

Prot. 36

Roma, 18 maggio 2026

Spett. Commissione per la revisione
delle Indicazioni Nazionali per i Licei

francescoemmanuele.magni@istruzione.it

OSSERVAZIONI AL TESTO DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER I LICEI

Il regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (dPR 275/1999) ha, come noto, sancito il passaggio dai programmi alle indicazioni nazionali. In base all'articolo 8 comma 1, il Ministro definisce con proprio atto "a) gli obiettivi generali del processo formativo; b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" tradotti, per ciascun grado di istruzione, in "indicazioni nazionali" o "linee guida"; nonché "c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale; d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum", materia definita, per quanto concerne l'istruzione liceale, dal dPR 89/2010 e dal dPR 52/2013 (sezioni a indirizzo sportivo), mentre non è stata mai esercitata pienamente la delega di cui all'articolo 3 del dPR 89/2010 ("alla riorganizzazione dei percorsi delle sezioni bilingue, delle sezioni ad opzione internazionale, di liceo classico europeo, di liceo linguistico europeo").

Proprio a partire da questi atti, le istituzioni scolastiche autonome sono chiamate alla definizione dei propri curricula, i quali devono integrare "la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte", tenendo conto "delle diverse esigenze formative 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. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione".

Le Indicazioni nazionali vengono a perdere la natura esaustiva propria dei precedenti programmi, per dettare quello che, a tutti gli effetti, è un Livello essenziale delle prestazioni comuni sul territorio nazionale.

Da un lato, le istituzioni scolastiche possono modificare la quota dei quadri orari ordinamentali, attraverso le risorse dell'organico dell'autonomia; dall'altro, integrare le Indicazioni nazionali sia

ricomprendendo, ovviamente, le discipline non previste dall'ordinamento, sia calando quanto disposto dal Ministro, a garanzia dell'unitarietà del sistema e del valore legale dei titoli conseguiti, nella realtà concreta della propria comunità educante, facendo sempre salva la libertà di insegnamento come costituzionalmente (art. 33), normativamente (art. 1, comma 1 del Testo Unico) e contrattualmente definita.

Solo avendo presente il quadro giuridico di riferimento è possibile, per il Legislatore, muoversi compiutamente, da un lato innestando le Indicazioni nel tronco dell'ordinamento definito attraverso i DPR citati, dall'altro nel rispetto della duplice libertà di autodeterminazione delle istituzioni scolastiche e dei docenti.

Ed è alla luce di queste considerazioni che la CISL Scuola intende offrire la propria valutazione del documento proposto dalla Commissione, concentrandosi dunque sulla Premessa e sull'assetto generale, pur non mancando di svolgere considerazioni rispetto ad alcune discipline, per le quali si allegano anche riflessioni più articolate.

Come già nelle IN 2025, viene assunto l'orizzonte delle Competenze europee per l'apprendimento permanente. Il che pone due ordini di problemi.

Il primo, interno alle Indicazioni, riguarda il raccordo tra le discipline e le Competenze europee: ovvero, del come le singole discipline possano e debbano contribuire al maturare delle predette competenze. Il tema non è peregrino.

Le Competenze europee hanno, anche per la necessità di tenere conto di istanze di Paesi con sistemi di istruzione e formazione profondamente diversi, una prevalente (e quasi esclusiva) attenzione all'alfabetizzazione funzionale, che è diversa dalla specifica attenzione del sistema di istruzione italiano all'alfabetizzazione culturale, che trova spazio in tutti i percorsi del secondo grado e in particolare nel sistema dei licei.

Il secondo è il coordinamento tra il PECUP del secondo ciclo (Allegato A al Dlgs 226/2005) e al Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei, articolato in risultati di apprendimento comuni all'area liceale e specifici per ciascun percorso (Allegato A al DPR 89/2010) e le presenti Indicazioni. Non si tratta di un rilievo formale, ma sostanziale. Tanto il Dlgs 226/2005 quanto il DPR 89/2010 hanno natura sovraordinata rispetto alle presenti indicazioni: non a caso, esse sono adottate in attuazione di uno specifico articolo, il 13 comma 10, del DPR 89/2010.

La mancanza di questo raccordo (presente nelle previgenti Indicazioni nazionali) rappresenta non solo un vulnus giuridico, ma un elemento disfunzionale rispetto alla natura attuativa, rispetto al Regolamento, del presente atto. Introduce, nondimeno, una difficoltà operativa per le istituzioni scolastiche, costrette a muoversi, nella traduzione operativa delle Indicazioni, in un quadro non adeguatamente uniforme.

