



Centro Studi C. e M. Pontecorvo

Nuove Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione: un'analisi critica

(Newsletter di Novembre 2025, a cura di Margherita Orsolini e Cristina Zuccheromaglio)

Dopo il parere favorevole formulato dal Consiglio di Stato, le Indicazioni nazionali 2025 potranno entrare in vigore, presumibilmente da settembre 2026.

Nonostante il parere favorevole, il Consiglio segnala criticità riguardanti soprattutto "la formulazione di ampi e complessi obiettivi di apprendimento e competenze, spesso espressi con un linguaggio tecnico specialistico e meta-linguaggio che rischia di limitare l'autonomia didattica degli istituti scolastici e di porre responsabilità di natura giuridica e organizzativa poco esplicite al personale docente".

Altre osservazioni riguardano la formulazione di concetti generali quali cittadinanza globale, sostenibilità, e competenze digitali: nella forma attuale risultano vaghi e talvolta enfatici, senza un necessario ancoraggio giuridico o strumenti operativi specifici.

https://www.orizzontescuola.it/nuove-indicazioni-nazionali-infanzia-e-primaria-ok-definitivo-del-consiglio-di-stato-in-vigore-da-settembre-2026/?fbclid=IwY2xjawOD8bdleHRuA2FlbQlxbMQBzcnRjBmFwcF9pZBAyMjIwMzksNzg4MjAwODkyAAEeg6XsUPHPQOrhMjU5ks4uXVnZTZXRNA2aHog20441XzZcU-kAkuSux4ixBr0_aem_rGf_33UIAj1t6MuONqFt-A

Che cosa avverrà nelle scuole?

Una questione particolarmente importante è avere chiarezza sul "che fare": quali parti delle Nuove Indicazioni sono prescrittive, quali parti sono invece suggerimenti che ogni scuola, nella sua autonomia, potrà rivedere e sostituire con propri orientamenti?

Il riconoscimento dell'autonomia lascia alle scuole un ampio compito di progettualità per ciò che riguarda il Piano dell'offerta formativa e, in particolare, il curriculum didattico. Ricorda Italo Fiorin¹, citando la normativa, che l'autonomia si sostanzia "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento" (DPR 275/99 art.1,2).

I principali vincoli delle Nuove Indicazioni sono la centralità della persona, le finalità del processo educativo, gli obiettivi generali e specifici riferiti alle competenze. Contenuti, metodi, organizzazione interna alle classi e alla scuola, rapporti di collaborazione esterna, tutto questo fa parte delle scelte autonome della scuola.

<https://www.tuttoscuola.com/nuove-indicazioni-nazionali-fiorin-meglio-le-vecchie/>

¹ I. Fiorin (2025) Indicazioni e curriculum: tra prescrittività e autonomia. Tuttoscuola, 654, 46-49. Italo Fiorin è stato nel 2007 coordinatore del comitato scientifico nazionale del MIUR per le Indicazioni nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. È direttore della scuola di alta formazione Educazione all'incontro e alla solidarietà alla Università LUMSA di Roma.



Centro Studi C. e M. Pontecorvo

In questa newsletter, anche grazie a un'intervista con la prof.ssa Simonetta Fasoli², il centro studi Pontecorvo, ha esaminato alcune criticità del testo delle Nuove Indicazioni.

<https://www.centrostudicmpontecorvo.it/iniziative-culturali>

Persona e identità

Le premesse culturali delle Indicazioni si aprono ricordando la Costituzione e il principio che la persona è al centro delle azioni educative della scuola. “La persona è identità, relazione e partecipazione. Da qui la fondamentale azione della scuola nel promuovere l'identità personale, culturale, relazionale e partecipativa di ogni essere umano”.

La novità di questa premessa è la sottolineatura del nesso tra persona e identità: “La scuola accompagna gli studenti, **sin dalla scuola dell'infanzia, a capire chi sono**, da dove vengono, per quale futuro si preparano, quale contributo possono dare alla società”.

