



*Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici*

## Indicazioni Nazionali per i Licei

### Contributo scritto

#### Premessa

Le Indicazioni nazionali sono un documento tecnico che dovrebbe sostenere le scuole autonome e ogni insegnante nell'elaborazione dei curricoli di istituto e delle progettazioni didattiche.

Secondo la normativa attuale non è più previsto che lo Stato promulghi Programmi nazionali: la cosiddetta Legge Bassanini (n. 59 del 15/3/1997) chiariva infatti che "l'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione" (art. 21, c. 9).

Con il successivo Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, che riconosceva definitivamente l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il documento di riferimento diventano le Indicazioni nazionali, il cui ruolo è quello di stabilire "gli obiettivi generali del processo formativo [...], gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni".

Compito delle istituzioni scolastiche è "definire nel Piano dell'Offerta Formativa il curricolo obbligatorio per i propri alunni". Nella fattispecie si tratta di un testo-ponte, la cui funzione è creare un nesso tra il Profilo culturale, educativo e professionale dei licei (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89) e l'azione didattica quotidiana, che dovrebbe evolversi nel tempo.

Dando per scontata la vigenza del DPR.275/1999, si sottolinea che nel testo della premessa sono presenti numerosi suggerimenti metodologici. Sarà necessario, nel rispetto dell'Autonomia delle scuole costituzionalmente garantita, sottolinearne la non prescrittività, per quanto metodologicamente validi e fondati.

La bozza di cui si discute in questo mese di audizioni e questionari arriva quindi a sedici anni dall'approvazione del Profilo e dalle precedenti Indicazioni, che ormai avevano bisogno di essere aggiornate.

Le Indicazioni cercano un riequilibrio:

- più peso alle STEM e al metodo scientifico
- rafforzamento dell'italiano e del patrimonio culturale
- apertura a digitale, IA e nuovi linguaggi
- tentativo di integrare i saperi

Si evidenziano, però alcuni aspetti problematici:

- forte livello di astrattezza
- implementazione incerta
- alcune scelte culturali discutibili
- rischio di riforma "di carta".

Prima di entrare nel merito di alcune delle domande proposte dalla Commissione, preme sottolineare il punto di vista proprio della professionalità di **chi dirige** la scuola, in cui la complessità stessa richiesta dal governo delle scuole è imprescindibile non solo per la costruzione del curricolo, ma per garantire unitarietà al sistema e continuità orizzontale e verticale.

Sono presenti numerosi richiami alla figura di chi insegna, alla necessità di una piena valorizzazione delle dimensioni collegiali, di confronto e condivisione con la comunità dei pari. È chiaro che anche tali dimensioni richiedono una guida capace e attenta e competenze come quelle che appartengono al profilo professionale del dirigente scolastico.

Si sottolinea la necessità per chi insegna di una formazione costante, che tuttavia viene impropriamente definita **studio** (Il docente non si aggiorna, ma propriamente studia) e fatta coincidere con il solo studio delle novità scientifiche della propria disciplina. Si dimenticano così tutte quelle dimensioni/aree in cui si articola la professionalità docente, elencate, oltre che nei contratti di lavoro, anche nel Quadro delle competenze professionali dei docenti presentato di recente da SAFI e Invalsi.

Mancano riferimenti chiari all'**inclusione**, quasi a ribadire attraverso l'autorevolezza di una norma, una pratica consolidata: i licei non sono scuole a cui accedono ragazzi/e con certificazione di disabilità. Il rischio è che la scuola legittimi soltanto coloro che acquisiscono a scuola i codici della cultura "data", interiorizzandoli e praticandoli a prescindere dai propri orientamenti, dalle proprie idee, dalle proprie differenze derivanti dalle esperienze che, nel caso della frequenza della scuola secondaria di secondo grado, ammontano a 8 anni di scolarizzazione obbligatoria, ai quali si aggiungono la frequenza dei servizi zero-sei e le esperienze personali che devono essere sempre valorizzate. Sono indicazioni in cui sembra delinearsi implicitamente un modello di studente a cui conformarsi, come nel riferimento all'acquisizione di un "habitus adeguato". Tale impostazione viene ritenuta problematica in quanto potenzialmente normalizzante ed escludente, anche alla luce delle teorie sociologiche che lo collegano ai processi di riproduzione delle disuguaglianze (P. Bourdieu).

