DALLA LINGUA VISSUTA ALLA LINGUA REGOLATA
Le abilità linguistiche[1] nelle Indicazioni Nazionali 2012 e 2025

Vera Zanette[2]

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo – Scuola dell'Infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione non sono un testo astratto: sono il documento che orienta la pratica quotidiana in aula, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado. Confrontare la versione del 2012 (D. M. n. 254 del 16 novembre 2012) con quella del 2025 (D. M. n. 221 del 9 dicembre 2025) significa allora chiedersi, con lo sguardo di chi insegna: cosa cambia concretamente per i miei alunni? Quali tensioni emergono tra le due visioni? Che margine di libertà resta alle docenti e ai docenti?

Questo contributo nasce da un confronto puntuale, abilità per abilità e ordine di scuola per ordine di scuola, tra i due documenti sul tema delle abilità linguistiche – oralità, lettura, scrittura, e, come vedremo, sulla novità della memorizzazione. Il filo rosso che attraversa il confronto è racchiuso in una domanda: prima l'uso, poi la regola, o il contrario? Le Indicazioni del 2012 disegnano una lingua vissuta, appresa attraverso l'uso e la riflessione su di esso, dove le regole seguono l'esperienza. Le Indicazioni del 2025 spingono verso una lingua più regolata, dove la competenza metalinguistica e la grammatica, intesa come sistema di regole strutturali, guidano un approccio più deduttivo. Ma anche dove l'apprendente assume un ruolo più passivo di fronte a un docente più trasmissivo.

Non si tratta qui di stabilire quale visione sia "giusta": le Indicazioni sono, appunto, indicazioni. Questo testo vuole cercare di offrire alle insegnanti e agli insegnanti gli strumenti per orientarsi tra continuità e cambiamento, individuando sia i vincoli sia gli spazi di libertà che il nuovo testo lascia alla progettazione didattica.

1. Cosa dicono le nuove Indicazioni Nazionali sulle abilità linguistiche

1.1. Due strutture, due impianti valoriali

Il primo cambiamento riguarda l'architettura stessa dei documenti. Le Indicazioni 2012 dedicano all'Italiano una premessa seguita da nuclei tematici distinti, costituiti dalle abilità linguistiche fondamentali – *Oralità, Lettura, Scrittura* – a cui si aggiungono i nuclei *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo* ed *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*, declinati poi in traguardi e obiettivi di apprendimento per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

[1] Questo contributo osserva solo le abilità relative a oralità, lettura e scrittura.
[2] GISCEL Veneto.

Le Indicazioni 2025 ristrutturano la disciplina in "Lingua e Letteratura", aprendo con la domanda "Perché si studia l'italiano?" e organizzando i contenuti per ordine di scuola in *Competenze attese*, *Obiettivi specifici* e *Conoscenze*. Le abilità linguistiche non scompaiono, ma vengono assorbite all'interno di nuclei definiti con una logica diversa: nei paragrafi introduttivi *Lingua* e *Letteratura*, ad esempio, l'accento cade soprattutto sulla lingua scritta e sulla grammatica fin dall'apertura del testo, mentre non si trovano riferimenti autonomi al parlato e all'ascolto. Una conseguenza pratica non irrilevante: il documento risulta meno lineare nella consultazione per chi cerca indicazioni su una singola abilità, perché queste sono ora disperse tra sezioni diverse, richiedendo uno sforzo in più alle docenti e ai docenti.

1.2. Un filo rosso che va dalla lingua vissuta alla lingua regolata

Un passaggio della premessa nelle Indicazioni 2012 (p. 36) chiarisce l'impianto valoriale del documento: l'alfabetizzazione culturale e sociale concorre "*in via prioritaria*" all'educazione plurilingue e interculturale. Leggiamo infatti che "*l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi*", nella fattispecie la dialettofonia, le lingue minoritarie, la compresenza di più lingue diverse, l'italiano parlato e scritto con livelli diversi di padronanza e con varianti regionali, l'italiano come seconda lingua. L'apprendimento della lingua italiana parte dalle competenze linguistiche e comunicative degli allievi e la lingua è presentata come uno strumento cognitivo, espressivo e creativo.

Le Indicazioni 2025 (p. 68) esordiscono esplicitando il cambio di prospettiva che orienta il documento: il fulcro dell'apprendimento è "*la ricerca e valorizzazione dei meccanismi strutturali che regolano il funzionamento della lingua, spiegano l'esistenza e gerarchia delle 'regole' e dimostrano l'importanza della sintassi, distinguendosi da una didattica che predilige un'idea di lingua come fenomeno spontaneo e che è troppo concentrata sulle varietà d'uso*". Il riferimento alle Indicazioni del 2012 è inequivocabile, così come la presa di posizione che imputa a quel documento di aver dato troppo peso alla spontaneità linguistica[3] e alla creatività degli studenti.

Il nuovo percorso di alfabetizzazione culturale si basa quindi su alcuni aspetti linguistici che troviamo esplicitati di seguito: la competenza metalinguistica e la grammatica, l'ortografia, la scrittura in corsivo, il riassunto, l'adeguatezza linguistica e formale.