Notiamo il rischio che il richiamo all'identità di ogni singolo studente finisca col caratterizzarsi come una conoscenza di sé in qualche modo solitaria; un'identità che non si sviluppa in una rete di relazioni sociali e culturali con cui la persona, anche a scuola, viene accolta e a cui la persona può dare qualcosa di sé. Per la psicologia l'identità è una costruzione fluida, si forma e si sviluppa partecipando a contesti e comunità sociali, attraverso un processo di identificazione con gli altri, costruendo convinzioni, mettendole alla prova con scelte, recependo il rimando che gli altri danno alle nostre azioni e comportamenti. Insomma non si tratta solo di accompagnare a scuola la conoscenza di sé, ma anche e forse soprattutto di contribuire al formarsi di un'identità, proponendo quelle possibilità di confronto ricco che rischiano di essere rarefatte nella vita sociale extrascolastica dei preadolescenti, dove l'uso dei social media prevale spesso sulle interazioni “faccia a faccia”.

Insegnante come magis

Continuando con le premesse culturali, molte perplessità suscita il concetto di insegnante come magis con cui si vuole sottolineare l'autorevolezza ritrovata della figura del docente. L'idea del “di più” (magis) rappresentato dall'insegnante, fa risuonare tuttavia una comparazione che contrasta molto con il nucleo fondante di una relazione educativa, in cui c'è un “noi” che accompagna la crescita culturale, e un riconoscimento che fa sorgere il desiderio di imparare.

E' ovvio che l'insegnante sappia “più” dell'allievo. Ma questa comparazione non genera buona pratica didattica, come ci ha insegnato da decenni la pedagogia attiva. Se la comunicazione a scuola si struttura sul “di più”, cadono i perché degli studenti, i loro dubbi. E cadono anche le domande autentiche degli insegnanti. Non avrebbe senso chiedere, ad esempio, “Secondo voi come si spiega questo fenomeno?”. Non avrebbe senso interessarsi ai pensieri degli studenti, oppure osservare le azioni dei bambini. Il “di più”

² Simonetta Fasoli è stata insegnante di materie letterarie nella scuola secondaria, dirigente scolastica negli istituti comprensivi, docente di Scienze dell'Educazione presso Sapienza Università di Roma ed è tutt'ora una formatrice.



Centro Studi C. e M. Pontecorvo

suggerisce che insegnare è tentare di travasare il sapere dalla mente dell'insegnante nella mente degli allievi, e non costruirlo "insieme" a loro, affrontando problemi autentici e significativi.

Le regole

Le premesse culturali, così come gli obiettivi generali di apprendimento, mostrano una pervasività del concetto di regole e di "addestramento" alla loro acquisizione. Nelle Indicazioni non si prevede che gli studenti possano partecipare alla definizione e alla condivisione di regole, e che proprio questa partecipazione sia formativa di un senso di responsabilità. Non è incoraggiata la possibilità di discutere e argomentare il proprio disaccordo su alcune regole. Non si accenna al ruolo che il clima comunicativo della classe, le interazioni di gruppo e le relazioni insegnante-allievi possono avere nel favorire l'interiorizzazione di regole condivise e il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Ci si aspetterebbe dalle premesse culturali l'utilizzo di concetti pedagogici e psicopedagogici appropriati. Ma le indicazioni non propongono alcun tipo di strategia per affrontare situazioni disfunzionali che possono verificarsi nella scuola. In certi casi i comportamenti disfunzionali e di rifiuto di alcuni studenti possono avere alla base una grande paura del proprio fallimento scolastico e sociale, e la sofferenza di non sentirsi parte di una comunità. Sarebbe ingenuo pensare che soltanto il richiamo alle regole possa prevenire questi disadattamenti. Bisognerebbe invece richiamare l'importanza del guardare ogni studente come persona, riconoscerlo anche se va male a scuola, anche se per il momento non sta studiando, anche se in certi momenti non vuole comunicare. Davvero il concetto di persona avrebbe dovuto essere di nuovo richiamato in associazione con il concetto di regole. Altrimenti saltano la funzione formativa del dialogo e l'inclusività dell'istituzione scolastica.

Sul rapporto tra conoscenze e competenze

Il paragrafo *L'organizzazione del curriculum di scuola* si apre con questo passaggio: "Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente. Per questo le Indicazioni Nazionali reintegrano pienamente la dimensione delle conoscenze offrendosi come un chiaro quadro di riferimento per la progettazione del curriculum verticale delle scuole".

Le indicazioni per il curriculum elaborate nel 2012, come ha scritto Simonetta Fasoli, avevano proposto uno stretto rapporto tra una didattica incentrata sul promuovere competenze, e una didattica che promuove conoscenze, anche conoscenze di specifiche discipline. "Dalle Indicazioni nazionali 2012 emerge un invito ad uscire dal fortino dei "disciplinarismi", vale a dire delle discipline intese come "materie di studio", come se fossero portatrici di un'identità professionale e culturale esaustiva. (...) Le discipline sono sistemi di narrazione del mondo, come strutture aperte e interconnesse: esse sono costruite per scoprire e far scoprire all'interno dello stesso percorso di indagine la loro parzialità rispetto alla totalità del mondo, all'unitarietà dell'esperienza, all'unicità del soggetto che apprende".