Si sottolinea, pertanto, la necessità di un esplicito richiamo e raccordo tra gli Obiettivi generali del processo formativo e il PECUP di cui all'allegato A al Regolamento, dando alle Istituzioni scolastiche un quadro giuridico completo sul quale operare, soprattutto in riferimento ai risultati di apprendimento previsti per i singoli percorsi liceali, che ne determinano la natura e la specificità.

Le Indicazioni nazionali sono chiamate a dettare delle prospettive nette e sostenibili, lasciando alle istituzioni scolastiche la necessaria flessibilità nella ulteriore declinazione degli obiettivi di apprendimento in ragione della realtà locale, della comunità professionale e della natura dei percorsi attivati. Al netto delle scelte proposte dalla Commissione, pur a volte discutibili e comunque, come qualunque scelta, opinabili, si riscontra una sostanziale disomogeneità tra le singole discipline, quasi sia mancata una regia centrale in grado di compiere scelte tra loro compatibili. L'asserto di voler privilegiare la qualità degli apprendimenti rispetto alla mera estensione quantitativa, del resto fatto proprio dalle previgenti indicazioni, non è universalmente perseguito, né, a volte, vi è stata attenzione alla sostenibilità degli apprendimenti proposti: per fare un solo esempio, la compressione della filosofia al terzo e specialmente al quarto anno non tiene conto di come la filosofia novecentesca, cui dedicare l'intero quinto anno, per essere intesa e non ridursi a un catalogo di nomi e definizioni meccaniche, abbia la necessità di una solida comprensione, solo per fare alcuni esempi, del pensiero di Aristotele, Platone, Kant, Hegel, e che comprimere in un anno il pensiero occidentale da Cartesio a Nietzsche risulti contrario rispetto all'assunto iniziale.

Va da sé che la richiesta di affrontare percorsi tematici, in una tale prospettiva, risulti di fatto inattuabile, mentre potrebbe rappresentare una possibile chiave per coordinare la filosofia, come altre discipline, ai risultati di apprendimento e alle discipline che caratterizzano i vari percorsi, aspetto che è presente solo sporadicamente e non ben ricordato. Per restare alla filosofia, se "per ogni anno del secondo biennio e per l'ultimo anno si richiede l'approfondimento di problematiche filosofiche, studiate in relazione ai testi della tradizione filosofica e alla loro contestualizzazione storico-culturale", il riferimento al percorso liceale entro cui l'insegnamento si cala è collocato altrove, in coda al cappello introduttivo degli Obiettivi specifici di apprendimento e conoscenze: per fare un esempio, "per l'indirizzo del Liceo artistico, nei suoi vari indirizzi, le problematiche di riferimento a cui porre particolare attenzione potranno essere ad esempio le questioni che attraversano le estetiche e le riflessioni filosofiche sull'arte elaborate nel mondo antico, medievale e moderno; il rapporto tra la riflessione filosofica, le scienze e le tecnologie; le conseguenze degli sviluppi tecnologici relativamente alla creazione, progettazione e realizzazione di produzioni artistiche".

Una accurata interlocuzione con le scuole, non plebiscitaria ma di confronto professionale, potrebbe ancora far emergere l'effettiva sostenibilità degli obiettivi di apprendimento proposti.

La seconda dimensione che appare da rivedere, al lato opposto, è la libertà di insegnamento, costituzionalmente, normativamente, contrattualmente garantita, che è parte ineludibile della tradizione italiana e che non è mai venuta meno, neppure nelle ore più buie (e basti pensare al

magistero, tra gli altri, di Augusto Monti). Vi è, nella parte finale della premessa, un elemento che appare sfuggito e che trasforma il confronto e la condivisione collegiale in una possibile “tirannia della maggioranza” che è, a tutti gli effetti, inaccettabile.

Nella parte sulla “Valutazione nei licei: fra valorizzazione, merito e orientamento”, a una prima parte densa di spunti assolutamente condivisibili, che traducono in esempi pratici quanto già previsto dal D.Lgs 62/2017 (la funzione formativa ed educativa della valutazione, la natura del feedback), seguono dei passaggi discutibili: “Tale visione richiede, infine, di superare l'individualismo della pratica docente per approdare a una solida dimensione collegiale... La condivisione di rubriche, checklist e criteri comuni a livello di dipartimento, oltre che di classe, garantisce omogeneità al processo, evitando il rischio di autoreferenzialità e trasformando il giudizio in un atto di responsabilità condivisa” rischia di tradursi in una sorta di tirannia della maggioranza (anche con la possibilità che siano imposte, come del resto capita, prassi disfunzionali) che cozza contro il principio della libertà di insegnamento e contro l'autonomia delle scelte didattiche. Un conto, infatti, prevedere che i docenti debbano utilizzare rubriche, criteri, feedback; altro conto imporre l'utilizzo di specifici strumenti scelti a livello collegiale (tra l'altro anche da gruppi di lavoro formati da insegnanti della stessa materia o area disciplinare= dipartimenti che sono organismi collegiali non organi) a volte avulsi dalla realtà concreta della classe e dalle specifiche scelte didattiche che devono restare patrimonio del docente.