Si segnalano infine alcuni paragrafi e/o stralci di paragrafi che dovrebbero essere riferiti a qualunque grado e ordine di scuola e non solo ai licei e qui sta la continuità con le Indicazioni Nazionali 2025.

- **Paragrafo** - *Scuola del merito che accompagna alla scoperta di un autentico rapporto tra libertà e norma*

Il paragrafo si apre con le seguenti parole: *Il Liceo è scuola tesa a valorizzare i talenti promuovendo il merito e la centralità delle persone degli studenti per i quali vengono didatticamente 'allestite' tutte le condizioni affinché i talenti individuali possano fiorire e gli studenti affermarsi nella conquistata libertà di diventare autenticamente se stessi.*

Appare riduttivo attribuire la finalità della valorizzazione dei talenti al solo Liceo, legandoli esclusivamente al potenziale cognitivo: promuovere il merito e la centralità delle persone degli studenti è il mandato di ogni istituzione scolastica!

- **Paragrafo** - *Scuola che educa all'empatia, alle relazioni e al rispetto.*
- **Paragrafo** - *L'internazionalizzazione come costruzione di sé e comprensione del mondo*

Emerge una forte enfasi su temi quali empatia e relazioni, già ampiamente presenti nella pratica scolastica, soprattutto dopo il periodo pandemico. Si sottolinea, inoltre la tensione tra una scuola orientata al merito e una scuola inclusiva, tema centrale anche nei collegi docenti dei Licei.

*L'internazionalizzazione*, poi è elemento molto positivo, patrimonio di tutto il percorso scolastico nel rispetto della gradualità evolutiva di ogni studente.

#### a) Rispondenza alle esigenze formative degli studenti e alle pratiche didattiche reali dei docenti

Il testo sottolinea in più punti l'importanza di uno studio rigoroso, metodico e sistematico da parte di studenti e studentesse, ma manca un adeguato riconoscimento dell'autonomia dello studente (*agency*), rappresentato in modo prevalentemente eterodiretto, concetto espresso anche nella declinazione delle competenze europee. La visione complessiva che se ne ricava è quella di una metodologia di studio poco rispondente alle reali modalità di apprendimento dei ns. studenti, uno studio che individua il libro come unica fonte e privilegia il rapporto individuale tra studente e testo scritto. Pur valutando positivamente tali richiami e la necessità di un ritorno alla centralità del testo scritto, sarebbe opportuno ricordare la pluralità di fonti di cui lo studio può avvalersi e soprattutto la dimensione sociale ed esperienziale di ogni apprendimento, richiamata soltanto in maniera fugace a proposito dell'**orientamento**, tema, quest'ultimo, senza dubbio positivo.

Appare riduttivo affermare che solo "*Il sistema dei Licei inquadra e qualifica culturalmente l'adolescenza*".

Chi nella scuola incontra quotidianamente ragazzi e ragazze non può ignorare non solo le questioni che attraversano il mondo dei giovani, ma neppure il nuovo configurarsi della relazione educativa: pensiamo alla trasformazione delle famiglie anche solo dal punto di vista socio-antropologico. Analoga mutazione

antropologica investe anche tutti gli studenti, i quali non si trovano più a vivere nella sola dimensione fisica della vita socio - biologica, ma, come precisa Luciano Floridi, sono immersi in un «onlife» in cui la fusione del digitale nell'analogico, causata dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, pervade l'esperienza stessa che l'uomo vive.

Le nuove Indicazioni vogliono aggiornare un impianto fermo al 2010, puntando su competenze trasversali e orientamento, integrazione tra umanesimo e scienze, attenzione al mondo contemporaneo (digitale, lavoro, globalizzazione). Questa ambizione è condivisibile, ma resta molto “programmatica”: il rischio è che resti una dichiarazione di principi, senza un reale cambiamento didattico (che dipende da formazione docenti, risorse, tempi), una eccessiva enfaticizzazione del disciplinarismo, poi potrebbe rafforzare frammentazioni già presenti nel sistema scolastico e incidere negativamente sulla qualità dell'esperienza educativa, considerando che chi occupa una posizione di centralità è e rimane lo studente.