<https://www.scuola7.it/2024/380/curricolo-verticale-e-valore-delle-discipline/>



Centro Studi C. e M. Pontecorvo

Nelle Indicazioni del 2025 si perde l'idea di discipline come strutture interconnesse, aperte, non definitive. E si perde anche il rapporto di reciprocità tra discipline e competenze. Una disciplina offre un particolare approccio con la realtà e permette così il formarsi di competenze nuove, così come alcune competenze già formate permettono di entrare nel particolare tipo di ricerca, nella metodologia e cornice epistemologica di una disciplina.

Nelle Nuove Indicazioni c'è un ritorno al primato delle conoscenze ma non si nomina il processo del conoscere: il pensiero che si pone domande, che ha dubbi, la riflessione che analizza i nessi e individua significati, che si articola attraverso il confronto con altri, e si modifica attraverso la consapevolezza dell'errore. Il primato delle conoscenze ha portato a Indicazioni che elencano nozioni e argomenti molto dettagliati, suggerendo che l'intenzione sottostante è quella di un ritorno ai programmi.

Le indicazioni per la scuola dell'infanzia

Le Nuove Indicazioni non affrontano in alcun punto il nesso tra processi di insegnamento/apprendimento e sviluppo cognitivo, socio-affettivo, comunicativo, linguistico. Manca proprio l'idea che ci sia un rapporto di influenza reciproca tra insegnamento, apprendimento e sviluppo dei bambini/e e delle ragazze/i. Nel caso della scuola dell'infanzia, manca un riferimento ai notevolissimi cambiamenti evolutivi che si verificano tra i 3 e i 6 anni, e al ruolo formativo che possono avere l'organizzazione laboratoriale dell'ambiente educativo, lo spazio come "terzo educatore" (per dirla con Loris Malaguzzi). Manca del tutto il riferimento alle pratiche di una socializzazione culturale allargata che in questa fase è centrale. Sappiamo infatti che aver frequentato una buona scuola dell'infanzia accresce la probabilità di completare i successivi cicli di istruzione, soprattutto per i bambini di famiglie a basso reddito e con madri poco scolarizzate. Mancano inoltre riferimenti alle decennali esperienze di eccellenza di scuole dell'infanzia italiane (tra cui ad esempio quelle di Reggio Emilia, definite da Jerome Bruner come le più belle scuole del mondo).

Non c'è una visione psico-pedagogica sul "fare esperienza" a scuola come l'esito di una progettazione e intenzionalità educativa che sostenga attività nutrite di coinvolgimento emotivo, di regole condivise, di significati che si co-costruiscono attraverso l'interazione e la comunicazione con gli adulti e con i pari. Non si intravede il nesso tra rappresentare e apprendere: gli apprendimenti che si costruiscono su un piano senso-motorio e comunicativo, emergono e si consolidano attraverso rappresentazioni simboliche di varia natura (gestuali, figurative, grafiche linguistiche) diventando così più espliciti, flessibili, e stimolatori di un avanzamento dello sviluppo.

Si possono leggere nel testo frasi generiche come le seguenti, dove fa sobbalzare l'idea che bambini di 3-6 anni abbiano già il problema di scoprire il senso della propria vita. Forse non è chiaro che i bambini sanno pensare ad un livello astratto, sanno fare ipotesi, sanno costruire rappresentazioni complesse e raffinate sul mondo fisico e sociale e quindi sono in grado anche di riflettere sul senso della vita in generale! Non è chiaro che nello sviluppo umano viene prima l'essere noi nelle relazioni sociali rispetto all'essere io, come individuo.

"La scuola dell'infanzia è una scuola del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e dello scoprire un senso alla propria vita, secondo una progettualità pedagogica condivisa con le famiglie, con la scuola primaria, con i servizi educativi per l'infanzia e con le formazioni sociali del territorio".