Sulla Premessa.

Il testo usa un linguaggio molto “alto” e astratto... (es.: “vedere teoretico”). Emerge una visione della scuola lontana dalla realtà; un'immagine di scuola come “sospesa”, “ideale”. Il liceo viene ancora visto e considerato come scuola elitaria. E poi a quale liceo ci riferiamo? Il linguaggio e l'impostazione evocano molto il liceo classico!

Si dichiara che lo studente è al centro del processo di insegnamento-apprendimento ma bisogna riconoscere il soggetto come inizio del processo educativo e non solo come suo esito e considerare l'apprendimento non come una semplice trasmissione di nozioni, ma come un processo attivo in cui il sapere nasce attraverso l'interazione, il confronto e la collaborazione con gli altri, trasformando l'esperienza collettiva in conoscenza personale.

E poi quale studente? Anche in questo caso emerge una visione “ideale”, non ci sono studenti concreti, richiami alle difficoltà, alle disuguaglianze, alle fragilità. Si parla di merito, ma non c'è alcun riferimento a come si costruisca l'equità. Inoltre, si parla continuamente di “talento” ma non si tiene conto delle nuove frontiere aperte dalla ricerca psicologica, ad esempio con la teoria delle *deliberate practice* (*pratica deliberata*) di A. Ericsson che sicuramente non nega la genetica ma sostiene che non essendo un dono fisso, il talento è il risultato di allenamento intenzionale e strutturato. È appena il caso di evidenziare come assumere gli esiti di ricerche scientifiche come questa o quella sulla mentalità di crescita (*growth mindset*) o ancora le nuove frontiere aperte dalle neuroscienze

sull'apprendimento comporti una impostazione diversa dei processi di insegnamento-apprendimento ben altra rispetto a quella che sottende tutto il testo.

La stessa visione e descrizione dell'adolescenza appaiono "idilliache" in quanto le connotazioni (da letteratura scientifica) riportate non sono, almeno un po', bilanciate con quello che effettivamente essa è nel nostro tempo con tutte le tensioni, i disagi, le fragilità, i disorientamenti emotivi e relazionali sempre più diffusi e tali da richiedere frequentemente misure di supporto e sostegno.

In quasi tutte le discipline (ed è anche il fondamento della premessa) c'è una centratura forte sul sapere. Nella Premessa si rintraccia il ricorso ad una modalità meramente trasmissiva del sapere senza nessun accenno a pratiche laboratoriali, che invece sono presenti nelle Indicazioni di molte discipline.

Si sostiene che: *"Lo strumento essenziale dello studio è il testo (linguaggio musicale, artistico...)/libro (nella sua versione cartacea o digitale)..."* *"Scuola dell'adolescenza e scuola del leggere coincidono..."* Ma siamo davvero convinti che sia così? O anche questo dimostra una visione dell'adolescenza avulsa dalla realtà?

Così come nelle Indicazioni 2025 per il primo ciclo è forte il riferimento alla tradizione culturale e alla centratura sul mondo e sulla cultura occidentale, quanto mai anacronistico e astorico, soprattutto se rapportato al tempo presente

Viene delineata una figura, ed una professionalità docente, di alto livello e forte spessore: *"il docente non si aggiorna, ma propriamente studia. È chiamato a collocarsi sul fronte più avanzato del dibattito scientifico del proprio tempo, in una appassionata dimestichezza con le novità scientifiche..."*. Non si può che essere d'accordo, ma allora necessita una revisione dell'intero sistema di formazione da quella iniziale, a quella in servizio, ai percorsi per l'abilitazione.

Su alcune discipline

STORIA

L'esortazione a studiare la storia come "magistra vitae" ha perso di rilevanza, alla prova della stessa realtà storica, piuttosto deve essere intesa come uno strumento per comprendere la complessità del presente. Il presente, infatti, è il risultato di processi storici radicati nel passato, che però non deve essere utilizzato in modo strumentale o ideologico.

