischi e delle potenzialità dell'innovazione. Fin dalla Scuola primaria, è possibile affrontare in modo accessibile temi come la sostenibilità, il ciclo di vita dei materiali, l'obsolescenza programmata, l'accessibilità digitale, il risparmio energetico, il riuso. Nella Scuola secondaria di primo grado si può avviare una riflessione su Intelligenza Artificiale, automazione, algoritmi, con un approccio introduttivo, etico e interdisciplinare, in collaborazione con Scienze, Matematica e Educazione civica.

#### **6** **Agire in ambienti digitali e fisici ibridi**

Infine, la Tecnologia può essere terreno di convergenza tra mondo fisico e mondo digitale, promuovendo l'uso di ambienti di apprendimento misti, dalla robotica educativa alla stampa 3D, dalla programmazione a blocchi alla realtà aumentata. L'uso di questi strumenti va guidato in funzione di compiti significativi, che stimolino la creatività applicata, la collaborazione e il *problem solving*.

Alla luce dell'analisi puntuale dell'approccio integrato alle discipline STEM delineato nelle Indicazioni 2025, si può affermare che l'insieme di queste discipline viene ricomposto in un orizzonte metodologico e culturale in cui il rigore logico, la curiosità esplorativa, la creatività progettuale e la consapevolezza etica trovano un terreno comune.

L'integrazione di queste discipline non risponde solo a un'esigenza di efficienza didattica, ma a una visione formativa che si propone di abilitare le alunne e gli alunni a comprendere, interpretare e trasformare la realtà con spirito critico, apertura mentale e responsabilità.



# Descrivere i risultati di apprendimento: riferimenti culturali e normativi

**Mario Castoldi**

La scuola, in quanto ambito di educazione formale, si caratterizza rispetto ad altre agenzie educative per la centralità che assume il patrimonio culturale che si ritiene necessario trasferire alle nuove generazioni; da qui la necessità di porre attenzione alla descrizione dei risultati di apprendimento attesi dai propri studenti, sia a livello centrale, da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito, sia a livello periferico, da parte delle singole istituzioni scolastiche e di ciascun docente. In questo capitolo proveremo a delineare i principali riferimenti normativi e culturali in base a cui rispondere a tale esigenza nel quadro delle nuove Indicazioni Nazionali.

### L'impianto delle Indicazioni Nazionali 2025

A cavallo del passaggio al nuovo millennio, il processo di decentramento del sistema scolastico e di rafforzamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche ha avviato una nuova fase del lavoro progettuale in ambito scolastico, la cui parola chiave è divenuta quella di "Curricolo di Istituto". Il segnale più evidente di questo passaggio lo troviamo nella trasformazione dei Programmi ministeriali che, attraverso differenti locuzioni, si sono progressivamente caratterizzati come Indicazioni Nazionali e Linee guida. Un cambiamento lessicale che riflette una profonda revisione strutturale: mentre i Programmi ministeriali tendevano a prefigurare una proposta formativa "a tutto tondo", che dalla individuazione dei traguardi si spingeva fino a prescrivere le scelte contenutistiche e metodologiche, le Indicazioni e le Linee guida limitano il loro compito a un'enunciazione dei traguardi essenziali affidati al servizio scolastico, puntando a precisarli in termini di standard formativi comuni e irrinunciabili. Ovviamente tale cambiamento riflette una trasformazione più profonda dell'assetto formativo del sistema scolastico, orientata ad attribuire al centro funzioni prevalenti di indirizzo e di controllo che, per quanto riguarda gli esiti formativi, si sostanziano proprio nell'enunciazione di standard di risultato (per un approfondimento vedi Castoldi, 2022).

Al livello centrale è affidata l'individuazione di alcuni vincoli prescrittivi relativamente ai traguardi formativi, sia generali che specifici, all'orario scolastico, agli standard di erogazione del servizio, alle modalità di valutazione delle allieve e degli allievi. L'istituzione scolastica è chiamata a elaborare la propria proposta curricolare nel rispetto di tali vincoli e tenendo conto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici

del territorio; si precisa in tal modo la dialettica tra l'istituzione scolastica e i due poli del sistema nazionale d'istruzione e della comunità locale, su cui sviluppare il processo di elaborazione del Curricolo di Istituto. Una dialettica nella quale l'istituzione scolastica non può essere solo ricettore passivo delle istanze provenienti dai due poli, bensì è chiamata a un processo di elaborazione e sintesi culturale che ne valorizza il protagonismo e l'autonomia progettuale. In altre parole, non si tratta semplicemente di adeguarsi alla domanda formativa proveniente dalla comunità locale nel rispetto dei vincoli ministeriali, bensì di co-costruire tale domanda formativa attraverso una relazione dialettica tra le opzioni culturali e pedagogiche espresse dalla scuola e quelle avanzate dai soggetti della comunità.

All'interno del quadro normativo delineato occorre collocare le nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo - Scuola dell'infanzia e scuole del Primo ciclo di istruzione. In tale documento la descrizione dei risultati di apprendimento si articola nei seguenti passaggi:

- il Profilo dello studente, che "descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che uno studente dovrebbe dimostrare di possedere al termine del Primo ciclo di istruzione", articolato nelle otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018);
- gli Obiettivi generali del processo formativo, che "rappresentano una declinazione operativa delle competenze indicate nel Profilo dello studente al termine del Primo ciclo", organizzati per aree di competenza e articolati per fine Scuola primaria e fine Scuola secondaria di primo grado;
- l'enunciazione delle finalità, la precisazione delle competenze attese e la declinazione degli obiettivi specifici per ciascun campo di esperienza della Scuola dell'infanzia;
- l'indicazione per ciascuna disciplina di insegnamento della Scuola primaria e della Scuola secondaria di primo grado dei seguenti aspetti:
  - ◆ Perché si studia la disciplina: enunciazione del ruolo della disciplina nella formazione integrale degli studenti e dei riferimenti culturali che orientano la progettazione del Curricolo;
  - ◆ Competenze attese al termine della classe quinta primaria e della terza secondaria di primo grado;
  - ◆ Obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza primaria, quinta primaria e terza secondaria di primo grado;
  - ◆ Conoscenze.

Nel prossimo paragrafo analizzeremo tale struttura alla luce dell'EQF (European Qualification Framework), documento di riferimento europeo che propone a tutti gli Stati membri dell'Unione Europea un lessico comune per descrivere i risultati di apprendimento.



## L'European Qualification Framework

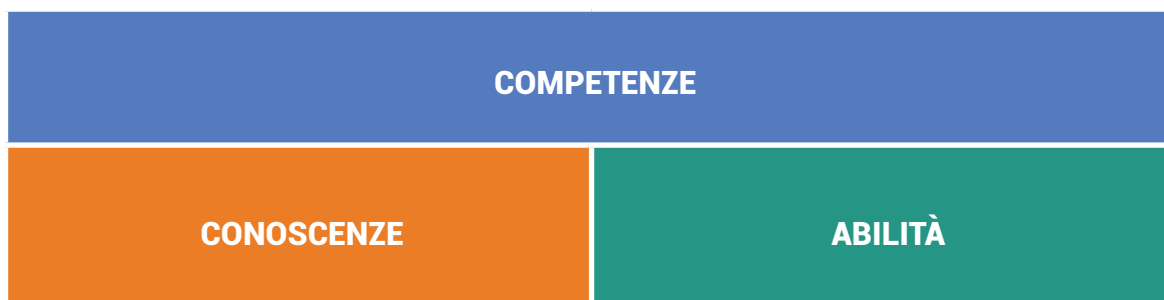
L'EQF è stato recentemente aggiornato attraverso la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2017 concernente il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che sostituisce la precedente raccomandazione dell'aprile 2008. In tale documento, il cui scopo consiste nel riportare i quadri o sistemi nazionali delle qualifiche e confrontare tutti i tipi e livelli presenti nell'Unione che rientrano in questo ambito, viene innanzitutto proposto un glossario comune per descrivere le qualifiche come "risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando un'autorità competente stabilisce che una persona ha conseguito i risultati dell'apprendimento rispetto a standard predefiniti".

In rapporto al tema specifico del nostro contributo, riprendiamo i lemmi che vengono proposti per descrivere i risultati di apprendimento, intesi come "descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento":

- ◆ **COMPETENZA**, intesa come "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" e descritta in termini di responsabilità e autonomia;
- ◆ **CONOSCENZE**, intese come "risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento [in quanto] insieme di fatti, principi, teorie e pratiche che riguardano un ambito di lavoro o di studio" e descritte come teoriche e/o pratiche;
- ◆ **ABILITÀ**, intese come "capacità di applicare le conoscenze e di usare il *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi" e descritte in termini di abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti la manualità e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili).

Sostanzialmente si propone una descrizione dei risultati di apprendimento a due livelli, gerarchicamente connessi tra loro (Tav. 1): da un lato i risultati in termini di competenze, intesi come un "saper agire" in un contesto d'azione; dall'altro i risultati in termini di conoscenze e abilità, assunte come componenti chiave attraverso cui sviluppare competenze da parte del soggetto.

Tav. 1 Descrizione dei risultati di apprendimento secondo l'EQF



Nell'impostazione proposta dalla Raccomandazione europea la descrizione dei risultati di apprendimento relativamente alle competenze può essere operata sia in termini di traguardi trasversali ai diversi ambiti disciplinari, come generalmente avviene anche nel nostro sistema scolastico nei profili in uscita dei diversi percorsi formativi, sia in termini di traguardi afferenti ai singoli ambiti disciplinari. L'elemento discriminante, infatti, non è da ricercarsi nell'ampiezza di orizzonte del singolo traguardo, se esteso a una pluralità di contesti d'azione o se riconducibile a contesti di utilizzo in ambito disciplinare, bensì nel tipo di apprendimento richiamato, imperniato sulla capacità di utilizzare l'insieme delle proprie risorse personali per affrontare situazioni di vita, in ambito professionale o personale. Questo orientamento tende a superare la *querelle* relativa alla natura trasversale delle competenze (vedi Rey, 2003) in una prospettiva più pragmatica, differenziando le competenze trasversali o disciplinari in rapporto all'ampiezza dei contesti di esercizio della competenza a cui ci si riferisce: più indifferenziati, nel caso delle competenze trasversali, o più circoscritti, nel caso di competenze relative a specifici ambiti disciplinari.

Se leggiamo la proposta di descrizione dei risultati di apprendimento avanzata dall'EQF in rapporto alla struttura delle Indicazioni Nazionali 2025 (Tav. 2), possiamo rilevare che il Profilo dello studente e gli Obiettivi generali del processo formativo, articolati sulle 8 competenze chiave europee, si caratterizzano come traguardi di competenza. Per quanto riguarda la descrizione dei risultati a livello di singole discipline di insegnamento le Competenze attese si collocano anch'esse al primo livello della Tav. 1, in quanto traguardi di competenza, mentre gli Obiettivi specifici di apprendimento tendono a collocarsi al secondo livello della Tav. 1, in quanto declinazione dei traguardi di competenza in termini di conoscenze e abilità; analogamente la sezione Conoscenze si colloca al secondo livello della struttura EQF.

Tav. 2 Descrizione dei risultati di apprendimento nelle Indicazioni Nazionali 2025 in relazione all'EQF



---

In realtà la struttura sintetizzata nella Tav. 2 trova delle interpretazioni molto differenti nel testo delle Indicazioni in rapporto alle singole discipline di insegnamento, segnalando una non piena condivisione dei significati di base con cui descrivere i risultati di apprendimento da parte dei diversi gruppi di lavoro disciplinari. Nei prossimi due paragrafi proveremo ad approfondire i costrutti concettuali dei due livelli di declinazione proposti nell'EQF per descrivere i risultati di apprendimento (competenze, conoscenze e abilità) allo scopo di condividere un linguaggio con cui descrivere i risultati di apprendimento nella progettazione curricolare delle singole istituzioni scolastiche e nella progettazione didattica di ciascun docente/gruppo docente (vedi anche cap. 6).

### **L'analisi del costrutto di competenza**

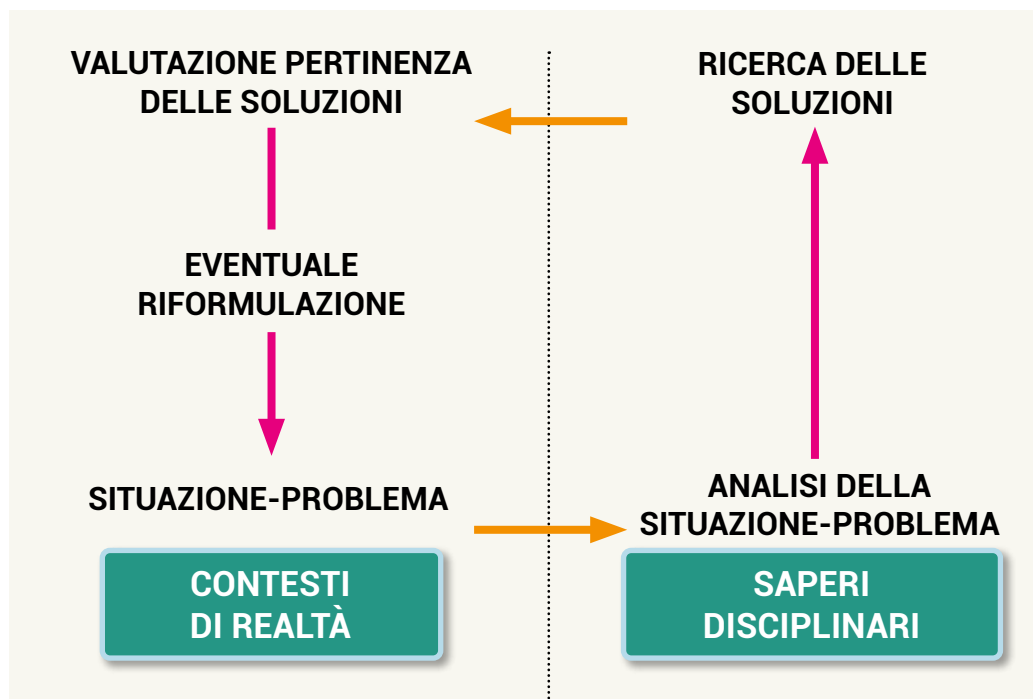
Il costrutto di competenza, che si è progressivamente affermato in ambito formativo negli ultimi anni, evidenzia come suo tratto distintivo la capacità di utilizzare i propri saperi nelle situazioni di vita. Assumendo come riferimento la definizione proposta nell'EQF e richiamata nel paragrafo precedente, possiamo riconoscere come tratto qualificante della competenza la capacità del soggetto di "saper agire in un dato contesto".