Questa differenza di impianto – più orientata all'uso la prima, più orientata alle regole la seconda – si riflette poi, in modo sistematico, nel modo in cui vengono articolate le diverse abilità linguistiche come vedremo di seguito.

1.3. La Scuola dell'infanzia – I discorsi e le parole

Nel campo di esperienza "I discorsi e le parole", le Indicazioni 2012 (pp. 27-28) presentano la lingua come "*strumento essenziale per comunicare e conoscere*", capace di rendere "*via via più complesso*" il pensiero del bambino "*anche grazie al confronto con*

[3] M. G. Lo Duca (2026).

gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione". Inoltre la scuola dell'infanzia "*ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine*". Anche in un contesto educativo prescolastico, il documento mette in evidenza l'importanza delle competenze linguistiche di ogni bambina e bambino e soprattutto l'idea di uno sguardo aperto al plurilinguismo.

Le Indicazioni 2025 (p. 64) mantengono un impianto simile nella prima parte, ma introducono una novità significativa tra le competenze attese: accanto a narrare, dialogare, giocare con la lingua, compare esplicitamente tra le Competenze attese "*Sviluppare la coordinazione motoria e la manualità attraverso il disegno, la riproduzione di segni e simboli, esplorando forme di rappresentazione grafica*". La coordinazione motoria, la manualità e la riproduzione di segni e simboli erano assenti come tali nel documento del 2012.

La manualità fine e la coordinazione oculo-manuale sono abilità fondamentali per lo sviluppo della scrittura, ma è importante ricordare che non si sviluppano solo attraverso il disegno e la riproduzione di segni. Altre attività ludiche e manipolatorie concorrono a questo scopo, forse in maniera più significativa. Giocare con la sabbia e la plastilina, arrampicarsi, afferrare una palla, ritagliare, incollare, infilare perline in uno spago, strappare, piegare, sono solo degli esempi di attività che favoriscono la motricità fine e che facilitano quindi un corretto sviluppo dell'abilità di scrittura.

1.4. L'oralità nella scuola primaria e secondaria di primo grado

Nelle Indicazioni 2012 l'oralità è un'abilità centrale non solo perché è il "*modo naturale con cui il bambino entra in rapporto con gli altri e «dà i nomi alle cose» esplorandone la complessità*", ma per il suo valore euristico e civile: la pratica orale "*passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati*" (p. 36).

Alla scuola primaria gli obiettivi di apprendimento riflettono questa impostazione con un numero cospicuo di voci dedicate e dettagliate: sei al termine della classe terza, sette al termine della quinta.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria	**Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria**
Ascolto e parlato	***Ascolto e parlato***
– Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. – Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. – Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso	– Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. – Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e

globale e riesporli in modo comprensibile a chi ascolta.
- Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta.
- Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.
- Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini…).
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.
- Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
- Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.
- Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

L'oralità è centrale anche nella scuola secondaria di primo grado dove possiamo osservare anche in questo caso numerosi e dettagliati indicatori relativi agli obiettivi di apprendimento, indice dell'importanza dedicata a questa abilità:

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascolto e parlato

- Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente.
- Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.
- Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.
- Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.).
- Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico.
- Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.

- Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.
- Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).
- Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Nelle Indicazioni 2025 l'oralità occupa uno spazio più ridotto e non viene menzionata nella premessa *Perché si studia l'Italiano?,* dove lo spazio è dedicato per lo più alla lingua scritta.

Alla *scuola primaria* l'oralità ricompare, tra le *Competenze attese* di classe quinta, in due punti. Il punto *Comprendere, parlare, ascoltare*, che riunisce le abilità orali:

> Comprendere testi ed enunciati trasmessi in forma scritta e orale, essendo in grado di identificare il senso globale e le informazioni particolari, gli snodi dell'argomentazione, le intenzioni dell'emittente. Essere in grado di condividere le proprie impressioni e le proprie idee con gli altri; maturare una buona capacità di ascolto: ascolto dei testi letti ad alta voce dall'insegnante e ascolto delle parole dei compagni, nel rispetto dei turni di parola e delle opinioni degli altri (p. 70).

Ma l'oralità viene inserita anche nel punto *Leggere, interpretare, esporre*:

> […] Saper riferire in merito a ciò che si è ascoltato, letto, studiato, anche con l'aiuto di tabelle, mappe, immagini e supporti informatici. Saper memorizzare testi poetici.

Si rileva come in questa sezione sia inserita anche la memorizzazione di testi poetici, associata quindi all'esposizione, ma lasciata sottintesa.

Negli obiettivi specifici, l'oralità torna in modo più articolato: per la classe terza troviamo un nucleo unico *Ascolto e dialogo*:

> Essere in grado di comprendere e dare semplici istruzioni su un'attività che lo studente conosce bene; saper interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti intorno ad argomenti di cui abbia diretta esperienza; essere in grado di raccontare oralmente un'esperienza personale o una storia immaginaria rispettando l'ordine logico e cronologico.