Ad esempio, in letteratura si apprezza l'idea di ampliare il canone nel biennio con autori più vicini alla sensibilità degli studenti. Ma ci si chiede: il problema è davvero Manzoni, assunto agli onori della cronaca per la proposta di collocarlo al quarto anno, piuttosto che al secondo, o è il modo in cui lo insegniamo? Senza una riflessione sulle pratiche didattiche, anche il testo più “accessibile” rischia di restare distante. Forse la vera sfida non è decidere quando leggere i “Promessi sposi”, ma come restituire senso alla lettura dei classici in una scuola che cambia.

**b) Profilo in uscita e competenze attese: inadeguatezze, sovrastime e aree non valorizzate rispetto all'attuale contesto culturale e professionale**

Nel **Profilo dello studente** si legge:

*Il profilo viene offerto quale strumento di raccordo tra il PECUP (allegato al D.P.R. 89/2010) e i nuovi Obiettivi generali del processo formativo. Esso descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, nonché allo sviluppo professionale, che uno studente/una studentessa dovrebbe dimostrare di possedere al termine del secondo ciclo di istruzione*

Si intende quindi che i riferimenti per i licei nell'elaborazione del curriculum sono i seguenti:

- PECUP (allegato al DPR. 89/2010);
- Profilo dello studente, in cui sono elencate le competenze europee e che, come scritto nel documento, *riprende e integra i descrittori del DM. n. 14 del 30 gennaio 2024*;
- Obiettivi generali del processo formativo;
- Competenze elencate per ogni disciplina nel paragrafo *Linee generali e competenze*;
- Obiettivi specifici di apprendimento elencati per ogni disciplina.

Si sottolinea la necessità di una formulazione coerente tra i vari elementi sopra elencati per evitare il rischio sia di sovrapposizioni e/o ripetizioni, sia di differenziazioni così marcate da rendere impossibile rilevarne la continuità e la progressione logica, epistemologica e/o metodologica che li lega e, di conseguenza, assumerle e valorizzarle come *file rouge* nella costruzione del curriculum verticale.

Inoltre, quanto scritto a proposito degli obiettivi generali del processo formativo, analogamente a quanto presente nelle IN del primo ciclo, non menziona il **curriculum di istituto**. Si legge infatti:

*Gli obiettivi del processo formativo rappresentano una declinazione operativa delle competenze indicate nel Profilo Educativo, Culturale e Professionale al termine della scuola secondaria di secondo grado. Organizzati per aree di competenza, essi costituiscono uno strumento fondamentale per guidare l'annuale progettazione educativo-didattica collegiale, la formulazione del sintetico giudizio intermedio e finale sul grado di sviluppo*

*della maturazione complessiva dello studente, la certificazione delle competenze dello studente alla fine del secondo grado scolastico. All'inizio di ogni anno scolastico, per ciascuna delle otto competenze, i docenti sceglieranno e adegueranno alla realtà della propria classe quegli obiettivi educativi generali che siano ritenuti più pertinenti ad essa.*

Nel testo delle IN2025, si legge:

*Gli obiettivi del processo formativo rappresentano una declinazione operativa delle competenze indicate nel Profilo dello studente al termine del primo ciclo. Organizzati per aree di competenza e articolati per ciascun grado scolastico, essi costituiscono uno strumento fondamentale per guidare l'annuale progettazione educativo-didattica collegiale del consiglio di classe, la formulazione del sintetico giudizio intermedio e finale sul grado di sviluppo della maturazione complessiva dell'alunno, la certificazione delle competenze dell'alunno alla fine di ognuno dei due gradi scolastici. All'inizio di ogni anno scolastico, per ciascuna delle otto competenze, il team docente sceglierà e adeguerà alla realtà della propria classe quegli obiettivi educativi generali che siano ritenuti più pertinenti ad essa.*

Si ritiene appropriato il richiamo alla collegialità della progettazione educativa e didattica, ma sarebbe più coerente un riferimento esplicito al **curricolo di istituto** come luogo in cui tale progettualità trova la sua prima traduzione operativa, dentro la quale si iscrivono/ si esercitano le scelte (metodologiche, contenutistiche, ecc.) dei docenti, sia quelle individuali sia quelle del CdC.

Appare inoltre fuorviante il riferimento alle scelte degli obiettivi educativi generali da parte dei docenti, dal momento che tali obiettivi dovrebbero essere prescrittivi, come sottolineato in più punti del testo delle IN2025.