Un'efficace rappresentazione di tale significato la si può ricavare dai Quadri di riferimento del progetto PISA, indagine valutativa realizzata dall'OCSE ogni tre anni e rivolta agli studenti quindicenni; la Tav. 3 rielabora lo schema utilizzato per rappresentare la competenza matematica e lo ripropone anche in relazione agli altri saperi disciplinari (vedi, in particolare, il Quadro di riferimento relativo all'edizione 2012).

Per affrontare una situazione-problema, ovvero un dato contesto di realtà reale o simulato che pone degli interrogativi (per esempio, *come illuminare un parco triangolare con un unico punto luce?*), il soggetto è sollecitato a utilizzare i propri saperi disciplinari per analizzare e comprendere la situazione proposta (*rappresentazione formalizzata del parco come un triangolo generico e dell'illuminazione del lampione come un cerchio circoscritto al triangolo*) e riconoscere quali conoscenze o abilità proprie della disciplina gli consentono di individuare una possibile soluzione (*l'individuazione del circocentro come centro del cerchio circoscritto al triangolo posto nel punto di intersezione tra gli assi costruiti sui lati*).

La soluzione prospettata richiede di essere valutata in relazione al contesto di realtà proposto, in modo da valutarne la pertinenza in rapporto alle condizioni contestuali (*la presenza di alberi o altri elementi naturali o artificiali nel parco, l'altezza del lampione, l'ampiezza di illuminazione del punto luce ecc...*) e, se necessario, riformulare in modo più preciso e circostanziato la situazione-problema da affrontare (*in quale posizione e quali caratteristiche deve possedere il lampione necessario a illuminare il parco rappresentato nella mappa?*).

Tav. 3 Il valore aggiunto dell'apprendere per competenze



Un processo risolutivo di questo tipo richiede al soggetto che deve affrontare la situazione-problema non solo la padronanza sicura di determinati saperi disciplinari (la zona destra dello schema), ma anche la capacità di mettere in relazione i propri saperi con lo specifico contesto di realtà in cui si collocano (le frecce orizzontali dello schema); in altre parole, quell'insieme di processi di analisi della situazione da affrontare e di valutazione delle soluzioni ipotizzate che distinguono una soluzione "efficace" da una soluzione "corretta". È questo il valore aggiunto di una visione dell'apprendimento in chiave di competenza, un valore aggiunto che si riflette inevitabilmente anche sul modo di intendere il lavoro didattico: non solo centrato sull'acquisizione di risorse disciplinari (conoscenze e abilità), ma orientato anche allo sviluppo di quell'insieme di processi che permettono di utilizzare le proprie risorse in relazione ai diversi contesti di realtà.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal "saper fare" al "saper agire" (vedi Le Boterf, 2000): da qui l'individuazione di tre livelli di analisi del costrutto (Tav. 4). Il primo livello richiama le risorse conoscitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito; si tratta di una componente irrinunciabile di un comportamento competente, centrata sui contenuti di sapere che un determinato contesto d'azione richiede e, di conseguenza, riconducibile ai diversi saperi disciplinari. Facendo riferimento, per esempio, alla competenza "saper guidare un'automobile", a questo livello potremmo elencare le conoscenze (segnaletica stradale, codice della strada...) e le abilità (saper mettere in moto il veicolo, girare a sinistra...) ritenute necessarie per attestare un determinato livello di padronanza, per esempio ottenere la patente di guida.

Tav. 4 Livelli di analisi della competenza



Il secondo livello evidenzia i *processi cognitivi e operativi* che il soggetto è sollecitato a mobilitare per affrontare il compito proposto; tali processi concretizzano alcuni passaggi chiave di un processo di risoluzione di un problema: la messa a fuoco della situazione problematica da affrontare, l'attivazione di strategie di risposta conseguenti, il progressivo adattamento della propria azione in funzione del feedback e delle peculiarità del contesto. Nel caso del "saper guidare un'automobile" la contestualizzazione dei passaggi chiave indicati ci richiama la gestione di processi operativi quali l'identificazione di un determinato "compito di guida" (un certo tragitto con determinate condizioni meteorologiche in un dato tempo con una specifica auto...), l'attivazione di strategie di guida appropriate (gestione del cambio, modo di affrontare le curve, accelerazione...), la regolazione delle proprie strategie in rapporto ai dati del contesto e ai segnali di feedback a disposizione (adattare la velocità, impiegare uno stile di guida più cauto...).

Il terzo livello richiama l'insieme delle *disposizioni ad agire* che condizionano e determinano il comportamento del soggetto nel gestire la situazione in cui si trova a operare: disposizioni nei confronti di se stesso, di altri, dell'attività richiesta, del contesto operativo. Nel caso del "saper guidare un'automobile" tali disposizioni possono richiamare l'atteggiamento del

soggetto verso un compito di guida, la percezione delle proprie potenzialità e il senso di autostima, l'interazione con altri soggetti eventualmente coinvolti nell'azione (per esempio il navigatore nel caso di gare di rally o il rispettivo coniuge).

Sviluppare una competenza implica prestare attenzione a tutti e tre i livelli indicati, che tendono a collocarsi a diversi livelli di profondità nell'esperienza di apprendimento del soggetto. Alla luce di quanto detto, se volessimo sintetizzare il valore aggiunto riconoscibile nella rappresentazione del sapere attraverso il costrutto della competenza, in rapporto a concetti più tradizionalmente scolastici come quelli di conoscenza e abilità, potremmo identificarlo su tre piani:

- il passaggio da una visione statica del sapere, prevalente nei concetti di conoscenza e abilità che richiamano il possesso di un certo bagaglio di saperi a disposizione del soggetto, a una visione dinamica, veicolata dal concetto di competenza che ci richiama una mobilitazione di saperi in vista di un certo scopo, un "saper agire" insomma;
- il passaggio da un approccio analitico al sapere, orientato verso una scomposizione progressiva del sapere nei suoi componenti più elementari (basti pensare agli sterminati elenchi di conoscenze e abilità propri della pedagogia per obiettivi) a un approccio olistico, riconoscibile nella visione della competenza come integrazione delle risorse dell'individuo e rappresentato nella struttura a livelli concentrici del modello proposto;
- il passaggio da un sapere decontestualizzato, veicolato dai concetti di conoscenza e abilità che restituiscono un sapere astratto, non rapportato a contesti specifici (per esempio il saper fare una moltiplicazione o conoscere le tabelline) e potenzialmente inerte, a un sapere situato, riferito a un determinato contesto operativo in cui agire.

### Obiettivi di conoscenza, abilità e processo

Come abbiamo anticipato nelle sezioni precedenti, il secondo livello di descrizione dei risultati di apprendimento proposto nell'EQF è centrato sulle conoscenze e le abilità. Proviamo ad analizzare in modo più approfondito i due termini, allo scopo di ricavarne indicazioni utili alla progettazione curricolare. Partiamo dalle conoscenze, che l'EQF descrive come "un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un determinato ambito di contenuto". In rapporto alla formazione scolastica gli ambiti di contenuto rinviano alle materie scolastiche, in quanto modalità di organizzazione del sapere codificata in un determinato contesto storico-culturale in riferimento a uno specifico percorso scolastico.

L'EQF propone di distinguere le conoscenze in teoriche e pratiche. Tale distinzione può essere analizzata in riferimento ai diversi tipi di conoscenza proposti nella tassonomia di An-

---

derson e Krathwohl (2001), revisione e aggiornamento della notissima proposta di Bloom (1956); in tale lavoro i due autori identificano quattro dimensioni della conoscenza:

- la conoscenza fattuale (o dichiarativa), intesa come l'insieme degli elementi fattuali (per esempio, "mangiare" è un verbo);
- la conoscenza concettuale, intesa come l'insieme dei concetti afferenti modelli, principi, teorie (per esempio il concetto di predicato verbale);
- la conoscenza procedurale, intesa come l'insieme di operazioni, tecniche, metodi, criteri per determinare come usare determinate procedure (per esempio, come individuare il predicato verbale in una frase);
- la conoscenza metacognitiva, intesa come l'insieme di conoscenze strategiche, contestuali e condizionali per determinare quando e a quali condizioni utilizzare le proprie conoscenze (per esempio, in quali contesti linguistici posso individuare il predicato verbale).

Riprendendo la distinzione proposta nell'EQF, potremmo dire che le conoscenze teoriche comprendono le conoscenze fattuali e concettuali (*sapere cosa*), mentre le conoscenze pratiche includono le conoscenze procedurali e metacognitive (*sapere come*).

Passando alle abilità, nella definizione EQF si sostanziano nella capacità di applicare le conoscenze e di usare il *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi, richiamando di tal modo il significato di competenza come mobilitazione delle proprie risorse per affrontare un determinato contesto d'azione. Sempre nella proposta EQF viene operata una distinzione tra abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e abilità pratiche (comprendenti la manualità e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili). Tale distinzione può essere letta in collegamento con lo schema di analisi della competenza proposto nella Tav. 4, articolato su tre livelli: le risorse conoscitive, i processi cognitivi e operativi di mobilitazione delle proprie risorse e le disposizioni ad agire da parte del soggetto.

Per risorse conoscitive alla base della competenza si intendono sia i "*saperi*" del soggetto, in tutte le articolazioni delle conoscenze che abbiamo appena analizzato, sia i "*saper fare*", intesi come le operazioni elementari necessarie per l'applicazione delle conoscenze in contesti operativi, in particolare per l'impiego delle conoscenze procedurali (per esempio, individuare il predicato verbale in una frase). Questi ultimi richiamano le abilità pratiche descritte nell'EQF, in quanto "*saper fare*" delimitati, circoscritti, specifici che implicano l'applicazione delle conoscenze procedurali che caratterizzano le diverse materie scolastiche.

Le abilità cognitive indicate dall'EQF, invece, rinviano al secondo livello di analisi della competenza, ovvero ai processi attraverso cui mobilitare le proprie risorse per affrontare un de-

## Capitolo 5

terminato contesto d'azione – il “*saper agire*” del soggetto – che implicano l'applicazione delle conoscenze metacognitive che caratterizzano le diverse materie scolastiche. Come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente tali processi possono articolarsi in:

- processi di interpretazione del compito da affrontare, che richiamano le modalità messe in campo dal soggetto per mettere a fuoco la situazione-problema su cui attivare le proprie risorse;
- processi di azione, che richiamano le strategie operative che il soggetto deve attivare per rispondere al compito richiesto;
- processi di autoregolazione, che richiamano le modalità di controllo e di revisione attivate dal soggetto per adattare il proprio agire all'evolversi della situazione affrontata.

Tale articolazione riporta alla definizione di abilità ripresa nell'EQF che fa riferimento alla risoluzione di problemi e ai relativi processi che consentono lo svolgimento di un compito come processo di *problem solving*: la messa a fuoco del problema (processi di interpretazione), l'individuazione e l'attivazione di strategie risolutive (processi di azione), il controllo e la revisione di queste strategie nel corso dell'azione (processi di autoregolazione).

Nell'uso concreto di questi concetti nella progettazione curricolare si propone di semplificare il quadro delineato, limitandosi a distinguere tre tipologie di obiettivi di apprendimento, attraverso cui declinare le competenze attese (Tav. 5): obiettivi di conoscenza, prevalentemente riferiti alle conoscenze teoriche (*sapere cosa*); obiettivi di abilità, prevalentemente riferiti alle abilità pratiche (*saper fare*); obiettivi di processo, riferiti ai processi da attivare per l'uso delle risorse conoscitive in situazione (*saper agire*). Per quanto riguarda le conoscenze pratiche proposte nell'EQF sarebbe ridondante descriverle, in quanto quelle procedurali sono richiamate in gran parte nelle abilità pratiche (*saper fare*), quelle metacognitive negli obiettivi di processo (*saper agire*).

Tav. 5 Obiettivi di apprendimento relativi a conoscenze e abilità

CATEGORIE EQF	SIGNIFICATI	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
Conoscenze teoriche	<i>Sapere cosa</i> (conoscenze fattuali e concettuali)	Obiettivi di conoscenza
Conoscenze pratiche	<i>Sapere come</i> (conoscenze procedurali e metacognitive)	(conoscenze richiamate negli obiettivi di abilità e di processo)
Abilità pratiche	<i>Saper fare</i>	Obiettivi di abilità
Abilità cognitive	<i>Saper agire</i>	Obiettivi di processo



## Le specificità epistemologiche delle materie di insegnamento

Nel paragrafo precedente abbiamo proposto una descrizione degli obiettivi di apprendimento imperniata sui concetti di conoscenza e abilità proposti nell'EQF. In realtà, le materie non sono tutte equivalenti, presentano caratteristiche e statuti molto differenti tra loro e nascono e muoiono in relazione a situazioni ed esigenze culturali e formative contingenti; per tale motivo è più corretto parlare di "materie" piuttosto che di "discipline", in quanto il secondo termine assume un significato epistemologico più definito, che preciseremo meglio più avanti.

Pur nell'estrema diversità delle discipline di insegnamento, possiamo ricondurre le materie scolastiche attualmente previste nel Primo ciclo di istruzione della scuola italiana a tre tipologie di fondo (Tav. 6).