Per la classe quinta troviamo invece due nuclei distinti: *Oralità*

> Saper comunicare in modo adeguato e differenziato in base ai diversi contesti di interazione; saper organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza; saper esporre un argomento di studio utilizzando una scaletta o appunti.

che possiamo sintetizzare nella comunicazione in contesti diversi e nell'esposizione di argomenti, anche di studio; e un secondo punto *Ascolto e dialogo*

> Saper partecipare a una conversazione in maniera educata, ascoltando rispettosamente le opinioni dell'interlocutore e argomentando a propria volta in modo ordinato; riferire su esperienze personali organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro, rispettando l'ordine logico e cronologico e inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto; saper cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento con un breve intervento preparato in precedenza.

Emergono due novità rispetto alle Indicazioni 2012. La prima è proprio la distinzione tra *parlato dialogico* (la conversazione, il confronto tra pari) e *parlato monologico* (l'esposizione preparata in anticipo, con scaletta) e la seconda è l'attenzione rivolta alle modalità comunicative all'interno di una conversazione. Quest'ultimo aspetto era presente anche nelle Indicazioni 2012, ma più proiettato all'ascolto dell'interlocutore e alla collaborazione.

Anche nella *scuola secondaria di primo grado*, nelle Indicazioni 2025, l'oralità viene trattata con minore rilievo rispetto alle Indicazioni del 2012. Viene introdotta dalla formula "*Non andrà trascurata l'oralità*" all'inizio della sezione *Conoscenze* (p. 76) con un'espressione che segnala un evidente spostamento verso un ruolo più marginale dell'oralità. Spostamento che ritroviamo anche nelle *Competenze attese* al termine della classe terza, dove l'oralità viene menzionata in modo subalterno in un solo punto: all'interno di *Scrivere, rielaborare, riassumere*, che poco hanno a che fare con l'abilità orale

> 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.

1.5. La lettura nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado

Nelle Indicazioni 2012 la lettura è presentata come

> momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo (p. 37).

Viene espressamente consigliato di praticare la lettura su un'ampia gamma testuale – testi continui, non continui, letterari, funzionali, moduli, grafici, mappe – con le strategie di comprensione al centro dell'attenzione didattica (porsi domande, sfruttare le informazioni paratestuali). Anche il piacere della lettura personale ha spazio esplicito,

praticato "*al solo scopo di alimentare il piacere di leggere*", senza alcuna finalizzazione didattica.

Questa struttura si ritrova alla *scuola primaria*, in particolare in classe quinta, sia nei traguardi di fine quinta, sia negli obiettivi specifici di apprendimento. Tra gli obiettivi, infatti, leggiamo:

> – Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
> – Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
> – Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
> – Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi, ecc.).

È quindi esplicita l'esigenza di **proporre testi di diverso tipo** e utilizzare le **strategie di comprensione** più adatte per comprendere e interpretare correttamente il testo.

E sulla medesima scia sono costruiti anche gli obiettivi di apprendimento al termine della scuola secondaria di primo grado:

> Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica.).

Nelle Indicazioni 2025 la lettura diventa soprattutto letteraria: l'obiettivo dichiarato è che gli alunni "*prendano gusto alla lettura*" e ne ricavino "*gli strumenti per capire meglio sé stessi e il mondo*" (pp. 69). Ma soprattutto devono "*acquisire familiarità con la letteratura*" e leggere testi del patrimonio letterario italiano e straniero. Il presupposto esplicito è che imparando a leggere e a interpretare testi letterari potranno affrontare in modo consapevole anche i testi non letterari.

Alla *scuola primaria* la novità più rilevante è la richiesta esplicita di lettura integrale di almeno due libri interi l'anno "*eventualmente in parte letti in classe o nella biblioteca scolastica*". Il fine dichiarato è sviluppare "*l'allenamento alla lettura di testi lunghi e, soprattutto, la curiosità di vedere come va a finire la storia (una curiosità che evapora nella lettura antologica*)" ed è accompagnato da un'indicazione metodologica netta: è esplicitamente sconsigliato il ricorso a "*forme coercitive di rielaborazione scritta o «scheda»*".

Negli obiettivi di classe quinta, la lettura si concentra sui testi letterari, come evidenziato dal punto *Lettura e interpretazione dei testi letterari*: gli studenti devono riconoscere la funzione dei testi scritti e individuarne gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi); devono aver acquisito familiarità con i testi letterari; devono comprendere l'importanza della componente sonora della poesia. Ma non solo, devono anche saper

sfruttare il paratesto per anticipare il contenuto del testo che andranno a leggere e sapere confrontare informazioni provenienti da testi diversi sul medesimo argomento. Notiamo quindi che le strategie di comprensione non scompaiono, ma si riducono e diventano strumentali alla lettura letteraria, non più obiettivi autonomi.