In questo quadro, è criticabile l'impostazione eurocentrica delle Indicazioni, che privilegiano la storia dell'Italia e dell'Europa, ignorando il carattere multipolare del mondo contemporaneo, segnato dall'emergere di nuove potenze e da trasformazioni profonde legate anche allo sviluppo tecnologico. Tale impostazione non è scientifica, perché non rispecchia la reale complessità della storia globale.

Riproporre quindi nello studio della storia la centralità dell'Italia e dell'Europa appare un'operazione di stampo ideologico e privo quindi di quella "scientificità" che lo studio della storia ci impone.

Si rifiuta ogni semplificazione dei processi storici, che devono essere analizzati nella loro articolazione politica, sociale, economica e culturale, e nelle diverse durate temporali. La storia, infatti, non può essere ridotta a eventi isolati o a figure individuali, ma va interpretata come il risultato di dinamiche complesse.

La scuola deve formare individui dotati di spirito critico e autonomia di pensiero, non limitandosi alla trasmissione mnemonica di contenuti. Per questo è fondamentale adottare il metodo storico, basato sull'analisi e il confronto delle fonti, sul lavoro attivo degli studenti e sull'utilizzo di strumenti diversi dal solo manuale, come archivi, musei e materiali audiovisivi.

Infine, è assente la pluridisciplinarietà, proponendo una visione rigida e separata dei saperi, che finisce per semplificare la realtà invece di favorirne una comprensione più profonda, mentre invece nessuna disciplina è più inter/pluri disciplinare della storia! Per ricostruire il mosaico storico servono una molteplicità di altre discipline: la biologia, la meteorologia, la chimica, la paleontologia, l'antropologia, la sociologia, la demografia, le scienze politiche ed economiche, ma anche la filosofia, la letteratura, la religione ognuna utilizzata con maggiore o minore pregnanza a seconda lo studio dei diversi periodi e momenti.

Lingua e Letteratura italiana

Le nuove Indicazioni Nazionali per l'insegnamento della Lingua e Letteratura Italiana nei licei dovrebbero valorizzare una concezione dinamica della lingua, intesa non come elemento statico da preservare, ma come realtà viva, in continua trasformazione storica, sociale e culturale. L'italiano va studiato nella pluralità dei suoi usi, delle sue varietà regionali e delle influenze provenienti dai processi di globalizzazione, dall'evoluzione dei mezzi di comunicazione e dalle tecnologie digitali. In questo quadro, l'internazionalizzazione e il rapporto con le altre lingue, in particolare con l'inglese, non possono essere considerati aspetti marginali, ma componenti strutturali della formazione linguistica contemporanea.

La scuola deve inoltre confrontarsi con i nuovi ambienti comunicativi nei quali vivono le giovani generazioni, caratterizzati dalla presenza delle tecnologie digitali, dei social media e dell'Intelligenza Artificiale. Diventa quindi importante sviluppare capacità critiche di analisi e valutazione dei testi, distinguendo tra produzione umana e contenuti generati artificialmente.

Lo studio della letteratura mantiene una funzione essenziale nella formazione della persona, perché aiuta gli studenti a comprendere sé stessi, la realtà e le trasformazioni della società. La lettura delle opere deve favorire non solo conoscenze storiche e linguistiche, ma anche sensibilità critica, capacità espressiva e consapevolezza culturale.

La centralità del testo letterario è fondamentale, ma non può essere separata dal contesto storico, culturale e biografico degli autori. Per comprendere realmente le opere è necessario collocarle nel tempo in cui sono nate e nei processi culturali che le hanno prodotte, valorizzando anche il ruolo del docente nella mediazione didattica.

L'insegnamento della letteratura dovrebbe mantenere una struttura cronologica più coerente e organica, capace di collegare l'evoluzione dei generi letterari ai grandi processi storici. Accanto alla tradizione italiana, è necessario dare maggiore spazio alla letteratura europea e internazionale del Novecento, così da offrire agli studenti una visione più ampia della modernità culturale.

Anche lo studio della Divina Commedia richiede tempi adeguati e percorsi approfonditi, evitando letture troppo rapide o frammentarie che rischiano di impoverire la comprensione dell'opera.

Particolare attenzione dovrebbe essere riservata alla letteratura del Novecento e della contemporaneità, indispensabile per comprendere fenomeni decisivi come le guerre mondiali, i totalitarismi, la società di massa, le trasformazioni scientifiche e tecnologiche e la rivoluzione digitale. Solo attraverso questo collegamento tra scuola e presente è possibile aiutare gli studenti a interpretare criticamente il proprio tempo.

La Segretaria Generale
Ivana Barbacci