- Le materie centrate sulla padronanza di codici comunicativi, per le quali gli apprendimenti di base da conseguire nella scuola del Primo ciclo riguardano i meccanismi di funzionamento del codice comunicativo, sia per la fruizione che per la produzione di messaggi: elementi chiave che strutturano il codice e relative regole di utilizzo, combinazioni e integrazione di tali elementi, significati veicolati, tecniche e strumenti per la produzione di messaggi.
- Le materie centrate sull'indagine della realtà naturale e artificiale, per le quali gli apprendimenti di base da conseguire nella scuola del Primo ciclo afferiscono alla struttura epistemologica della specifica disciplina di insegnamento; a monte di ciascuna di tali materie, infatti, vi è una disciplina intesa come il prodotto dell'elaborazione costruita e accumulata nel tempo dagli studiosi allo scopo di leggere e interpretare la realtà oggetto del loro studio e definire le modalità attraverso cui agire su di essa. Una disciplina si qualifica, in chiave epistemologica, innanzitutto per il suo oggetto di indagine e per lo specifico metodo con cui indaga la realtà di cui si occupa; a partire dalla lezione strutturalista, ciò consente di riconoscere la sua struttura concettuale, ovvero l'insieme di concetti, principi e nozioni che la caratterizzano, e la sua struttura sintattica, ovvero il linguaggio specifico con cui la disciplina elabora le proprie informazioni e conoscenze, declinato attraverso le procedure metodologiche, i criteri di validazione, gli strumenti utilizzati (vedi Schwab, 1971).
- Le materie centrate su sistemi di valori, per le quali gli apprendimenti di base da conseguire nella scuola del Primo ciclo riguardano l'insieme dei saperi fondamentali e delle norme di comportamento caratterizzanti gli specifici sistemi di valori, di natura laica o religiosa.

Tav. 6 Tipologie di discipline di insegnamento nel Primo ciclo di istruzione

PADRONANZA DI CODICI COMUNICATIVI	INDAGINE DELLA REALTÀ NATURALE E ARTIFICIALE	SISTEMI DI VALORI
Italiano *	Storia	Educazione civica
Latino		
Lingua inglese	Geografia	Insegnamento della Religione Cattolica (facoltativo)
Seconda lingua comunitaria	Matematica	
Musica *	Scienze	
Arte e Immagine *	Tecnologia	
Educazione fisica *		

Nota: l'asterisco indica che alcune discipline di insegnamento centrate sulla padronanza di codici comunicativi prevedono già nel Primo ciclo di istruzione la trattazione di una componente culturale connessa alla produzione da parte dell'essere umano di opere attraverso il linguaggio analizzato (letteratura, storia della musica, storia dell'arte, discipline sportive...). Peraltro, tale trattazione nella scuola del Primo ciclo risulta marginale in rapporto alla padronanza del codice comunicativo connesso a ciascuna disciplina.

Se per ciascuna materia si possono individuare alcuni traguardi di competenza verso cui orientare l'azione di insegnamento, è fondamentale tenere conto delle specificità epistemologiche delle tre tipologie di materie nella descrizione degli obiettivi di conoscenza, abilità e processo attraverso cui declinare le competenze attese. Infatti, gli stessi significati di *sapere*, *saper fare* e *saper agire*, che caratterizzano i tre tipi di obiettivi di apprendimento, risultano intuitivamente diversi se riferiti alla padronanza di codici comunicativi, alla modalità di indagine della realtà naturale e artificiale, ai sistemi di valori. A titolo di esempio, notiamo quanto risultino strutturalmente diverse le seguenti conoscenze: tipologie testuali, concetto di fonte storica, principi fondamentali della Costituzione; oppure le seguenti abilità: identificare l'altezza di un suono, calcolare l'area del triangolo, rispettare una data regola sociale.

### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

Anderson L.W. - Krathwohl D.R. et alii (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman.

Bloom A.S. (1956), *Tassonomia degli obiettivi educativi: area cognitiva*, Teramo: Giunti e Lisciani (ed. it. 1984).

Castoldi M. (2022), *Costruire il Curricolo di Istituto*, Roma: Carocci.

Le Boterf G. (2009), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli: Guida.

OCSE-PISA - edizione 2025, <https://invalsi-areaprove.cineca.it>

Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, Milano: Angeli.

Schwab J.J. et alii (1964), *La struttura della conoscenza e il Curricolo*, Firenze: La Nuova Italia (ed. it. 1971).

### **RIFERIMENTI NORMATIVI**

Legge 15 marzo 1997 n. 59 recante la "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59".

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 22 maggio 2017, sul Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

### **PER APPROFONDIRE**

M. Castoldi, *Costruire il Curricolo di Istituto*, Roma: Carocci, 2022.

G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli: Guida, 2009.

M. Castoldi, *Fare didattica*, Milano: Mondadori Università, 2025.



# Declinare i risultati di apprendimento nella progettazione disciplinare

**Mario Castoldi**

A partire dai concetti chiave e dai significati discussi nel capitolo precedente, proveremo ora a fornire suggerimenti e strumenti utili a declinare i risultati di apprendimento nella progettazione didattica disciplinare, in quanto componente essenziale della proposta curricolare dell'Istituto scolastico, assumendo come riferimento programmatico le Indicazioni Nazionali 2025. Innanzitutto presenteremo un format progettuale coerente con quanto indicato nel capitolo 5; successivamente forniremo indicazioni e criteri utili alla selezione e alla organizzazione dei contenuti di sapere (obiettivi di conoscenza e abilità) nel contesto di un Istituto comprensivo.

### La formulazione dei risultati: un format progettuale

La Tav. 1 propone come strumento di lavoro un format progettuale per la progettazione disciplinare di Istituto elaborato sulla base dei seguenti principi (per un approfondimento vedi Castoldi, 2017):

- descrivere i risultati di apprendimento a due livelli di analisi, in coerenza con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF): traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento declinati in obiettivi di conoscenza, abilità e processo (per un approfondimento vedi cap. 5);
- assumere come traguardi di competenza le competenze attese previste nelle Indicazioni Nazionali 2025;
- selezionare gli obiettivi di conoscenza e abilità ritenuti essenziali per l'offerta formativa dell'Istituto, in relazione alla loro significatività curricolare;
- organizzare gli obiettivi di conoscenza e abilità sulla base dei nuclei tematici proposti nelle Indicazioni Nazionali 2025 come organizzatori degli obiettivi di apprendimento;
- articolare i risultati di apprendimento in riferimento alla fascia di età 3-14 che caratterizza gli Istituti comprensivi e le stesse Indicazioni Nazionali.

## Capitolo 6

Tav. 1 Format progettuale per la progettazione disciplinare

<b>DISCIPLINA:</b>		
<b>LIVELLO DI CLASSE:</b>		
<b>COMPETENZE ATTESE</b>		
<b>NUCLEI TEMATICI</b>	<b>OBIETTIVI DI CONOSCENZA ESSENZIALI (sapere)</b>	<b>OBIETTIVI DI ABILITÀ ESSENZIALI (saper fare)</b>
<b>OBIETTIVI DI PROCESSO (saper agire)</b>		
<b>PROCESSI DI INTERPRETAZIONE</b>		
<b>PROCESSI DI AZIONE</b>		
<b>PROCESSI DI CONTROLLO/REGOLAZIONE</b>		

Ovviamente il format proposto potrebbe limitarsi alla sola Scuola secondaria di primo grado; in tal caso si può valutare se prevedere una scansione annuale, ipotizzando quindi tre versioni del format per fine classe prima, fine classe seconda e fine classe terza.

Sul piano operativo si forniscono alcune indicazioni utili alla stesura della progettazione disciplinare, sia sul piano del contenuto, sia sul piano della forma.

Per quanto riguarda il contenuto dei risultati di apprendimento:

- focalizzare gli obiettivi di conoscenza sui contenuti di sapere, ovvero sulle conoscenze teoriche secondo la terminologia dell'EQF, a loro volta distinte in conoscenze fattuali o dichiarative e conoscenze concettuali;
- riformulare le conoscenze procedurali (per es. conoscere il calcolo dell'area del triangolo) in termini di obiettivi di abilità (per es. calcolare l'area del triangolo);

- riformulare le conoscenze metacognitive (per es. quando utilizzare un determinato strumento o procedura) in termini di obiettivi di processo (scegliere un determinato strumento o procedura);
- focalizzare gli obiettivi di abilità sulle abilità denominate dal Quadro europeo "pratiche", ovvero sui "saper fare" connessi all'uso di metodi, materiali, strumenti e procedure della disciplina;
- formulare le abilità denominate dal Quadro europeo "cognitive", connesse al "saper agire", in termini di obiettivi di processo, trasversali ai diversi nuclei tematici, sulla base del seguente interrogativo: "Quali processi occorre padroneggiare per affrontare una determinata situazione utilizzando le risorse disciplinari?";
- articolare gli obiettivi di processo nei seguenti tre momenti:
  - ✓ prima dell'azione (Interpretazione della situazione)
  - ✓ nel corso dell'azione (Strategie d'azione)
  - ✓ dopo l'azione (Controllo e regolazione dell'agire)
- nella formulazione degli obiettivi di processo, evitare riferimenti a contenuti di sapere specifici, bensì formularli in termini generali.

Per quanto riguarda la redazione formale dei risultati di apprendimento:

- esprimere gli obiettivi di conoscenza senza verbo (verbo sottinteso: conoscere), limitandosi all'indicazione del contenuto di sapere;
- esprimere gli obiettivi di abilità e obiettivi di processo con il verbo all'infinito;
- prevedere un range indicativo da 5 a 15 obiettivi di conoscenza e da 5 a 15 obiettivi di abilità (in proporzione al tempo annuale previsto per le diverse discipline);
- utilizzare formulazioni generali, indicando eventualmente tra parentesi i riferimenti ai contenuti di sapere o esempi significativi;
- evitare di utilizzare congiunzioni con verbi diversi o elenchi di verbi nello stesso obiettivo;
- privilegiare una formulazione sintatticamente semplice e lineare dell'obiettivo: verbo + complemento oggetto, evitando proposizioni subordinate (per es. "utilizzando...", "per fare...") e limitando i complementi indiretti.

### La selezione dei contenuti di sapere

Al di là della struttura con cui elaborare la progettazione disciplinare, la questione centrale riguarda la selezione dei contenuti di sapere, ovvero degli obiettivi di conoscenza e abilità ritenuti irrinunciabili nella proposta formativa dell'Istituto. È proprio l'aggettivo "essenziali" che occorre mettere al centro dell'attenzione, in quanto risulta il punto maggiormente trascurato nelle prassi progettuali prevalenti, a qualsiasi livello: nazionale, di Istituto, di dipartimento disciplinare, individuale. La sua rilevanza è strettamente connessa alla curvatura della proposta formativa nella prospettiva dell'apprendimento per competenze assunta dalle Indicazioni Nazionali: se queste ultime ci richiamano l'orientamento verso lo sviluppo di una comprensione profonda da parte degli studenti, intesa come "capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei contesti di vita" (Wiggins-Mc Tighe, 2004), allora si pone inevitabilmente un problema di selezione dei contenuti di sapere.

È inevitabile che anche nelle esperienze di apprendimento le due dimensioni che lo contraddistinguono – quella estensiva e quella intensiva – tendono a essere inversamente proporzionali e non possono che mirare a un punto di equilibrio, in quanto forze contrapposte: da un lato l'estensione dei contenuti di apprendimento, potenzialmente illimitata e in progressiva e costante crescita esponenziale, dall'altro la profondità dei contenuti di apprendimento, intesa come padronanza sicura e capacità d'uso di essi nelle situazioni di vita che lo richiedono. Da qui la conseguenza, strategica in chiave di progettazione curricolare, di fare scelte chiare e precise sui contenuti di sapere che si ritengono fondamentali, come condizione per poterli affrontare nella prospettiva di un apprendimento significativo e durevole.

In realtà, nel linguaggio progettuale del mondo scolastico, ai diversi livelli, prevale sempre un orientamento verso il "dover essere" rispetto all'"essere", una sorta di idealizzazione della realtà, che spinge, tra gli altri effetti, a enumerare liste di contenuti di sapere infinite e mirabolanti. In realtà si tratta della scelta più semplice, in quanto permette di non dover prendere decisioni e di limitarsi a procedere per accumulo di contenuti, come dicevamo potenzialmente illimitato. Lo stesso orientamento, peraltro, lo si riscontra anche nei libri di testo, in questo caso giustificato dal configurarsi come un sussidio a disposizione dell'insegnante e degli studenti che propone una rappresentazione sistematica di un certo ambito di sapere; il problema è che frequentemente viene vissuto dai docenti come il reale riferimento programmatico, fino a quantificare il proprio lavoro didattico sulla base del numero di pagine svolto.

Da qui la questione di fondo nel descrivere le conoscenze e le abilità relative alle diverse materie di studio: fare delle scelte in ordine a quali apprendimenti ritenere essenziali, imprescindibili per tutti gli studenti e, di conseguenza, vincolanti per i docenti nella loro azione didattica. Nella prospettiva del Curricolo di Istituto, inteso come insieme di "paletti" all'interno dei quali i singoli docenti e i gruppi operativi di lavoro (Dipartimenti e Consigli di classe) esercitano la loro auto-



nomia didattica, la progettazione disciplinare si sostanzia nella descrizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali, che saranno peraltro oggetto specifico delle modalità e degli strumenti di valutazione previsti nell'Istituto. Ciò non esclude, ovviamente, anche livelli ulteriori di sviluppo dei contenuti di sapere – per esempio evidenziando un secondo livello di saperi suggeriti come possibili espansioni della proposta didattica – ma rappresenta un passaggio ineludibile se non si vuole intendere il Curricolo solo come una (auto)dichiarazione di intenti, una sorta di libro dei sogni da custodire in qualche cassetto.