Alla *scuola secondaria di primo grado*, pur rimanendo saldo l'orientamento al testo letterario, si fa un rapido accenno anche a testi non letterari come la lettura di grafici e di pagine web. All'interno della sezione *Conoscenze* troviamo un'ampia trattazione sull'importanza dei testi letterari, con numerosi esempi e consigli di lettura e con l'indicazione di leggere integralmente almeno tre libri all'anno. Tra gli obiettivi specifici al termine della classe terza, rileviamo la presenza di alcune semplici strategie di lettura, non presenti alla scuola primaria:

> *Leggere, interpretare*. […] leggere silenziosamente testi di varia natura e provenienza adottando semplici tecniche di aiuto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti).

1.6. La scrittura alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado

Nelle Indicazioni 2012 (pp. 37-38) la scrittura viene considerata sia come competenza strumentale, sia come produzione di un testo. Viene esplicitato come la scrittura strumentale, da acquisire nei primi due anni della scuola primaria, necessiti di una attenzione continua rivolta alle abilità grafo-manuali e all'ortografia. La scrittura di un testo è, invece, un processo complesso e graduale – "*dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'autocorrezione*" – volto alla "*stabilizzazione e al consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito*", e da svolgersi su una varietà ampia di tipologie testuali: funzionali, narrative, espositive, argomentative, ma anche fantastiche e multimediali.

Negli obiettivi alla fine della classe quinta della *scuola primaria*, ritroviamo l'indirizzo alle strategie di produzione testuale ("*Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza*"), alla pluralità dei testi (racconti di esperienze personali, lettere, articoli di cronaca, pagine di diario, testi regolativi), alla rielaborazione di testi (anche attraverso il riassunto) e alla correttezza ("*Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi*"). Si fa inoltre riferimento in più punti alla possibilità di utilizzare la videoscrittura o di trovare soluzioni grafiche anche attraverso materiali multimediali.

Il percorso prosegue anche nella *scuola secondaria di primo grado* con un progressivo approfondimento e dettaglio delle strategie di produzione del testo

> Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche.

Viene inoltre messa in evidenza l'importanza di proporre tipologie testuali diverse.

Nelle indicazioni 2025 la scrittura assume una centralità nuova, annunciata già nella Premessa culturale generale con un paragrafo dal titolo *Scrivere è… vivere. E si apprende a scuola* (p. 25-26). Al di là di alcune affermazioni non dimostrabili (per esempio che la scrittura in corsivo allontani i bambini dagli schermi) o della digressione sulle fasi di acquisizione della lettura e della scrittura, da questo paragrafo derivano due indicazioni operative: la valorizzazione della **scrittura in corsivo** e della calligrafia, motivata con benefici sul piano cognitivo, e la riscoperta del **riassunto**, definito "*un esercizio fondamentale per apprendere a scrivere e a pensare*". Ritroviamo il riassunto nella sezione *Lingua*, dove si ribadisce la fondamentale importanza di questo esercizio "*che implica la capacità di riportare in modo chiaro e preciso i concetti essenziali di un testo orale o scritto: il che risulta utile anche a far organizzare mentalmente all'alunno le informazioni in modo logico e sequenziale e, se del caso, ad esporle con concisione*".

Nella sezione disciplinare, gli obiettivi di classe quinta della *scuola primaria* rientrano nel nucleo *Scrittura di testi argomentativi e creativi*: produrre testi coesi e coerenti che riferiscano esperienze, esprimano opinioni, espongano temi in forma di relazione o riassunto, oltre a lettere, diari, resoconti. Non vi è tuttavia nessun riferimento a *strategie di produzione* di un testo. Tra le competenze attese si richiede in modo esplicito la cura formale del testo:

> abituarsi ad essere precisi: la naturale creatività è un'attitudine da difendere e coltivare, ma è bene che, quando un testo diventa 'pubblico', cioè quando viene condiviso con l'insegnante e i compagni, aderisca a certe elementari norme formali (grafia comprensibile, chiara strutturazione del testo, rispetto dei margini ecc.), delle quali è necessario appropriarsi sin dai primi anni dell'istruzione.

Tra gli obiettivi alla fine della *scuola secondaria di primo grado* si evidenzia invece un'attenzione maggiore alle strategie ("*Scrivere. Organizzare le informazioni su un dato argomento in liste, mappe, scalette*) e un rimando anche in questo caso alla correttezza dei testi, anche se meno marcato rispetto alla scuola primaria

> rispettare le convenzioni grafiche correnti nella redazione di testi scritti (rispetto dei margini, dell'impaginazione, dei titoli); scrivere testi argomentativi e creativi in maniera corretta sotto il profilo ortografico, morfosintattico e lessicale, adoperando sia carta e penna sia i programmi di videoscrittura.

1.7. La novità della memorizzazione

Le Indicazioni 2025 introducono degli obiettivi specifici dedicati alla memorizzazione di testi.