Centro Studi C. e M. Pontecorvo

Nonostante il richiamo al sistema integrato zero-sei, alcuni passaggi delle Indicazioni suggeriscono che la scuola dell'infanzia sia un percorso preparatorio alla scuola primaria e non un'istituzione che ha valore educativo di per sé, per la promozione dello sviluppo dei bambini attraverso l'ampliamento dei confini della loro socializzazione, il contatto con diverse pratiche e registri della comunicazione e del linguaggio, l'esplorazione dei sistemi simbolico-culturali nei diversi campi di esperienza. Un deciso passo indietro rispetto agli Ordinamenti vigenti, e anche a quelli del 1991.

Le indicazioni per il primo ciclo di istruzione

Le indicazioni per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado sono articolate in termini di discipline, di competenze attese e di obiettivi specifici di apprendimento. Si evidenzia però una notevole sovrapposizione tra un livello e l'altro; ad esempio, per quanto riguarda la lingua italiana, si ribadisce, dal punto di vista del contenuto disciplinare, la centralità della conoscenza grammaticale e della riflessione metalinguistica, ma si entra anche nel dettaglio di metodologie e tecniche didattiche nominando l'importanza del corsivo, del riassumere, delle poesie a memoria, dei modi di presentare la grammatica: "Sarà conosciuta la grammatica per classi di parole, presentata dall'insegnante soprattutto attraverso esercizi pratici, mediante un processo di osservazione induttiva di dati e la manipolazione di espressioni linguistiche con equilibrato ricorso a definizioni e tassonomie".

Il dettaglio dei contenuti e dei metodi dovrebbe essere ambito dell'autonomia scolastica; ma nelle Indicazioni gli obiettivi specifici, che costituiscono una parte prescrittiva delle Indicazioni, sono soprattutto in rapporto con i contenuti disciplinari, piuttosto che con le competenze attese. Con quest'operazione la scuola rischia di vedere molto limitata la sua autonomia in termini di progettazione curricolare.

Diversità individuali e inclusione

Nelle Indicazioni manca totalmente questo argomento, come se non si trattasse di un problema della scuola che attraverso scelte motivate può cercare di sostanzare il secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

I dati dei rapporti Invalsi degli ultimi due anni indicano con molta chiarezza che a partire dalla scuola secondaria di primo grado c'è un'enorme fetta di studenti italiani che non ha prestazioni sufficienti nella comprensione del testo e in matematica (rispettivamente, il 41% e il 44%). Le elaborazioni statistiche dell'Invalsi mostrano che la condizione socio-culturale degli allievi e la storia migratoria della famiglia sono due fattori che incidono in maniera molto significativa nel pregiudicare gli esiti di apprendimento.

Concludendo

Con queste Indicazioni c'è il rischio che si perda quello che alcune realtà più avanzate del nostro Paese hanno saputo costruire nel corso di decenni: l'approccio interdisciplinare con cui la pedagogia si rapporta alla psicologia e alle scienze sociali nell'offrire conoscenze che ispirino la didattica; la centralità della



Centro Studi C. e M. Pontecorvo

relazione insegnante-allievi e tra allievi, dei discorsi che sostengono il pensiero e gli apprendimenti di allievi e insegnanti; la consapevolezza che un insegnamento può raggiungere livelli alti quando il docente sa “abbassarsi” per poter apprendere dagli allievi e per comprenderli; una didattica che si configura essa stessa come ricerca, in cui docente e studenti sono co-partecipanti e co-ideatori; la sperimentazione di una costruzione “partecipata” del curriculum con gli apporti della comunità in cui ogni scuola si inserisce.

Nella sovrapposizione creata tra obiettivi specifici e contenuti disciplinari c'è il rischio che molte scuole si affidino ai manuali scolastici per progettare un curriculum compatibile con le Indicazioni, con il risultato di una didattica sempre più nozionistica.

I molti preadolescenti che si rifugiano nei social media perché non riescono a trovare un senso della propria vita, non troveranno a scuola nuovi e più vitali contesti di crescita e socializzazione con queste Indicazioni.

Se la scuola e noi tutti vogliamo aiutare a promuovere lo sviluppo umano, e il senso di che cosa significa “essere” (“diventare”) umani, servono modelli di insegnamento e contesti di apprendimento in cui si intreccino fortemente il senso di appartenenza ad una comunità, la valorizzazione delle diversità individuali, l'apertura all'esperienza e alla ricerca, la pratica del formulare domande, la riflessione e lo studio per cercare risposte, l'energia dell'appassionarsi.

Siamo molto lontani da tutto questo con le nuove Indicazioni.



Centro Studi C. e M. Pontecorvo