Precisato ciò, si tratta di capire in base a che cosa individuare come essenziali determinati contenuti di sapere in rapporto a un determinato ambito disciplinare. Il principio di fondo è quello della significatività dei contenuti in rapporto al percorso di apprendimento a cui ci si riferisce, caratterizzato in particolare da un dato livello di età e da un determinato profilo in uscita, inteso nei termini di traguardi formativi verso cui è orientato il percorso. È questa la prospettiva corretta con cui impostare la questione, in quanto colloca le materie di insegnamento nella loro specifica funzione: fornire degli strumenti culturali che consentono al soggetto in apprendimento di raggiungere i propri traguardi formativi, ovvero sviluppare quelle competenze che caratterizzano il profilo in uscita di un dato percorso formativo. È questa, peraltro, la *ratio* che giustifica la scelta proposta dall'EQF di descrivere i risultati di apprendimento ai due livelli, reciprocamente complementari, dei traguardi di competenza e degli obiettivi di conoscenza e abilità; questi ultimi rappresentano le risorse conoscitive attraverso cui sviluppare le competenze attese (per un approfondimento vedi Le Boterf, 2009).

Si tratta, allora, di esplorare meglio il concetto di significatività dei contenuti di sapere in un dato percorso formativo. Come ci suggerisce la Tav. 2, possiamo individuare due parametri attraverso cui esplorare le dimensioni del concetto: il primo parametro risponde alla domanda "*Significativo per chi?*" e ci permette di distinguere il soggetto in apprendimento, ovvero gli studenti a cui è rivolto il percorso, e l'oggetto di apprendimento, ovvero la materia di insegnamento, intesa come il campo di sapere di cui si occupa; il secondo parametro risponde alla domanda "*Significativo in rapporto a cosa?*" e ci permette di distinguere il riferimento ai contenuti di sapere di cui si parla e il riferimento al contesto formativo entro cui tale contenuto di sapere è affrontato. Proprio l'attenzione a questi due parametri conferma il richiamo alle due componenti del percorso formativo evidenziate sopra: da un lato il livello d'età degli studenti, in rapporto al soggetto in apprendimento, dall'altro il profilo in uscita, in rapporto al contesto formativo.

**Tav. 2** Significatività dei contenuti di sapere: dimensioni di analisi

	Contenuti di sapere	Contesto formativo
Oggetto di apprendimento	SIGNIFICATIVITÀ EPISTEMOLOGICA	SIGNIFICATIVITÀ CULTURALE
Soggetto in apprendimento	SIGNIFICATIVITÀ PSICOLOGICA	SIGNIFICATIVITÀ PERSONALE

L'incrocio tra i due parametri consente di riconoscere quattro dimensioni della significatività che richiedono di essere considerate come criteri di fondo con cui selezionare i contenuti di sapere (per un approfondimento vedi Castoldi, 2022):

- la *significatività epistemologica*, intesa come una dimensione interna alla materia oggetto di insegnamento, che rinvia al suo statuto disciplinare e ai fondamenti che la caratterizzano (i meccanismi di funzionamento del codice nel caso delle materie centrate sulla padronanza di codici comunicativi, la struttura concettuale e sintattica nel caso delle materie centrate sull'indagine della realtà naturale e artificiale, così come discusso nel capitolo precedente);
- la *significatività psicologica*, intesa come l'incrocio tra le caratteristiche del soggetto in apprendimento e i contenuti di sapere di cui si parla, che rinvia alle tappe evolutive dello sviluppo dello studente in base alle quali riconoscere i saperi appropriati e la progressione più adeguata;
- la *significatività culturale*, intesa come l'incrocio tra la natura dell'oggetto di apprendimento e il contesto formativo nel quale insegnarlo, che rinvia alle caratteristiche del contesto socio-culturale in cui ci si colloca e, più specificamente, al profilo in uscita verso cui è orientato il percorso formativo;
- la *significatività personale*, intesa come l'incrocio tra le caratteristiche del soggetto in apprendimento e il contesto formativo in cui è collocato, che rinvia alla progressione dello sviluppo dei traguardi formativi caratterizzanti lo specifico percorso di apprendimento in rapporto alle caratteristiche dei soggetti a cui il percorso è rivolto.

La definizione dei contenuti essenziali di un dato percorso formativo richiede, quindi, di fare i conti con queste diverse dimensioni della significatività, a testimonianza della complessità e delicatezza di questa operazione. Di fatto, non si tratta di un compito da attribuire *in toto* alla progettazione curricolare del singolo Istituto, in quanto dovrebbe trovare delle risposte innanzitutto a livello di sistema, quindi di riferimenti normativi all'interno dei quali ciascun Istituto scolastico è chiamato a sviluppare la sua proposta formativa.

Tornando allo schema rappresentato nella Tav. 2, la significatività in rapporto ai contenuti di sapere richiede un lavoro di analisi della materia di insegnamento e di connessione con le tappe di sviluppo del soggetto in apprendimento da affidare a un gruppo di esperti su questi temi (disciplinari e psico-pedagogisti) e da affrontare, quindi, a livello di sistema, in modo da fornire alle scuole attraverso le Linee guida e le Indicazioni per la costruzione del Curricolo i riferimenti necessari. La significatività in rapporto al contesto formativo implica un processo di contestualizzazione delle scelte nazionali in specifiche situazioni di apprendimento e, di conseguenza, risulta maggiormente di competenza del singolo Istituto scolastico nella sua progettazione curricolare.

In realtà, le Indicazioni Nazionali rispondono solo in parte a questa esigenza, in quanto si limitano a formulare un elenco di obiettivi specifici di apprendimento, spesso espressi in modo generale e indeterminato (nonostante l'aggettivo "specifici") e in cui si ritrovano per le diverse materie scolastiche sia obiettivi di conoscenza, sia obiettivi di abilità, sia obiettivi di processo. Purtroppo la limitatezza di tentativi seri e rigorosi di impostare questa selezione dei contenuti di insegnamento nel nostro sistema scolastico rende particolarmente ambizioso e impegnativo il compito affidato al singolo Istituto scolastico, in assenza dei riferimenti necessari. Peraltro, il compito non può essere bypassato nel processo di costruzione di un Curricolo di Istituto in quanto come, abbiamo già affermato, il coraggio di fare delle scelte sui contenuti di sapere diventa una precondizione per consentire alla progettazione curricolare di svolgere il proprio ruolo di orientamento e di qualificazione della proposta formativa di una scuola.

## La classificazione dei contenuti di sapere

Oltre alla selezione dei contenuti essenziali, la descrizione degli obiettivi di conoscenza e abilità nella progettazione curricolare richiede di fare i conti con la loro organizzazione interna, in modo da facilitare l'orientamento e il loro impiego nel lavoro didattico da parte degli insegnanti. Risulta chiaro a tutti che un mero elenco di obiettivi, più o meno articolato, rischia di essere poco efficace per fungere da guida alla progettazione del lavoro d'aula; si pone quindi un problema di strutturazione di questi contenuti in un impianto organico e facilmente comprensibile. Da qui l'esigenza di individuare nuclei tematici di organizzazione della materia che aiutino a dare ordine agli obiettivi di conoscenza e abilità e a classificarli in modo ragionato; la soluzione più semplice sarebbe quella di assumere come nuclei tematici quelli impiegati nelle Indicazioni Nazionali per classificare gli obiettivi di apprendimento specifici, ma ancora una volta ci troviamo di fronte a soluzioni molto differenti nelle diverse materie scolastiche e non sempre convincenti e concettualmente fondate.

Una risposta più solida all'esigenza di individuare tali nuclei tematici non può che partire dalle caratteristiche delle materie di insegnamento richiamate nel capitolo 5 e provare a individuare gli interrogativi chiave attraverso cui individuare i nuclei tematici della materia. Per ciascuna delle tre tipologie di materie di insegnamento si possono riconoscere due interrogativi chiave:

- per le discipline di insegnamento centrate sulla padronanza dei codici comunicativi: "In quali situazioni viene utilizzato il codice comunicativo?" e "Quali sono le modalità di funzionamento del codice comunicativo che si affrontano nel percorso didattico?";
- per le discipline di insegnamento centrate sull'indagine della realtà naturale e artificiale: "Su quali ambiti di contenuto è organizzato il sapere disciplinare?" e "Quali processi chiave caratterizzano il sapere disciplinare?";

- per le discipline di insegnamento centrate sui sistemi di valori: “Quali sono i principi chiave che caratterizzano il sistema di valori?” e “Quali sono gli ambiti di esperienza nei quali testimoniare tali valori?”.

In tutti e tre i casi sarebbe opportuno, in termini di rigore, scegliere da quale interrogativo partire per individuare i nuclei tematici, assumendolo come criterio di classificazione degli obiettivi di conoscenza e abilità della materia. Anche in questo caso le Indicazioni Nazionali forniscono risposte molto eterogenee e spesso confuse: un primo esempio è Geografia, per la quale si giustappongono nuclei di contenuto (Paesaggio e territorio, Organizzazione territoriale) e nuclei di processo (Orientamento, Linguaggio, Relazioni e dinamiche); un secondo esempio è Musica, dove si mischiano situazioni d'uso (Percezione, ascolto e analisi, Creatività, esecuzione e interpretazione, Ritmo, Movimento ed espressione corporea, Competenze digitali) e modalità di funzionamento del codice (Alfabetizzazione e grammatica musicale, Conoscenza storico-culturale della musica); in altri casi i nuclei tematici non sono uniformi in rapporto ai tre livelli d'età: fine III primaria, fine V primaria, fine III secondaria I grado (vedi Storia e Scienze).

### L'articolazione degli obiettivi di apprendimento

Un ultimo aspetto della progettazione curricolare dei contenuti di sapere riguarda la loro articolazione all'interno del percorso formativo che si sta progettando, ovvero in rapporto a quali periodi didattici puntare a identificarli. Come si è anticipato, se il lavoro è limitato alla Scuola secondaria di primo grado, si può prevedere una declinazione per ciascun anno di corso; se invece il lavoro riguarda l'intero Istituto comprensivo, si suggerisce un'articolazione in quattro bienni per il Primo ciclo di istruzione (I-II primaria, III-IV primaria, V primaria-I secondaria di primo grado, II-III secondaria di primo grado), a cui aggiungere un quinto livello riferito a fine Scuola dell'infanzia.

In una prospettiva di lavoro formativo orientato verso le competenze, l'articolazione per bienni degli obiettivi di conoscenza e abilità essenziali, oltre a raccordare in modo più cogente il segmento primario e quello secondario di primo grado nel Primo ciclo di istruzione, tradizionalmente distanti e separati, consente di assicurare la necessaria flessibilità alla progettazione didattica dei singoli gruppi di insegnanti, in relazione alle loro scelte specifiche sulle unità di apprendimento da sviluppare, spesso condizionate da fattori contingenti e congiunturali (la proposta di un ente esterno, l'evento di attualità, le attitudini dei singoli insegnanti...); un esempio in tale direzione lo si può trovare nei vigenti Piani di studio provinciali della Provincia di Trento. Nel contempo una chiara e precisa identificazione dei contenuti di sapere imprescindibili per le diverse discipline di insegnamento assicura la necessaria intelaiatura alla proposta formativa che vuole qualificare l'Istituto scolastico.

#### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Roma: Carocci,

Castoldi M. (2022), *Costruire il Curricolo di Istituto*, Roma: Carocci.

Le Boterf G. (2009), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli: Guida.

Wiggins G. - McTighe J. (2004), *Fare progettazione* (2 volumi), Roma: LAS, 2004.

#### **RIFERIMENTI NORMATIVI**

Provincia autonoma di Trento, *Piani di Studio provinciali del Primo ciclo di istruzione*, 2010.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 22 maggio 2017, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, sul Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*.

#### **PER APPROFONDIRE**

M. Castoldi (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma: Carocci.

M. Castoldi (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Roma: Carocci.

M. Castoldi (2022), *Costruire il Curricolo di Istituto*, Roma: Carocci.

G. Wiggins - J. McTighe, *Fare progettazione* (2 volumi), Roma: LAS, 2004 (ed. or. 1998).



# Linee guida per la progettazione di UdA disciplinari e trasversali

**Sonia Claris**

## Il Curricolo: quale idea generale

Con la pubblicazione delle Indicazioni Nazionali 2025 rivolte al Primo ciclo dell'istruzione si è riaperta l'attenzione ai temi del Curricolo e delle sue diverse concezioni e declinazioni: verticale per gli Istituti comprensivi in nome della continuità educativo-didattica, disciplinare, trasversale, elicoidale o a spirale secondo l'accezione bruneriana, globale.

La domanda ricorrente e perenne che i docenti si pongono è relativa al percorso che i loro studenti dovranno seguire per poter maturare le competenze necessarie a entrare a pieno titolo nella vita adulta e in quella della *polis*, quali cittadini attivi, responsabili, dotati di spirito critico e riflessivo.

L'etimologia del termine, dal latino *currere*, indica un percorso, una strada, un itinerario. Pertanto, il Curricolo, di cui ogni Istituto si è dotato (DPR 275/99), è in pratica pensabile come la mappa di un tragitto, un tratto di strada da percorrere e da far percorrere con le dovute accortezze. La Mappa di Kerr rimane a questo proposito un ottimo e completo strumento di orientamento. Suddivisa in quattro aree tra loro interconnesse e in sinergia (Traguardi/Finalità: perché insegnare/apprendere; Contenuti: che cosa insegnare/apprendere; Processi formativi: come insegnare/apprendere; Valutazione: come valutare il processo di insegnamento/apprendimento) permette una visualizzazione chiara del percorso curricolare, che è tale se non dimentica nessuna sua parte. La natura sistemica del Curricolo non consente di modificare nulla di un'area che non si ripercuota sulle restanti aree, che sono strettamente interrelate.

Le Indicazioni 2025 presentano il Curricolo quale dispositivo per "pensare" l'insegnamento, in dimensione verticale, costruito anche grazie all'individuazione delle cosiddette "conoscenze essenziali", seguendo il principio del *non multa sed multum*. I criteri per la selezione delle conoscenze sono la loro rilevanza sul piano culturale, la loro significatività sul piano scientifico e la loro essenzialità sul piano formativo. Il recente documento ministeriale presenta le singole discipline in cui evidenzia i *nuclei fondanti* (concetti ritenuti fondamentali) verticalizzati per agevolare la progettazione curricolare.