La memorizzazione è stata presente nei programmi per gran parte del Novecento[4] (1923, 1934, 1955, 1979) e poi è scomparsa dai testi ufficiali dal 1985 in avanti, per riapparire brevemente nel 2004 e nelle Indicazioni 2025. Tra gli obiettivi specifici di

[4] https://www.museodellascuola.it/programmi/

apprendimento troviamo pertanto "*Saper memorizzare testi poetici*" e "*Apprendere semplici tecniche di memorizzazione di testi come mappe mentali*" al termine della classe terza (nucleo "Memorizzazione di testi"); "*Saper memorizzare testi poetici*" al termine della classe quinta (nucleo "Leggere, interpretare, esporre"). Le motivazioni sono esplicitate nella parte introduttiva della sezione *Lingua*:

> Assai utile è l'apprendimento delle poesie a memoria, come attestano numerosi studi neuroscientifici per i quali tale esercizio rafforza la memoria a breve e a lungo termine, l'attenzione e la concentrazione. Apprendere poesie a memoria, inoltre, arricchisce il linguaggio e stimola la sensibilità.

2. Spazi di libertà e vincoli legati ai traguardi

Per orientarsi in questo confronto è utile distinguere due piani, presenti in entrambi i documenti ma con pesi diversi: da un lato i **traguardi** (2012) o le **competenze attese** (2025), che hanno natura prescrittiva – sono i risultati che la scuola è tenuta a perseguire, e su cui si misura la sua responsabilità; dall'altro gli **obiettivi di apprendimento**, più operativi e da adattare a ogni contesto scolastico, e le **scelte metodologiche** quotidiane, che restano affidate alla libertà e alla responsabilità professionale del singolo docente e del collegio.

Alcuni vincoli delle Indicazioni 2025 sono espliciti: per esempio, il riassunto, la memorizzazione di testi, utilizzare una grafia comprensibile. Su questi aspetti il margine di discrezionalità è limitato: sono risultati attesi, e come tali vanno perseguiti. Su altri aspetti, invece, il vincolo è più apparente che reale. Tutto ciò che viene inserito nella sezione *Conoscenze* riguarda i contenuti e di fatto va trattato come un suggerimento.

La cosiddetta "*poesia da grandi*" e l'opportunità di proporre "*testi di Saba o Valeri o Gozzano o Govoni o Pascoli o Penna o Lamarque che possano anche essere letti da loro, con la mediazione dell'insegnante, anche imparati a memoria perché se ne apprezzino il ritmo, la musicalità*", non rappresenta altro che un esempio. E così il fatto che il plurilinguismo non compaia più esplicitamente tra i traguardi 2025 non significa che sia vietato lavorarci: significa che non è più un risultato su cui la scuola è esplicitamente chiamata a rendere conto, ma resta un ambito che la docente o il docente può continuare a valorizzare, specialmente nelle classi plurilingui. Allo stesso modo, la formula "*non andrà trascurata l'oralità*" può essere letta come un rischio di marginalizzazione, ma anche come una porta lasciata aperta: nulla impedisce di continuare a trattare l'oralità come spazio di costruzione collaborativa dei significati, purché si raggiungano le competenze attese su turni e registro.

Anche sulla memorizzazione la libertà è ampia: le Indicazioni chiedono di "*saper memorizzare testi poetici*", ma non impongono un canone. Il catalogo di autori richiamato nel testo (Saba, Pascoli, Gozzano e altri) ha valore di esempio orientativo, non di elenco vincolante: nulla impedisce di affiancare – o sostituire, dove pedagogicamente più efficace e più corrispondente ai bisogni formativi della classe – poeti contemporanei della letteratura per l'infanzia già presenti nella pratica didattica quotidiana. Anche la tecnica di memorizzazione è lasciata alla scelta delle docenti e dei docenti.

Il vincolo più delicato riguarda forse la scrittura: se il riassunto diventa competenza attesa esplicita, in classe non si può evitare; ma nulla nel testo impedisce di insegnarlo

dentro un percorso di scrittura processuale – ideazione, pianificazione, stesura, revisione. Analoga libertà vale per la lettura: il testo del 2025 non solo lascia margine, ma orienta esplicitamente verso pratiche non coercitive, sconsigliando testualmente schede e rielaborazioni forzate – un'indicazione che va nella stessa direzione della libertà metodologica.

In sintesi, i vincoli reali delle Indicazioni 2025 riguardano soprattutto alcuni prodotti attesi, ma gli approcci e i percorsi per arrivarci – comunicativo-funzionale o più normativo, induttivo o deduttivo, con o senza plurilinguismo, con quale canone poetico, con o senza scrittura digitale – rientrano nell'autonomia e nella responsabilità professionale della docente e del docente.

Le Indicazioni descrivono l'orizzonte, non la strada per raggiungerlo.