La pratica del Curricolo reale è affidata al lavoro collegiale e operativo delle singole istituzioni scolastiche, comunità professionali e laboratoriali, nel rispetto della prescrittività delle competenze attese, degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento.

### Il cambio di paradigma proposto

La nuova proposta delle Indicazioni 2025 sta nel rimettere al centro la valorizzazione delle conoscenze, base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente. In che senso le conoscenze vengono reintegrate nel Curricolo? Quale è il ruolo giocato dai diversi attori (insegnanti e studenti) nella costruzione e realizzazione del Curricolo?

### Le conoscenze

"Concepire la conoscenza come 'evento' di ricezione piuttosto che come 'atto' di costruzione ci pone in una posizione molto diversa rispetto al mondo. In un certo senso potremmo dire che la conoscenza intesa come atto di ricezione è esattamente l'opposto della conoscenza intesa come atto di costruzione. Nel secondo caso, il mondo non è un oggetto a nostra disposizione, ma 'qualcosa' che ci viene incontro. Conoscere non costituisce un atto di dominio o di controllo" (Biesta, 2022, pp. 47-48). Ovviamente serve superare alcuni luoghi comuni e prescindere da un costruttivismo "ingenuo", come definito da Roberto Trinchero, che giustamente evidenzia la diffusa falsa credenza per cui gli studenti, se lasciati liberi di elaborare, costruire e sperimentare da soli possano ricostruire autonomamente i saperi (Trinchero, 2013, pp.52-67). Al contrario, il ruolo del docente è essenziale e centrale nella progettazione e nella posa in essere di ambienti di apprendimento idonei e, soprattutto, nell'operazione didattica centrale per insegnare: preparare, confezionare le conoscenze nel modo più adatto agli interlocutori, ai soggetti a cui l'insegnamento è intenzionalmente rivolto e che variano per età, predisposizioni, interessi, motivazioni. Le conoscenze vanno rielaborate e predisposte dall'insegnante, mediate, affinché siano accessibili e quindi recepibili cognitivamente per far maturare rappresentazioni concettuali e mentali sempre più elaborate e raffinate nei discenti.

Le conoscenze non possono mancare in un processo di insegnamento e apprendimento, ma mai allo stato in cui si presentano originariamente: devono essere mediate dalla didattica (arte dell'insegnare) con l'impiego di mediatori didattici concreti, iconici, analogici, simbolici. A questo punto la progettazione didattica di Unità di Apprendimento tocca centralmente la maestria del *magister*, come viene qualificato il docente nel recente documento delle Indicazioni. Siamo nella fase preparatoria dell'azione didattica, pensata prima in termini complessivi per indicare una direzione, un pezzo di percorso ben definito, una tappa. *In itinere* sono previste variazioni e rimodulazioni, in quanto si passa al piano di realtà ed è proprio dell'insegnante esperto saper gestire con prontezza gli imprevisti, più o meno attesi, senza perdere la rotta e la sua direzione.

Gli studenti, a loro volta, agiscono e operano attraverso le attività proposte e confezionate all'occorrenza per acquisire conoscenze, abilità e quindi competenze, sia trasversali, sia più propriamente connotate dai riferimenti a una disciplina.



---

Le competenze attese al termine del Primo ciclo di istruzione sono quelle richiamate dall'EQF (European Qualification Framework), più volte citato, ovvero la competenza alfabetica funzionale, la competenza multilinguistica, la competenza matematica, la competenza in Scienze, Tecnologia e Ingegneria, la competenza digitale, la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza, la competenza imprenditoriale, la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. Queste ultime, di natura trasversale, sono accompagnate da competenze disciplinari previste al termine del Primo ciclo di istruzione.

## Quale tipologia di progettazione didattica

Per elaborare Unità di Apprendimento che siano sintonizzate con quanto richiesto dalle Indicazioni 2025, l'approccio più convincente e utile è la progettazione "a ritroso", che consente di partire dalla valutazione delle competenze attese (traguardi) per definire quindi gradualmente e con pertinenza i diversi passaggi metodologici e didattici per arrivare alla meta prevista. L'elemento di qualità di tale approccio, che risale a Wiggins e McTighe, sta nella sua finalità, ovvero nel consentire alle alunne e agli alunni di arrivare a una comprensione profonda delle conoscenze.

"In breve, ciò che chiamiamo 'comprensione' non è una questione di mera semantica, ma di chiarezza concettuale. Noi perfezioniamo la distinzione tra un'opinione superficiale o plagata e la comprensione profonda e giustificata della stessa idea [...]. Considerate gli aggettivi che usiamo nel descrivere la comprensione come 'profonda', 'approfondita' rispetto a 'superficiale'. La comprensione 'necessita di tempo e pratica'<sup>1</sup>. Si precisa inoltre che la comprensione avviene per gradi, con sforzi successivi, e si alimenta di sfumature e di articolazioni sempre maggiori. Non si migliora la comprensione solo portando a conoscenza oggetti o teorie più difficili, ma con l'assumere la capacità di offrire precisazioni e condizionali (il "se... allora"). Il vero rischio che si può correre a scuola è quello di pervenire a comprensioni erronee, che non tengano conto del contesto storico-culturale in cui teorie e idee si sono formate e sviluppate, prescindendo dalla capacità di mettersi nei panni dell'altro, quale atto intenzionalmente cognitivo e non solo emotivo-affettivo.

In questo quadro di riferimento si coglie con più evidenza il significato metodologico-didattico della progettazione "a ritroso", che, nella versione originale degli autori citati, si sostanzia in tre passaggi: identificazione dei risultati desiderati, determinazione delle evidenze di accettabilità, pianificazione delle esperienze di istruzione. La domanda di base da porsi in fase progettuale, prima di entrare nello specifico delle attività d'aula, è relativa alla stima di efficacia (Come si evidenzia una comprensione profonda?). Un esempio tra i molti è offerto dal concetto di forza

---

<sup>1</sup> Wiggins G. e McTighe J., *Fare progettazione*, LAS Roma, 2204, p.72

gravitazionale. Tale forza è un'attrazione tra masse. L'intensità della forza è proporzionale alle masse e si indebolisce con l'aumentare della distanza tra loro, in modo inversamente proporzionale al quadrato della distanza. La parte più rilevante di questo concetto non sta nella comprensione della formula matematica, ma nella presa di distanza dalla comprensione errata da parte degli adulti che la gravità terrestre non si estenda oltre l'atmosfera<sup>2</sup>. In questa prospettiva non si tratta solo di domandarsi quali obiettivi dovranno raggiungere i nostri studenti, ma con quali evidenze si potranno riconoscere i risultati conseguiti. Sulla scorta degli autori citati, con il termine "evidenze" si intendono tutte le informazioni e i dati qualitativi e quantitativi di cui l'insegnante può disporre per valutare l'apprendimento degli studenti. In base al diverso grado di strutturazione possiamo disporre di questionari e test, domande aperte, compiti autentici e situazioni-problema.

L'Unità di Apprendimento si struttura e prende corpo a partire dalla situazione-problema, intesa come prodotto o elaborato attraverso cui si manifesta la competenza acquisita dagli studenti. Essa costituisce la cornice di senso del percorso di elaborazione e ricerca che si intende intraprendere. L'analisi della competenza focus permette di mettere in luce e attivare i necessari processi di apprendimento, che risultano centrali e più rilevanti del semplice prodotto in sé. La situazione-problema, riportata anche nel format proposto in questo contributo, è un pretesto, un'occasione attraverso cui si cerca di mettere in gioco conoscenze e abilità, non rappresenta la fine dell'intervento formativo (preparare un bel prodotto). Un esempio di compito di prestazione proposto da Wiggins e McTighe è il seguente: "Immagina che tuo zio sia un produttore cinematografico di Hollywood e ti chieda delle idee per il suo prossimo film. Visto che molti film sono tratti da libri, lo zio ti chiede di parlargli di un libro che hai letto e che pensi possa diventare un buon film. Scrivi una lettera a tuo zio, descrivi un libro che ti è piaciuto e spiegagli perché pensi che ne potrebbe trarre un buon film"<sup>3</sup>. Nel caso della situazione-problema che è collocata all'inizio dell'Unità di Apprendimento viene assolta una funzione prevalentemente diagnostica della valutazione e, soprattutto, si calibra correttamente l'orientamento delle attività successive.

Le competenze presentate nelle Indicazioni Nazionali 2025 si collocano a diversi livelli: le competenze al termine del Primo ciclo di istruzione di natura trasversale, le competenze attese al termine della classe terza, con obiettivi specifici di apprendimento e conoscenze disciplinari. La progettazione di UdA (in media tre o quattro in un anno scolastico) attinge prevalentemente alle competenze di secondo livello, ovvero a quelle che nel documento sono definite come "competenze al termine della terza classe", per la Scuola secondaria di primo grado, mentre gli obiettivi specifici di apprendimento possono assumere le vesti di obiettivi di processo, in quanto sono declinati in chiave operativa di abilità e azioni. Ovviamente ogni scuola farà riferimento al Curricolo di Istituto.

---

**2** *op.cit.*, pp.135-136.

**3** *op.cit.*, p.135.

---

I passaggi della procedura di elaborazione di una Unità di Apprendimento prevedono di scegliere la competenza focus, descrivere e precisare la situazione problema, abbozzare l'idea progettuale, elaborare/adattare la rubrica valutativa sulla competenza focus, articolare le diverse fasi del percorso (attività, tempi, spazi, risorse, metodologie), definire le ulteriori modalità valutative da impiegare nel percorso in chiave formativa.

## Le situazioni-problema

Nell'elaborazione delle UdA si tratta di individuare delle situazioni-problema, cioè degli ambiti di realtà in cui far sperimentare le conoscenze e le abilità di cui si è in possesso.

Per questo motivo, si prevede di definire anche il contesto formativo in cui si sta operando, a integrazione del livello di classe. Le attività pregresse permettono di comprendere appieno che determinati contenuti devono essere posseduti e talune abilità già in parte allenate. Per esempio, la consegna operativa della situazione-problema: "Scegli o disegna un'immagine che rappresenti l'utilizzo e l'importanza dell'acqua nella nostra vita, poi illustrala ai tuoi amici e spiega il perché della tua scelta" è stata preceduta da visite ai laghi del territorio e da letture e presentazioni sul tema del valore dell'acqua, sia nei suoi aspetti ludici sia in quelli relativi alla sua necessità per la vita di uomini, animali e piante. Oppure la consegna operativa volta a realizzare un manifesto pubblicitario o un contenuto sui social media per invogliare gli adolescenti a mangiare meglio, in modo sano e corretto, utilizzando qualunque tipo di modalità comunicativa (filastrocca, rap, immagini, slogan, proverbi...) è stata preceduta da un richiamo preciso al lavoro didattico svolto negli anni precedenti sull'alimentazione e dalla proposta di un impegno attivo di cittadinanza per migliorare la salute e il benessere di ognuno.

La creatività progettuale dei docenti può predisporre molte interessanti situazioni-problema. Ecco di seguito alcuni esempi, tratti da esperienze scientifiche.

- 1** Proviamo a esplorare il Polo Nord. Costruisci e programma la tua robot-slitta con i set di robotica a tua disposizione e parti alla scoperta di questo meraviglioso ma fragile ecosistema. Prova a comprendere come si possa vivere in questo particolare ambiente e scrivi un reportage di viaggio.
- 2** Ogni alimento che compriamo richiede una certa quantità di risorse per essere prodotto e lavorato, risorse che sottraiamo all'ambiente. L'acqua, il bene più prezioso, è il prezzo da pagare. Entra in un supermercato e accetta la sfida: quanti alimenti riuscirai a mettere nel tuo carrello consumando meno risorse naturali possibile? Analizza le etichette e prova a definire una stima del consumo (soprattutto di acqua), argomentando le tue conclusioni.

### Come si analizza la competenza focus

Arrivati a questo punto, occorre comprendere come si effettua l'analisi di una competenza focus ("focus" in quanto identificata come centrale nella progettazione e su cui si focalizza l'attenzione del docente), per individuare criteri e indicatori che servono per la costruzione della rubrica di prestazione del compito di realtà (situazione-problema).

Prendiamo a titolo esemplificativo la competenza riportata nelle Indicazioni Nazionali per la Scuola secondaria di primo grado relativa all'Italiano (Lingua e Letteratura): "Scrivere, rielaborare, riassumere. Saper parlare con gli altri di un testo dopo averlo letto, non solo mettendolo in relazione con la propria esperienza di vita, ma anche apprezzandone l'apertura nei confronti del mondo, delle esperienze altrui, delle culture diverse dalla propria".

Le domande-chiave da cui partire sono:

- Quando parlare con gli altri di una lettura è efficace?
- Che cosa rende valido un dialogo con altre persone, in gruppo?

Pare utile porre attenzione ai processi in gioco, che in questo esempio specifico possono essere:

- la componibilità epistemica (co-costruire la conoscenza);
- la direzionalità (muoversi verso una direzione ben definita);
- la profondità (andare a fondo nell'argomento, nel tema);
- il rigore;
- l'autoregolazione.

La rubrica sarà costruita sulla scorta dei criteri di qualità individuati, da assumere nella loro totalità o anche in numero parziale.

DIMENSIONI	INDICATORI	PUNTI 1	PUNTI 2	PUNTI 3	PUNTI 4	PUNTI 5
Direzionalità	• Gli interventi sono ben focalizzati?					
Profondità	• Il problema posto è analizzato nei suoi aspetti centrali?					
Componibilità epistemica	• Si tengono in considerazione più visioni? • I diversi aspetti del racconto rimangono spuri e distinti?					
	• .....? • .....?					
PUNTEGGIO COMPLESSIVO: ..... / .....						

Gli indicatori possono essere in numero variabile, a seconda della analiticità che si intende perseguire.

Anche l'attribuzione dei punteggi parziali e complessivi segue la medesima logica. La parte, tuttavia, davvero rilevante dell'intera operazione consiste nell'individuazione puntuale e circoscritta dei criteri di qualità, che permette la condivisione con altri colleghi e anche con gli studenti, incrementando la trasparenza e l'intersoggettività. La postura corretta da assumere per individuare gli indicatori (evidenze osservabili) è quella dell'apprendimento, immedesimandosi ovvero in colui che deve affrontare il compito di realtà o la situazione-problema. Non si deve dimenticare che gli indicatori, essendo appunto evidenze osservabili, hanno la funzione di essere spie di ciò che si sta svolgendo, ma che spesso non possiamo vedere in modo diretto.

Per addentrarci ancora meglio nella procedura, si provi a considerare questa ulteriore consegna operativa di un compito autentico: l'insegnante di Disegno e Storia dell'arte divide i suoi studenti in tre gruppi e prende in esame tre artisti. Assegna quindi a ogni gruppo un pittore. La consegna prevede che il gruppo elabori una tavola con la tecnica del pittore attribuito. Ogni quadro finito andrà presentato alla classe intera, descrivendo in modo pertinente la tecnica impiegata, e da qui gli altri studenti dovranno indovinare di quale pittore si sta parlando.<sup>4</sup>

DIMENSIONI	INDICATORI
Padronanza delle conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sono note le peculiarità dell'artista?</li> <li>• Viene ricordato il suo profilo artistico e l'epoca in cui ha operato?</li> </ul>
Padronanza delle abilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impiega la tecnica adeguata?</li> <li>• Sceglie colori corretti?</li> <li>• Svolge i compiti concordati?</li> <li>• Fornisce contributi al gruppo di lavoro?</li> </ul>
Progettazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• È stato scelto un soggetto in sintonia con la produzione artistica del pittore?</li> <li>• Sono state pianificate le fasi del lavoro?</li> </ul>
Realizzazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• È stato portato a termine il lavoro?</li> </ul>
Sensibilità critica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viene colto e ben interpretato lo stile del pittore?</li> </ul>

<sup>4</sup> Claris S., *Guide per l'osservazione*, UTET Università, Novara, 2019, pp. 45-46.

### L'articolazione formativa

Si entra ora nella parte di definizione delle attività o proposte da mettere in atto. Il percorso dell'UdA non viene lasciato al caso, ma organizzato in fasi, che permettono di progettare le mosse dei docenti e degli studenti secondo i diversi momenti.

La prima fase è relativa alla condivisione del senso. Il primo passaggio del progettare "a ritroso" intende aiutare gli studenti a capire dove è diretto il percorso didattico proposto; ciò significa specificare non solo gli obiettivi formativi ma anche le prestazioni desiderate e gli standard di risultato attesi. È importante che la finalizzazione del lavoro risulti chiara e precisa anche dal punto di vista dello studente; per questa ragione possono giocare un ruolo cruciale le domande chiave su cui strutturare le Unità come chiavi di lettura che aiutano a creare una cornice di senso al percorso che si va a strutturare. Nel contempo, sono fondamentali anche indicazioni operative in merito a risorse, tempi, consegne, criteri di valutazione... entro cui realizzare l'Unità di Apprendimento, ovviamente da calibrare e definire in rapporto all'età degli studenti. In pratica serve chiarire che cosa si andrà a fare, come lo si metterà in atto, quali risultati si attendono.

La seconda fase, quella dell'allenamento, richiede la proposta di spunti culturali e di nuovi concetti in forma esplorativa, che andranno consolidati e rielaborati, secondo specifiche tecniche e strategie, proprie di un bravo allenatore che individua e pesa sia la quantità che la tipologia degli esercizi, nonché la durata, la frequenza e l'intensità degli allenamenti dei giocatori della squadra nel suo complesso. Non manca poi la definizione di percorsi di allenamento non di carattere generale, ma mirati a determinati ruoli in forma personalizzata. I portieri nelle squadre di calcio godono, per esempio, di una serie di proposte di allenamento "personalizzate" in funzione del loro compito in campo e delle specifiche caratteristiche, anche individuali. I docenti in questa fase rivestono chiaramente il ruolo di coach.

La terza fase è mirata a ingaggiare gli studenti e a coinvolgerli nel compito, sostenendo il loro interesse. L'aggancio degli studenti parte dalla curiosità, dalla meraviglia, suscitata *in primis* dal linguaggio utilizzato e dalla capacità del docente di formulare domande che attirino l'attenzione, anche grazie al richiamo a situazioni contro-intuitive o a dati fattuali dissonanti rispetto alle credenze diffuse o al senso comune di buona parte della scolaresca. Questo approccio produce una sorta di utile "spiazzamento" che ben dispone all'apprendimento di nuove conoscenze. Non vanno trascurati il coinvolgimento emotivo e la creazione di un clima sospeso e di attesa, che funziona molto efficacemente sul piano formativo per l'attivazione cognitiva da parte degli studenti. Le mosse iniziali e di apertura dell'Unità di Apprendimento sono connotate da questa sapiente combinazione.

Il passaggio successivo è un invito a esplorare le questioni, a equipaggiare gli studenti e alla sperimentazione attiva. La comprensione non superficiale, ma profonda, richiede non solo di memorizzare le conoscenze, ma di assimilarle nella co-costruzione delle stesse in relazione con gli

altri, fonte di utile contraddittorio e messa in discussione. La metafora del viaggio nei saperi costituisce il cuore del lavoro didattico. Peraltro, in un percorso formativo deve emergere anche l'attenzione a fornire agli studenti gli strumenti culturali e operativi per compiere il processo di ricerca in modo progressivamente autonomo; da qui l'invito a equipaggiare gli studenti per il loro viaggio.

In altri termini potremmo riassumere quanto detto affermando che la progettazione deve essere mirata alla comprensione profonda, intesa come possesso autentico delle conoscenze, non solo a livello teorico, ma anche nella loro funzione di concretezza e azione nella vita quotidiana. Che cosa significa "progettare per la comprensione"?

La risposta a tale domanda sta nell'anticipare e prefigurare il lavoro formativo nella prospettiva di una comprensione adeguata di determinati contenuti curricolari, avendo fin dall'inizio ben chiaro l'obiettivo strategico di mettere l'allievo nella condizione di cogliere il senso e saper trasferire il proprio apprendimento nella sua vita reale. Non si tratta di un'operazione automatica, né semplice, se non viene guidata da una figura esperta, quale è il docente. Infatti, spesso, anche in età adulta permangono delle misconoscenze anche in soggetti acculturati o si va incontro facilmente a fenomeni di dimenticanza e di perdita di nozioni che sono state solo memorizzate in forma generica. A questo proposito è più che mai valido il motto latino richiamato dalle Indicazioni 2025: *non multa, sed multum*. Il *multum* è dato dalla profondità e dal radicamento che conoscenze e abilità devono conseguire, per alimentare le competenze, sia disciplinari, sia trasversali. In pratica si può pensare a un'assimilazione autentica dei saperi che così metabolizzati entrano a pieno titolo a far parte del soggetto in modo stabile e soprattutto efficace e utile per la vita.

#### **DOMANDE PER LA PROGETTAZIONE DELLE ESPERIENZE DIDATTICHE**

**Spiegazione** – Che tipi di dati, problemi ed esperienze gli studenti devono incontrare se vogliamo che afferrino ciò che non è ovvio, che incontrino idee e teorie nuove, che le testino e le verifichino, che costruiscano loro stessi teorie e spiegazioni (oppure interiorizzino pienamente quelle di altri)?

**Interpretazione** – In che modo il lavoro richiederà agli studenti di costruire spiegazioni, trarre significati, esplorare l'importanza oppure trovare il senso nei contenuti o nelle conoscenze? Quali testi, eventi o persone saranno forniti come qualcosa di utile per l'interpretazione degli studenti?

**Applicazione** – In che modo il lavoro richiederà e abiliterà gli studenti a usare e a verificare la loro comprensione in una varietà di contesti adatti, dove situazioni, finalità e utenti reali lo richiederanno? Come può il lavoro incoraggiare gli studenti a proporre o persino inventare nuove applicazioni?

**Prospettiva** – Come saranno distribuiti materiali, compiti, esperienze e discussioni in modo che gli studenti possano non solo generare molteplici punti di vista, ma anche valutarli criticamente?

**Empatia** – Quali tipi di esperienze dirette o simulate in classe potrebbero favorire la connessione profonda dei ragazzi con le esperienze di altre persone? Come il lavoro potrebbe aiutarli ad andare al di là di parole vuote e di astrazioni, per trovare un valore meritato e possibile nelle idee e nelle esperienze delle persone che a loro inizialmente possono essere apparse sciocche, noiose o estranee?

**Autoconoscenza** – Che tipo di esperienze aiuteranno gli studenti ad autovalutare e a riflettere su ciò che fanno, o sanno, e che comprendono? Come le lezioni evocheranno gli abiti mentali, le tendenziosità e le prevenzioni che gli studenti apportano al lavoro?

## Capitolo 7

---

In forma semplificata e sintetica le attività si distribuiscono in: condivisione di senso, allenamento, partita e riflessione.<sup>5</sup>

### L'allenamento

Nella fase di allenamento è previsto del lavoro da svolgersi in aula e del lavoro a casa, in forma autonoma o in coppia o piccolo gruppo.

### La partita

Per riportare quanto indicato a livello d'aula, possiamo dire che in questa fase si affronta un compito di realtà o una situazione problematica che permetta di vedere in azione abilità, conoscenze, atteggiamenti e disposizioni ad agire a contatto con problematiche reali. Si riprende la situazione-problema iniziale, che ha dato il via alla progettazione dell'Unità di Apprendimento.

### La riflessione

L'ultima fase risulta di grande interesse formativo, in quanto consente il monitoraggio dei propri apprendimenti in chiave metacognitiva e autovalutativa. Numerose sono le possibilità aperte: da semplici *check list*, anche in formato digitale, a questionari più strutturati di natura autovalutativa, che riprendono gli indicatori impiegati a livello di analisi della competenza focus, a osservazioni tra pari, a revisioni condotte sulla scorta di un modello esperto fornito dal docente, a una disamina guidata della qualità degli elaborati e dei prodotti. Tutto serve a incrementare e incrociare gli sguardi per ottenere un effetto di "triangolazione". L'approccio valutativo prevede diversi strumenti e varie modalità di impiego. Oltre a strumenti di autovalutazione (come si vede lo studente) si aggiungono mezzi per l'analisi delle prestazioni (che cosa sa fare) e osservazioni di docenti e tra pari (come altri vedono lo studente). Tale momento riflessivo accoglie la valutazione come atto di valorizzazione dei punti di forza e di individuazione di punti di criticità che divengono campi per azioni di miglioramento. La valutazione per l'apprendimento di cui stiamo delineando le caratteristiche prevede la condivisione dei criteri, la documentazione dei processi e dei risultati (nel portfolio o con ulteriori modalità), *feedback* mirati e immediati, varietà di prove, coinvolgimento dei genitori.

## Esempio di elaborazione di un'UdA

L'Unità di Apprendimento che si presenta nasce dalla partecipazione a un Festival scientifico da parte di studenti delle classi terze di Scuola secondaria di primo grado. Si tratta di un lavoro didattico interessante, soprattutto per la collaborazione tra i docenti di Matematica e Scienze e i docenti di Musica. Un fenomeno fisico, le onde e la loro propagazione, diventa un oggetto di studio anche in ambito artistico, in quanto numerosi strumenti musicali sono costruiti con valutazioni scientifiche rispetto al suono e alla sua propagazione.

---

<sup>5</sup> Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2017.



## L'idea progettuale

Le onde acustiche sono un mezzo di percezione e di comunicazione utilizzato costantemente da tutti, fin dalla nascita, eppure sono invisibili. Il laboratorio si pone come obiettivo l'indagine del comportamento delle onde acustiche attraverso esperienze che ne mettano in evidenza le proprietà. Le modalità di propagazione e le forme d'onda verranno visualizzate grazie all'interazione delle perturbazioni con corpi visibili e tangibili. In una serie di esperimenti guidati, gli studenti sperimenteranno come il suono si genera, si trasmette e viene percepito dall'orecchio umano. Per esplorare fenomeni come la frequenza, la risonanza e la propagazione del suono, verranno utilizzati oggetti quotidiani, strumenti acustici e altri strumenti musicali, in parte autocostruiti, ma anche modelli matematici fisici e virtuali. Nella progettazione e nella realizzazione rientrano contenuti, strumenti e metodi della Fisica, della Matematica e della Musica.

### Vibrazioni Positive: il ritmo contagioso della scienza!

Il suono si muove, ha tante forme, viaggia attraverso gli oggetti e trasforma il mondo intorno a noi. Esploriamo il comportamento delle onde acustiche, attraverso esperimenti con materiali comuni, strumenti musicali, applicazioni digitali e anche con la Matematica.

<b>Livello di classe</b> Terza di secondaria di primo grado
<b>Competenza focus</b> Competenza matematica e competenza in Scienze, Tecnologia e Informatica. Analizzare e interpretare i fenomeni naturali e antropici utilizzando concetti, linguaggi e metodi delle Scienze naturali e della Fisica, anche in relazione alle sfide scientifiche e tecnologiche della società contemporanea.
<b>Situazione-problema</b> La scuola partecipa alle iniziative di Bergamo Scienza 2025: si deve allestire un laboratorio aperto al pubblico per spiegare il comportamento delle onde sonore. Voi siete i conduttori e i divulgatori scientifici che si interfacciano con i visitatori.

<b>BISOGNI FORMATIVI</b> Incrementare la capacità di comprensione di fenomeni fisici		
<b>AMBITO TEMATICO</b> Fenomeni fisici del mondo naturale e artificiale	<b>COMPETENZA FOCUS</b>	<b>DISCIPLINE COINVOLTE</b> Scienze e Musica Lingua italiana

### **Prestazione da valutare: conduzione di un laboratorio aperto al pubblico**

#### **Analisi della competenza focus (rubrica valutativa)**

Si individuano le dimensioni e gli indicatori, a partire dal livello avanzato.

Traguardo di competenza focus: applicare i concetti fisici fondamentali per interpretare fenomeni naturali e artificiali.