3. Approfondimenti tematici

3.1. Oralità: da strumento di pensiero a comportamento regolato

Il passaggio più delicato del confronto tra questi due documenti riguarda forse l'oralità. Nelle Indicazioni 2012 l'oralità è il luogo in cui il pensiero si elabora insieme agli altri, attraverso usi comunicativi ma anche euristici, cognitivi, argomentativi: si parla per pensare e per costruire insieme conoscenza, non solo per comunicare correttamente. Le Indicazioni 2025 spostano l'accento sulla correttezza del comportamento comunicativo – rispetto dei turni, educazione nell'ascolto – un aspetto certamente importante, ma che rischia di lasciare in ombra la funzione dell'oralità come strumento di costruzione dei significati e della conoscenza. La distinzione, testualmente nuova, tra parlato dialogico e monologico può però essere anche un'opportunità didattica: aiuta a riconoscere che dialogo spontaneo ed esposizione preparata richiedono competenze diverse, e a dedicare tempo esplicito a entrambe.

3.2. Lettura: tra profilo plurale a centralità della letteratura

L'introduzione della lettura integrale è probabilmente la novità più immediatamente spendibile delle Indicazioni 2025, e va colta come un'opportunità: leggere un romanzo dall'inizio alla fine allena una resistenza e un piacere della lettura che il lavoro su brani isolati non sempre garantisce. Il testo stesso, sconsigliando esplicitamente schede e rielaborazioni scritte coercitive, offre ai docenti la possibilità di abbandonare pratiche che spesso hanno trasformato la lettura in un adempimento. Allo stesso tempo, però, il progressivo ridimensionamento dei testi non continui, funzionali, misti – così centrali nelle Indicazioni 2012 – rischia di indebolire competenze di lettura funzionale che restano imprescindibili nella vita reale e nello studio delle altre discipline. Non a caso le Indicazioni 2025 stesse, alla secondaria, richiamano la capacità di leggere "*grafici o pagine web con dati e statistiche*", competenza che richiede comunque una pratica sistematica sui testi non continui, che dovrebbe iniziare già alla scuola primaria e abbracciare in modo trasversale tutte le discipline.

Anche la scarsa attenzione alle strategie di comprensione del testo è un grosso punto debole e un *vulnus* democratico. Comprendere un testo è un'operazione tutt'altro che meccanica. Le neuroscienze cognitive[5] lo descrivono come un processo attivo e complesso: il lettore non decodifica soltanto le parole, ma costruisce significati integrando ciò che conosce già con le informazioni nuove, formulando ipotesi e inferenze, e monitorando costantemente, a livello metacognitivo, il proprio processo di lettura[6]. Senza un lavoro esplicito sulla comprensione e sulle strategie che la rendono possibile, viene meno una condizione essenziale perché la scuola sia davvero democratica: dare a tutti, non solo a chi ha già gli strumenti a casa, la possibilità di costruire autonomamente il significato di ciò che legge. Il rischio, altrimenti, è che le disuguaglianze culturali si allarghino, premiando chi può contare su un forte supporto familiare e lasciando indietro proprio chi avrebbe più bisogno che i processi mentali della lettura fossero resi visibili e condivisi in classe.

3.3. La scrittura: da un processo creativo al riassunto

La scrittura è forse l'abilità in cui il cambiamento di prospettiva è più netto. Le Indicazioni 2012 la trattavano come un processo cognitivo complesso e ne valorizzavano esplicitamente le forme digitali, multimediali e creative. Le Indicazioni 2025 spostano il baricentro sulla correttezza formale, sul rispetto delle convenzioni grafiche, sul corsivo e sul riassunto – presentato non come esercizio meccanico ma come strumento "*per apprendere a scrivere e a pensare*". Va però ricordato che il riassunto non è un punto di partenza, ma un traguardo: è un tipo di testo complesso, che richiede contemporaneamente competenze di lettura (comprendere e gerarchizzare le informazioni di un testo altrui) e competenze di scrittura (riformulare, sintetizzare, riorganizzare le informazioni in un testo nuovo e coeso). Proprio per questa doppia natura non può funzionare come esercizio propedeutico nella didattica della scrittura, come se fosse un punto di partenza semplice da cui muovere: richiede al contrario che l'alunno abbia già acquisito, su testi più semplici, sia solide capacità di comprensione, sia una certa autonomia nello scrivere. Introdurlo troppo presto, prima che queste basi siano consolidate, rischia di trasformarlo in un esercizio meccanico di cancellazione e riduzione del testo.

La scrittura digitale non scompare del tutto, ma è presentata più come alternativa strumentale alla penna che come pratica autonoma con una sua grammatica specifica.

Inoltre le Indicazioni 2025 riuniscono scrittura argomentativa e scrittura creativa in un unico nucleo, quasi fossero due polarità opposte. In realtà non lo sono: un testo argomentativo può nascere da un'idea originale e da una voce personale, così come un testo creativo può contenere un ragionamento serrato a sostegno di una tesi. Il vero problema non è la loro presunta contrapposizione, ma il fatto che il testo argomentativo è un tipo testuale specifico e cognitivamente impegnativo: richiede di sostenere una tesi con ragioni ordinate, di anticipare obiezioni, di costruire un filo logico esplicito. Sono operazioni che presuppongono un pensiero astratto e una capacità di pianificazione ancora in via di consolidamento alla scuola primaria. Chiedere a bambini di dieci o undici anni di argomentare per iscritto, prima che abbiano interiorizzato anche solo oralmente cosa