DIMENSIONI	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
Comprensione della situazione-problema				Entra con facilità nel contesto del laboratorio e nel ruolo richiesto.
Riproduzione degli esperimenti fisici				Gli esperimenti sono proposti in modo corretto e con l'impiego di materiali adeguati e nelle giuste proporzioni.
Impiego della terminologia tecnica				La comunicazione è chiara, puntuale, definita.
Collaborazione				Manifesta una responsabilità condivisa e una corretta assunzione del compito.

#### **Ambiente di apprendimento (spazi, tempi, raggruppamenti, ruoli, materiali...)**

Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi (4 studenti), hanno approfondito con i docenti di Matematica i concetti in gioco e costruito con i docenti di Musica gli strumenti musicali con materiali di recupero.

Tempo: 25 ore

Materiali: elastici, contenitori di varie dimensioni, cartoncino, diapason...

## Articolazione formativa

FASI	LAVORO IN AULA			TEMPI
	TEMPI	ATTIVITÀ	INDICAZIONI METODOLOGICHE	
CONDIVISIONE DI SENSO	2	Presentazione della proposta	Circle time Brain storming	2
ALLENAMENTO	10	<p><b>1. Sorgenti e mezzi di propagazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzione di diversi suoni con parti del corpo, oggetti (righello, elastici...) e strumenti. Osservazione del legame esistente tra suono e vibrazione.</li> <li>• Propagazione delle onde sonore attraverso diversi mezzi (aria, acqua, fili), per verificare e confrontare la loro efficienza nella trasmissione del suono.</li> </ul> <p><b>2. Le forme del suono</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizzazione della forma del suono mediante eidofoni costruiti dagli studenti, contenenti sorgenti (casse) attivate e regolate dall'esterno.</li> <li>• Visualizzazione e descrizione delle forme d'onda prodotte da diversi suoni, attraverso apposite applicazioni.</li> </ul> <p><b>3. Risonanza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esplorazione del fenomeno della risonanza con i diapason, oggetti d'uso quotidiano e strumenti musicali.</li> </ul>	Approccio laboratoriale	6

		<p><b>4. Rapporti matematici e scale musicali</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sperimentazione della relazione esistente tra tonalità e lunghezza di corpi elastici.</li> <li>• Indagine di armonia o disarmonia di coppie di onde, al variare di rapporti di frequenza: le onde sono modellizzate mediante applicazioni digitali e anche attraverso il disegno.</li> </ul> <p><b>5. Creazione di strumenti musicali con materiali di riciclo</b></p>		
<b>PARTITA</b>	10	<p><b>Descrizione del coinvolgimento interattivo dei partecipanti</b></p> <p>I partecipanti, guidati dagli studenti conduttori, esploreranno il comportamento di diversi oggetti sottoposti alla sollecitazione di onde acustiche ed effettueranno prove di risonanza. Il processo deduttivo sarà guidato mediante quiz che porteranno progressivamente a raccogliere e assemblare un insieme di concetti. Nella parte finale del laboratorio, i visitatori più piccoli (9-10 anni) costruiranno e porteranno con sé piccoli strumenti musicali costruiti con materiali di riciclo. I più grandi (11-13 anni) cercheranno coppie di onde armoniche, modificando i rapporti di frequenza.</p>		

<b>RIFLESSIONE</b>	<b>5</b>	<b>RIELABORAZIONE DELL'ESPERIENZA</b>  I conduttori del laboratorio rivedono le sequenze e individuano i punti di forza e le eventuali criticità. Domande guida: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Che cosa non ha funzionato e perché?</li> <li>• Come si potrebbe migliorare?</li> </ul>		
--------------------	----------	--	--	--

### **Competenze chiave correlate (disciplinari o trasversali)**

Comunicare argomenti scientifici, saper argomentare e motivare con proprietà di linguaggio le proprie affermazioni (Scienze)

<b>DISCIPLINA: Scienze</b>	
<b>CONOSCENZE</b> Misure, moti, oscillazioni e onde.	<b>ABILITÀ</b> Applicare i concetti fisici fondamentali per interpretare fenomeni naturali e artificiali.
<b>DISCIPLINA: Musica</b>	
<b>CONOSCENZE</b> Strumenti musicali: tecniche, storia, classificazione.	<b>ABILITÀ</b> Riconoscere gli strumenti impiegati nelle musiche ascoltate.

### Valutazione per l'apprendimento

	STRUMENTO VALUTATIVO	MODALITÀ DI IMPIEGO
<b>CHE COSA SA FARE?</b> <i>Analisi delle prestazioni degli studenti</i>	Griglia di osservazione. Rubrica valutativa con indicatori.	Durante lo svolgimento del laboratorio aperto al pubblico. A conclusione dell'esperienza.
<b>COME SI VEDE?</b> <i>Modalità di autovalutazione</i>	Check list con indicatori sotto forma di domande-guida: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ho riprodotto con precisione gli esperimenti? -1 2 3 4 5 +</li> <li>• Nell'esposizione ho impiegato termini scientifici? -1 2 3 4 5 +</li> <li>• Ho portato a termine i compiti assegnati e contribuito alla buona riuscita del lavoro? -1 2 3 4 5 +</li> </ul>	In aula ogni studente dispone di un foglio con gli indicatori e le modalità di espressione dell'autovalutazione. Si possono poi condividere in gruppo i punteggi che ciascuno si è attribuito, insieme alle motivazioni.
<b>COME LO VEDONO GLI ALTRI?</b> <i>Osservazione dei docenti e valutazione tra pari</i>	Per l'osservazione dei docenti si rimanda alla griglia di osservazione già impiegata per le prestazioni. Tra pari può essere utile evidenziare in modo specifico la dimensione collaborativa del gruppo attraverso un dialogo collettivo.	In aula, a conclusione dell'esperienza.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l'insegnamento*, Milano: Cortina.

Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Roma: Carocci.

Claris S. (2019), *Guide per l'osservazione. Come far buon uso a scuola e in aula*, Novara: UTET Università.

Trincherò R. (2013), "Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica", in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, n. 2, Vol.13.

Wiggins G. e McTighe J. (2004 a), *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma: LAS.

Wiggins G. e McTighe J. (2004 b), *Fare progettazione. La "pratica" di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma: LAS.

# Valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento: indicazioni di lavoro

**Alessandra Rucci**

Nel quadro concettuale delineato dalle Indicazioni Nazionali 2025, la valutazione è trattata come parte integrante e strutturante dei processi di insegnamento e apprendimento. Il documento insiste infatti diffusamente sulla primaria funzione formativa della valutazione, in sostanziale continuità con il D. Lgs. n. 62 del 2017, delineandola come strumento didattico a pieno titolo, che contribuisce in modo significativo al processo di apprendimento, all'autoconsapevolezza delle alunne e degli alunni e al miglioramento continuo della didattica. In questa visione la valutazione, nella sua funzione formativa, contribuisce in modo determinante allo sviluppo di una componente essenziale delle competenze personale, sociale e di imparare ad apprendere: l'autoregolazione dell'apprendimento.

La valutazione è intesa come atto professionale e pedagogico, che richiede intenzionalità, trasparenza e coerenza con gli obiettivi dell'azione didattica. Ne sono elementi costitutivi l'osservazione sistematica e documentata dei processi di apprendimento, la restituzione attraverso *feedback* significativi multidirezionali (docente/studente; studente/docente; studente/pari) e l'impiego di strumenti diversificati, che vadano oltre la verifica formale e coinvolgano dimensioni metacognitive, comunicative e riflessive.

Elemento distintivo delle Indicazioni 2025 è l'accento posto sul valore relazionale e dialogico della valutazione, che si costruisce nel tempo, in rapporto con lo studente, e che contribuisce a renderlo soggetto attivo del proprio percorso formativo.

L'autovalutazione, l'interazione con i pari, la riflessione sui propri errori e sui propri progressi diventano momenti educativi centrali, attraverso cui lo studente è accompagnato a riconoscere gradualmente il proprio funzionamento cognitivo, ad acquisire consapevolezza delle strategie più efficaci da utilizzare e, come conseguenza ultima, a orientare consapevolmente la direzione del proprio apprendimento.

Il ruolo di primo piano nel processo di apprendimento attribuito nel documento alla valutazione formativa offre una direzione di lavoro molto chiara alle Scuole e permette di leggere e interpretare in modo corretto il dettato della recente Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025, che ha reintrodotto nella Scuola primaria i giudizi sintetici nella valutazione sommativa intermedia e finale. Le nuove Indicazioni, da questo punto di vista, non lasciano spazio a equi-

voci nel distinguere con chiarezza la funzione della valutazione sommativa da quella *in itinere*, la cui sostanza non viene in alcun modo intaccata. I giudizi sintetici rappresentano la forma di comunicazione scelta dal Ministero per descrivere i risultati di apprendimento raggiunti in un determinato periodo, ma non possono sostituire i modi e le forme tipici della valutazione per l'apprendimento.

*"Il rischio da scongiurare, sempre presente, è infatti quello di cadere in una logica sommativa e selettiva, in cui i saperi disciplinari vengono valutati in modo frammentario, senza integrarsi in un percorso unitario e trasformativo. Occorre invece adottare modalità valutative che sappiano cogliere la complessità e la profondità del processo formativo di ogni studente."*

Il documento offre anche indicazioni di lavoro molto chiare a supporto della progettazione didattica, nella prospettiva di promuovere quella coerenza necessaria fra attività di apprendimento, prove e valutazione.

Per comprendere come rendere coerente la valutazione all'interno del Curricolo, è fondamentale riflettere sul rapporto tra competenze, obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento (OSA) e conoscenze. Si richiama il concetto di competenza, nella sua accezione di capacità dello studente di mobilitare in modo integrato saperi, abilità e atteggiamenti personali, per affrontare situazioni complesse, sia all'interno dei contesti disciplinari che nella vita quotidiana.

Gli obiettivi specifici, invece, sono definiti come traguardi didattici più delimitati e osservabili, che devono essere sottoposti a valutazione in modo sistematico, sia durante il percorso (in chiave formativa), sia al suo termine (in chiave sommativa). Affinché possano costituire una base solida per l'osservazione e la verifica, è necessario che gli obiettivi siano operazionalizzati, ovvero tradotti in compiti, attività o prove che ne rendano visibile la realizzazione. Questo processo implica la definizione di indicatori osservabili e criteri di valutazione espliciti, che consentano di attribuire senso e valore ai risultati ottenuti dagli studenti.

Un'attenzione particolare va posta al tipo di conoscenze coinvolte nel processo formativo. È utile distinguere tra conoscenze di primo livello, legate a dati, definizioni o regole, e conoscenze più profonde, che implicano la capacità di applicare, collegare e riflettere in modo critico.

Il documento incoraggia inoltre l'uso delle tecnologie digitali in quanto in grado di alleggerire il carico di lavoro dei docenti, di offrire un supporto funzionale alla costruzione di prove e *item* affidabili e, aggiungiamo, all'analisi e alla gestione dei risultati. Naturalmente, la loro efficacia dipende sempre dalla supervisione da parte dei docenti, che restano i garanti dell'azione didattica.

Affinché la valutazione possa assolvere pienamente alle sue funzioni, è necessario che essa faccia uso costante di due strumenti imprescindibili: la documentazione sistematica e l'osservazione intenzionale. Queste pratiche costituiscono il tessuto connettivo del processo valuta-



---

tivo, poiché rendono possibile una lettura fondata e strutturata dei percorsi di apprendimento, attraverso la raccolta, l'organizzazione e l'interpretazione di dati osservabili.

Gli indicatori di valutazione, quando accuratamente selezionati e ancorati agli obiettivi formativi, svolgono un ruolo decisivo nel rendere operativi e analizzabili concetti altrimenti astratti, traducendo le intenzionalità educative in criteri leggibili e condivisibili. L'osservazione, se sostenuta da dispositivi analitici adeguati – rubriche descrittive, griglie, scale graduate – consente al docente di disporre di riferimenti comuni per l'attribuzione dei giudizi, promuovendo l'intersoggettività e riducendo il margine di arbitrarietà.

In questo orizzonte, la valutazione si configura come atto collegiale e dialogico, frutto di un confronto tra professionalità, visioni e interpretazioni. È nella collegialità che si consolidano coerenza, equità e trasparenza, elementi indispensabili per un sistema valutativo che voglia effettivamente orientare, sostenere e valorizzare il percorso di ciascuno studente. Il confronto tra docenti, in quanto processo professionale riflessivo, che arricchisce la qualità delle decisioni, costruisce una cultura valutativa condivisa e offre maggiore affidabilità all'atto della valutazione.

In questa cornice si colloca anche la certificazione delle competenze che, lungi dall'essere un atto formale, viene presentata come sintesi riflessiva del percorso svolto, utile anche in chiave orientativa nella documentazione dello sviluppo dell'identità personale.

## **Indicazioni di lavoro**

### **Comporre la frattura tra Scuola primaria e secondaria di primo grado**

La prima, più importante indicazione che si possa offrire alle scuole è quella di costruire una cultura davvero unitaria della valutazione. Ciò significa concretamente che tutto quanto le Indicazioni Nazionali 2025 delineano con chiarezza e profondità in merito alla valutazione – intesa come processo formativo, continuo, documentato e partecipato – non può rimanere confinato alla sola Scuola primaria, ma riguarda anche la Scuola secondaria di primo grado e deve fornire una pista operativa per trasformarne la cultura valutativa ancora troppo spesso ancorata a pratiche di tipo esclusivamente sommativo e classificatorio.

Certo, non si può eludere dalla riflessione la constatazione che la divergenza formale tra la valutazione descrittiva adottata nella Scuola primaria e la valutazione numerica in uso nella secondaria di primo grado rappresenti un elemento di criticità per la costruzione di un sistema valutativo unitario in tutto il Primo ciclo. Questa disomogeneità, infatti, si traduce per lo studente in un passaggio repentino da una logica di accompagnamento all'apprendimento a una logica classificatoria.

L'attuale cornice normativa offre però ampi spazi di rinnovamento, a condizione che si cominci a distinguere con chiarezza, anche nella pratica didattica della Scuola secondaria di primo grado, le diverse funzioni della valutazione. Se il voto numerico – richiesto nei momenti della valutazione intermedia e finale – fosse circoscritto alla sua funzione certificativa e se l'intero processo valutativo che accompagna l'apprendimento nell'arco dell'anno fosse invece strutturato attraverso forme di valutazione descrittiva, uso del *feedback* e documentazione dei progressi, la funzione formativa della valutazione sarebbe valorizzata anche nella Scuola secondaria di primo grado.

Un uso consapevole e didatticamente fondato del voto, non come esito di una media fra valutazioni raccolte attraverso prove puntuali, ma come sintesi riflessiva di un percorso monitorato, consentirebbe di superare la frattura tra primaria e secondaria, recuperando la visione unitaria del Primo ciclo d'istruzione. In questo scenario, la valutazione diverrebbe progressivamente dispositivo di crescita, di autoregolazione e di orientamento, restituendo centralità al processo e dignità al soggetto in apprendimento.

In una prospettiva di Curricolo verticale coerente, è essenziale che i principi di una valutazione per l'apprendimento fondata sull'osservazione sistematica, sull'uso consapevole di indicatori condivisi e sull'attivazione di processi riflessivi da parte degli studenti, trovino piena cittadinanza anche nel segmento conclusivo del Primo ciclo. La persistenza di discontinuità metodologiche tra i due ordini di scuola produce spesso fratture educative, in particolare per i soggetti più fragili, che, nel passaggio dalla Scuola primaria alla secondaria di primo grado, risentono della mancanza di quell'azione di sostegno formativo e di attenzione personalizzata che aveva contraddistinto la fase iniziale del percorso scolastico.

Affinché il Primo ciclo possa realizzare in modo autentico la propria unitarietà pedagogica e curricolare, è necessario che la secondaria di primo grado assuma e rielabori i principi di una valutazione orientativa, trasparente, fondata sul dialogo e sulla costruzione di senso. Solo così sarà possibile evitare che la valutazione si configuri come momento episodico e formale, per restituire invece il suo pieno valore educativo, capace di promuovere consapevolezza, autovalutazione e progressiva autonomia nello studente. In tal senso, la continuità valutativa non è solo un'esigenza tecnica, ma una condizione strutturale per un Curricolo che accompagni, senza soluzione di continuità, lo sviluppo cognitivo e formativo del soggetto in apprendimento.

### **A proposito di orientamento**

È noto che la valutazione formativa rappresenta il primo e imprescindibile strumento orientativo, poiché è attraverso di essa che lo studente è posto nelle condizioni di riconoscersi come soggetto in divenire, in un percorso di crescita e di miglioramento continuo. L'orientamento, nella sua dimensione primaria, che è quella formativa, non si fonda su moduli o attività formalmente dedicate, ma affonda le sue radici nella conoscenza profonda di sé, in quei processi metacognitivi

---

che consentono allo studente di esplorare i propri stili cognitivi, di individuare le proprie strategie preferenziali di apprendimento, di riconoscere i propri punti di forza e le aree di fragilità.

È la valutazione formativa, intesa come dispositivo riflessivo e dialogico, a costituire l'infrastruttura più solida per la costruzione di un percorso di orientamento realmente personalizzato e permanente. Essa permette allo studente di leggere il proprio percorso in un processo di autocomprensione e autorappresentazione, in cui gli esiti dell'apprendimento sono continuamente reinterpretati alla luce dell'esperienza, del contesto e delle prospettive evolutive.

Alla luce di ciò, appare evidente che la sistematicità della valutazione formativa deve essere considerata il fondamento irrinunciabile di ogni progetto di orientamento scolastico. Non si tratta semplicemente di affiancare al Curricolo attività, progetti o moduli orientativi, quanto piuttosto di permeare l'intero impianto formativo di pratiche valutative che sostengano la consapevolezza, l'autovalutazione, il pensiero prospettico. In tale prospettiva, la valutazione non è un'operazione accessoria, ma un atto fondativo del soggetto che apprende e si orienta nel proprio percorso di crescita.

## **Il portfolio**

Il portfolio, come dispositivo riflessivo e documentale al servizio della valutazione per l'apprendimento, si configura come uno strumento di straordinario valore formativo. Esso consente allo studente di ricostruire il proprio percorso di crescita, di riconoscersi come soggetto in evoluzione e di attribuire significato ai propri apprendimenti, favorendo un processo di autorappresentazione che coinvolge tanto la dimensione cognitiva quanto quella identitaria.

Appare dunque quanto mai auspicabile che lo strumento venga attivato precocemente anche nei segmenti della Scuola primaria e della secondaria di primo grado, affinché possa divenire parte integrante della cultura valutativa fin dalle prime fasi del percorso scolastico. L'utilizzo sistematico del portfolio, infatti, favorisce la consapevolezza di sé come soggetto che apprende, alimenta la postura riflessiva, sostiene l'autovalutazione e potenzia il pensiero metacognitivo, contribuendo in modo decisivo allo sviluppo di un orientamento mentale alla crescita (*growth mindset*).

Nel portfolio lo studente non raccoglie semplicemente prodotti, o capolavori, ma traccia il senso del proprio divenire, costruisce narrazioni significative delle proprie trasformazioni, riconosce progressivamente i nessi tra sforzo, errore, miglioramento e apprendimento. In tal modo, il portfolio si configura anche come strumento generativo di fiducia nelle proprie possibilità, capace di motivare all'impegno, di sostenere l'autoefficacia percepita e di orientare in modo più consapevole la direzione del proprio apprendimento. Il suo uso sistematico si propone, quindi, come pratica valutativa ad alta densità formativa, che valorizza la soggettività e promuove un'idea di scuola centrata sulla crescita integrale della persona.

Nel contesto della scuola italiana, il portfolio trova oggi una collocazione istituzionale all'interno della piattaforma digitale Unica, configurandosi come uno strumento strategico per il sostegno ai processi di apprendimento e di orientamento. In particolare, la sua implementazione nella Scuola secondaria di primo grado può avvalersi pienamente delle potenzialità offerte dalla dimensione digitale, favorendo una gestione strutturata, accessibile e condivisibile del percorso formativo dello studente.

Tuttavia, nella Scuola primaria, appare opportuno prevedere un approccio graduale all'utilizzo del portfolio in ambiente digitale, tenendo conto sia dello sviluppo cognitivo degli studenti sia delle esigenze di accompagnamento pedagogico proprie di questa fascia d'età. In tale prospettiva, può risultare funzionale avviare inizialmente una forma cartacea o mista di portfolio, che privilegi la raccolta materiale, la riflessione guidata e la mediazione didattica, per poi confluire progressivamente in una trasposizione digitale ragionata, capace di preservarne la funzione riflessiva e autovalutativa.

È essenziale ribadire che il portfolio acquista pieno significato solo se concepito come strumento longitudinale, in grado di documentare nel tempo l'evoluzione del profilo formativo dello studente, valorizzando non solo i prodotti finali, ma anche i processi, i progressi, le riformulazioni. In tale configurazione, esso diviene veicolo privilegiato per promuovere l'autovalutazione consapevole e la costruzione dell'identità personale, in linea con una concezione della valutazione come pratica educativa che sostiene l'emergere della soggettività, la narrazione di sé e il riconoscimento del valore formativo dell'esperienza. Il portfolio, in quanto strumento integrato di documentazione, riflessione e progettualità, si rivela dunque essenziale per dare piena attuazione alla funzione orientativa e formativa della valutazione all'interno del Primo ciclo.

L'uso del portfolio all'interno dell'Esame di Stato conclusivo del Primo ciclo di istruzione, in particolare come supporto al colloquio orale, rappresenterebbe una scelta utile per valorizzare il percorso scolastico delle alunne e degli alunni non solo nella sua dimensione cognitiva, ma anche sotto il profilo metacognitivo, identitario e orientativo, offrendo allo studente l'opportunità di mettere in relazione ciò che ha appreso con i propri interessi, le proprie attitudini e le scelte future. In questo senso, il portfolio si configura non come un semplice contenitore di materiali, ma come ambiente di senso in cui il soggetto in apprendimento si racconta nella propria evoluzione al termine di un ciclo di istruzione.

Lo strumento potrebbe essere utilizzato in avvio del colloquio, consentendo allo studente di selezionare e presentare in autonomia alcune evidenze significative del proprio percorso – prodotti, esperienze, progetti, attività interdisciplinari – e di illustrarne il valore formativo.

Includere il portfolio nell'Esame di Stato significherebbe riconoscere nella soggettività dello studente un elemento centrale del processo valutativo, in linea con un'idea di scuola che mira alla costruzione della persona e non alla sola misurazione delle prestazioni.

## Le rubriche valutative

Tra gli strumenti più efficaci per sostenere una valutazione autenticamente formativa si colloca la rubrica, che si configura come dispositivo descrittivo, regolativo e orientativo. Quando progettata con rigore metodologico e coerenza rispetto agli obiettivi di apprendimento, la rubrica consente di rendere trasparenti i criteri di valutazione, esplicitando i processi sottesi a ciascun compito.

La struttura della rubrica, articolata in livelli di padronanza disposti lungo un *continuum* qualitativo, permette di rappresentare il passaggio progressivo da prestazioni iniziali e ancora incerte a forme di competenza più solide e autonome. In questo modo, la rubrica offre già di per sé una prima forma di *feedback*, che aiuta lo studente a leggere il proprio posizionamento rispetto ai risultati attesi e a orientare le proprie azioni migliorative. Tale funzione può essere ulteriormente potenziata da un colloquio individuale con il docente, volto ad approfondire i punti di forza, chiarire le aree di miglioramento e condividere strategie per il progresso.

La rubrica può essere impiegata in molteplici contesti valutativi. Oltre che nella valutazione sommativa, alla quale offre leggibilità, chiarezza e trasparenza, essa si rivela particolarmente efficace nella valutazione formativa, nell'autovalutazione e nella valutazione tra pari, poiché consente agli studenti di sviluppare consapevolezza dei criteri di qualità, di riflettere sulle proprie produzioni e di confrontarsi con quelle altrui in modo argomentato e costruttivo. In tale prospettiva, la rubrica può essere co-costruita all'interno del gruppo classe, diventando occasione di chiarificazione degli obiettivi e di negoziazione condivisa del significato del compito.

Particolarmente utile, in questo quadro, è anche l'impiego di rubriche focalizzate, come la *single point rubric*, che non graduano i livelli di prestazione, ma si concentrano sull'annotazione libera di osservazioni personalizzate relative alle aree di forza e di miglioramento rispetto ai processi sottesi al compito. Questi strumenti favoriscono una lettura dinamica del compito, che non è ancorata alla classificazione, ma alla valorizzazione dei progressi e all'interpretazione costruttiva dell'errore. La rubrica, dunque, orienta l'attenzione dello studente non al voto, ma ai processi di apprendimento, incentivando in questo modo la motivazione intrinseca e promuovendo una cultura della valutazione come occasione di crescita, autoriflessione e sviluppo progressivo di competenze.

## Strumenti per guidare le pratiche riflessive

In conclusione, appare importante suggerire alle scuole anche l'uso di strumenti per la valutazione narrativa e riflessiva, in quanto dispositivi indispensabili per promuovere processi di autovalutazione consapevole e lo sviluppo della competenza metacognitiva.

Tali strumenti – tra cui si annoverano i diari di bordo, le riflessioni strutturate, le griglie narrative di autovalutazione, le mappe metacognitive – documentano e rendono visibile il percorso di

apprendimento nella sua dimensione processuale, intenzionale e soggettiva. Essi attivano una narrazione riflessiva che consente allo studente di riconoscere e denominare i propri modi di apprendere, le strategie adottate, le difficoltà incontrate e superate, nonché di proiettarsi verso traguardi ulteriori con maggiore autonomia e consapevolezza.

Il diario di bordo, in particolare, nella sua forma libera o mediata da domande guida, rappresenta uno strumento privilegiato per registrare *in itinere* l'esperienza didattica, acquisendo consapevolezza sia degli aspetti cognitivi che di quelli emotivo-relazionali. Esso abitua lo studente a riflettere sulle strategie che ha utilizzato, a ciò che ha o non ha funzionato *in itinere*, a interrogarsi su ciò che ha compreso, su ciò che ancora non sa o non sa fare, e a individuare strategie di miglioramento.

Le riflessioni strutturate, guidate da griglie o *prompt* metacognitivi, aiutano a sistematizzare il pensiero sull'apprendimento, rendendolo esplicito e condivisibile. Possono essere utilizzate in momenti specifici (alla fine di un'Unità di Apprendimento, in occasione di un compito autentico o di una *performance* significativa) e diventano documenti di rilevante valore anche per il docente, che può così accedere a una dimensione più profonda dell'esperienza dello studente.

Un ulteriore elemento di rilevanza pedagogica risiede nella stretta connessione tra questi strumenti e la costruzione del portfolio dello studente. Questo, infatti, richiede che siano presenti non solo "prove" dell'apprendimento, ma anche la dimensione riflessiva e ragionata, la spiegazione del perché si è scelto di inserire un prodotto come particolarmente rappresentativo di sé e del proprio percorso. Tale dimensione non è spontanea negli studenti, ma va educata, sostenuta e guidata, appunto, con appositi strumenti.

L'implementazione del portfolio necessita, pertanto, dell'attivazione sistematica di pratiche di scrittura riflessiva, in grado di formare negli studenti la capacità di raccontare e interpretare la propria traiettoria formativa. Il diario di bordo, le riflessioni metacognitive e gli strumenti di natura riflessiva diventano allora componenti integranti di un ambiente di apprendimento che usa la valutazione per promuovere competenze autoriflessive e progettuali.





Inquadra il QR Code  
e visita il nostro sito  
sulle nuove Indicazioni Nazionali.



YouTube

Seguici su [blog.deascuola.it](https://blog.deascuola.it)