[5] Dahaene (2009).
[6] Oakhill, Cain, Elbro (2021).

significhi sostenere un punto di vista, rischia di ridurre l'obiettivo a una formula meccanica ("secondo me... perché... quindi...") più che a un reale pensiero argomentativo. Una difficoltà simile riguarda il riassunto: sintetizzare un testo richiede di distinguere ciò che è centrale da ciò che è accessorio, di generalizzare, di riorganizzare le informazioni in una struttura nuova – competenze metacognitive che si costruiscono per gradi, e che raramente sono già solide al termine della primaria. Porre riassunto e testo argomentativo tra i traguardi attesi, senza un percorso esplicito e prolungato di insegnamento delle strategie che li rendono possibili, rischia di valutare precocemente ciò che la scuola non ha ancora avuto il tempo di insegnare davvero.

3.4. La memorizzazione: tra neuroscienze e canone letterario

La memorizzazione di poesie è una novità che merita una lettura equilibrata. Da un lato, le motivazioni addotte – rafforzamento della memoria, dell'attenzione, della concentrazione, arricchimento del linguaggio, stimolo alla sensibilità – sono coerenti con la tradizione didattica e con acquisizioni delle neuroscienze cognitive. Dall'altro, il catalogo di riferimento richiamato nel testo (Saba, Valeri, Gozzano, Govoni, Pascoli, Lamarque) delinea un canone piuttosto classico, che non include autori e autrici contemporanei della letteratura per l'infanzia oggi ampiamente presenti nelle classi italiane, come Rodari, Piumini, Quarenghi, Vecchini, Tognolini, solo per citarne alcuni. Le Indicazioni non entrano nel dettaglio di quali testi scegliere né con quale progressione introdurre la memorizzazione nelle diverse classi, lasciando la scelta ai docenti. Potrebbe essere un'occasione per costruire un repertorio di memorizzazione che affianchi i classici a voci contemporanee, senza sentirsi vincolati a un solo canone.

4. Indicazioni operative

Le indicazioni che seguono non sono esercizi da mostrare e replicare tali e quali in classe, ma alcune **proposte di attività per organizzare il proprio ambiente didattico**: spunti concreti da adattare al proprio contesto, utili in particolare a chi, da settembre, affronterà il primo anno dei due cicli con le nuove Indicazioni. L'obiettivo è mostrare come sia possibile rispettare i vincoli del 2025 (competenze attese, riassunto, memorizzazione) continuando a coltivare gli spazi di libertà che il testo lascia aperti.

Scuola dell'infanzia

- **Organizzare tempi e luoghi per la conversazione libera**, oltre ai momenti di narrazione guidata dall'insegnante: un angolo della sezione dedicato al dialogo tra pari, con rotazione di piccoli gruppi, per non ridurre l'oralità a un momento collettivo unico e regolato dall'adulto.
- **Predisporre angoli di grafismo ricchi e diversificati** (materiali di diverso formato, strumenti diversi dalla matita – pennarelli grossi, gessetti, terra, sabbia) per sviluppare la dimensione grafico-motoria richiesta dalle nuove Indicazioni senza anticipare in modo rigido la scrittura convenzionale.

- **Costruire rituali quotidiani di ascolto e narrazione** (il libro del giorno, il racconto a catena, prime filastrocche a memoria) che tengano insieme la valorizzazione del patrimonio linguistico dei bambini plurilingui e l'accompagnamento verso l'italiano.

Scuola primaria

- **Oralità.** Organizzare momenti regolari di discussione autentica su problemi reali della classe, distinguendo esplicitamente occasioni di parlato dialogico (la discussione libera, dove l'insegnante osserva il rispetto dei turni ma lascia spazio agli usi euristici della lingua) da occasioni di parlato monologico (una breve esposizione preparata, con scaletta, su un argomento di studio), così da allenare entrambe le competenze richieste dalle Indicazioni 2025 senza sacrificarne una. Registrare un dialogo in classe, riascoltarlo e riflettere insieme sulle modalità dell'espressione orale per trovare delle regolarità utili a tutta la classe per esprimersi meglio.

- **Lettura.** Costruire una biblioteca di classe che affianchi alla lettura integrale (i due libri l'anno richiesti, anche letti in parte in classe) una selezione stabile di testi non continui e documentali – orari, mappe, grafici, moduli reali. Trovare occasioni strutturate di lettura animata da parte degli alunni ad altre classi, costruire cartelloni con consigli di lettura, proporre momenti di conversazione sui libri letti, far presentare i libri ai ragazzi in veri e propri "incontri col lettore".

- **Scrittura.** Introdurre il riassunto non come esercizio a sé, ma come tappa finale di un percorso di scrittura processuale. Prima di arrivare al riassunto, è utile far esercitare gli alunni su testi brevi e semplici – poche righe, una struttura lineare, un solo nucleo informativo – così da consolidare separatamente le capacità di comprensione e quelle di scrittura autonoma, prima di doverle mettere in gioco insieme su testi più complessi. Solo in un secondo momento, per esempio, si può costruire insieme la mappa o uno schema delle informazioni, discutendo in classe su ciò che è centrale e ciò che invece è accessorio, in modo da rendere visibile il criterio alla base della selezione delle informazioni. Si possono confrontare riassunti diversi dello stesso testo e analizzarli per trovare insieme ciò che rende più chiaro l'essenziale.

- **Memorizzazione.** Costruire nel corso dell'anno un piccolo repertorio di testi poetici da imparare a memoria, mescolando autori classici e autori contemporanei della letteratura per l'infanzia, e alternando tecniche diverse – mappe mentali, ma anche drammatizzazione, canto, gioco ritmico – per rendere l'esercizio significativo e non meccanico.

Scuola secondaria di primo grado

- **Oralità.** Mantenere uno spazio strutturato e ricorrente per il dibattito e l'argomentazione (non episodico), in cui l'oralità torni a essere competenza attiva e non solo comportamento da correggere: dare un ruolo di responsabilità agli studenti nella conduzione delle discussioni, anche a rotazione.

- **Lettura.** Affiancare alla lettura integrale dei tre libri l'anno un lavoro sistematico, e non occasionale, sulla lettura di testi non continui e digitali (grafici, pagine web,

infografiche), così da raggiungere davvero la competenza richiesta dalle Indicazioni 2025 sulla lettura di dati e statistiche.

- **Scrittura.** Collocare il riassunto dentro percorsi di scrittura più ampi che includano anche scrittura argomentativa, creativa e, dove possibile, digitale e multimediale (blog di classe, presentazioni, scrittura collaborativa online).

5. Conclusioni

Il confronto qui condotto non è un esercizio di parte tra un "prima" migliore e un "dopo" peggiore, né il contrario. È un invito a leggere le nuove Indicazioni per quello che sono: un testo che fissa alcuni risultati attesi, ma che lascia – spesso più di quanto sembri a una prima lettura – la libertà di scegliere il metodo, gli strumenti, il percorso con cui arrivarci. Questa libertà di insegnamento non è un vuoto normativo, ma lo spazio proprio della professionalità docente: è lì che si decide se un riassunto diventa un esercizio meccanico o l'esito di un percorso di scrittura autentico, se la memorizzazione di una poesia è un rito vuoto o un'esperienza che arricchisce, se la lettura integrale libera il piacere di leggere o si trasforma in un nuovo adempimento.

Difendere questo spazio richiede, prima di tutto, fiducia nelle capacità dei docenti: nella loro competenza disciplinare, ma anche nel loro giudizio quotidiano su cosa serve, in quel momento, a quella classe. Le Indicazioni possono orientare, ma non possono sapere cosa succede ogni mattina in ogni aula d'Italia; questo lo sa chi insegna, ed è a questo sapere pratico che va riconosciuto credito.

È una fiducia che vale anche, e forse soprattutto, per il lavoro che le scuole continueranno nei prossimi mesi per tradurre le Indicazioni in curricoli reali. Chi rivedrà i piani di studio di istituto lo farà con raziocinio, cioè conoscendo il proprio contesto scolastico, le proprie alunne e i propri alunni, le proprie risorse: nessun testo nazionale, per quanto ben scritto, può sostituirsi a questo sguardo.

Infine, una precisazione che vale per ogni abilità qui discussa: insegnare la lingua italiana non è compito del solo docente di italiano. È un lavoro collegiale, che attraversa tutte le discipline: si legge e si scrive anche in matematica, in scienze, in storia; il lessico si costruisce anche fuori dall'ora di italiano. Le Indicazioni lo ricordavano esplicitamente già nel 2012, ma il principio resta valido oggi per l'intera educazione linguistica, ed è forse la condizione più importante: saper padroneggiare la lingua – saperla usare per capire, argomentare, scrivere, farsi ascoltare – non è un traguardo scolastico fine a sé stesso, ma la condizione stessa per esercitare pienamente la cittadinanza.

BIBLIOGRAFIA

Annali della Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, numero speciale 2012, Le Monnier, Firenze: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Dahaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina editore, Milano.

Lo Duca M.G. (2025), *L'italiano e il "cambiamento di prospettiva" nelle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo*: https://www.linguisticamente.org/litaliano-e-il-cambio-di-paradigma-nelle-nuove-indicazioni-nazionali-per-il-curricolo/.

Lo Duca M.G. (2026), *A proposito di "spontaneità" nelle nuove Indicazioni*: https://www.insegnandoitaliano.it/2026/05/20/a-proposito-di-spontaneita-nelle-nuove-indicazioni/.

MIM (2025), *Indicazioni Nazionali per il curricolo. Scuole dell'infanzia e Scuole del primo ciclo di istruzione*: https://www.mim.gov.it/documents/20182/10554370/curricolo_web.pdf/f91c31a0-5ed4-65f3-bfea-fb49adaba55f?version=1.0&t=1773224873548.

Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2021), *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*, Carocci, Roma.