Per il solo liceo linguistico, si rileva che:

- in alcuni casi gli obiettivi generali del processo formativo sono semplici riformulazioni delle competenze elencate nel Profilo (cfr. Competenza multilinguistica);
- in altri casi gli obiettivi generali del processo formativo sono riconducibili a competenze differenti da quelle previste nel Profilo per la medesima competenza (cfr. Competenza multilinguistica);
- in alcuni capitoli dedicati alle singole discipline, viene introdotto un lessema nuovo – **Finalità** – che non trova spazio in altri punti del testo (cfr. Lingua e cultura straniera 1 e 2 nel liceo linguistico). Lì si trovano elencate sia competenze vere e proprie, sia attività linguistico-comunicative. Si richiama la necessità di un maggiore rigore metodologico e una maggiore uniformità lessicale. (vedi **Allegato n.1**)

### **Paragrafo** *L'organizzazione del curricolo di scuola*

Il paragrafo si apre con la seguente frase:

*Nel rispetto dell'autonomia e della specificità delle istituzioni scolastiche, la scuola secondaria di secondo grado è chiamata a dare continuità e sviluppo al curricolo verticale, ponendo al centro la valorizzazione delle conoscenze disciplinari come base essenziale per la costruzione delle competenze chiave di cittadinanza e del profilo educativo, culturale e professionale dello studente.*

Il richiamo alla centralità delle conoscenze appare poco rispettoso dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: il focus della autonoma progettazione curricolare deve essere sulle competenze del PECUP, sugli obiettivi generali del processo formativo e su quelli specifici delle discipline, non sulle conoscenze disciplinari che non sono prescrittive.

Anche l'elenco dei soggetti impegnati nella progettazione curricolare richiede almeno una precisazione: vengono infatti citati i dipartimenti disciplinari come articolazioni funzionali del Collegio, ma sarebbe

necessario ricordare che le delibere in merito al curricolo spettano al Collegio e non alle sue articolazioni funzionali. Appare globalmente pertinente il richiamo ai diversi soggetti impegnati, ma sarebbe meglio evitare il rischio di fraintendimenti e confusioni tra OO.CC. veri e propri e loro articolazioni.

Lo schema riportato al termine del paragrafo, *La filiera della progettazione curricolare nei Licei*, appare di sicuro interesse, ma poco preciso: nel primo scalino (Livello strategico) si cita in maniera molto pertinente il **PTOF**, cioè un prodotto/oggetto, mentre nei due scalini successivi la stessa posizione è occupata da soggetti e non da prodotti (**Dipartimenti e Collegio/ Consiglio di Classe**) e nell'ultimo scalino non c'è menzione né degli uni, né degli altri (**Connessioni esterne**). I licei, e più in generale le scuole tutte, potrebbero di sicuro apprezzare uno schema sintetico, chiaro e costruito con criteri omogenei. Preme infine sottolineare l'inappropriatezza del lemma Personalizzazione per il gradino in cui vengono descritti i processi di cui è responsabile il CdC.

L'intero paragrafo, infine, così come altri già segnalati, andrebbe riferito alla costruzione del curricolo di qualunque istituto, non solo dei licei, e dovrebbe esserne ribadito il valore di suggerimento, la non prescrittività.

Anche il **Paragrafo** - *La valutazione nei Licei: fra valorizzazione, merito e orientamento* dovrebbe essere riferito a qualunque grado e ordine di scuola. Anch'esso, tuttavia non appare privo di criticità:

1. A proposito della multidimensionalità dell'apprendimento, si citano *l'acquisizione dei contenuti e la gestione dell'emotività, la motivazione e la capacità di sviluppare un metodo di lavoro autonomo e critico*. Non si fa cenno, come invece emerge nelle IN2025, ai processi cognitivi, metacognitivi, relazionali, ecc., richiesti da tale multidimensionalità e ancora una volta si rimettono i contenuti al centro dell'apprendimento. I riferimenti all'emotività e alla motivazione, inoltre, suonano come un riferimento alle ben più ampie competenze non cognitive e trasversali di cui il MIM stesso si sta facendo promotore presso le scuole e che non trovano nessuno spazio nel testo delle Indicazioni.
2. Si sottolinea il valore di *feed back* valutativi, senza mai ricorrere all'espressione *valutazione formativa* anche se di fatto la si descrive.
3. Si legge: *Un momento di sintesi fondamentale è rappresentato dalla certificazione delle competenze, in particolare al termine del secondo anno, che, superando la rigidità di schemi standardizzati, attesta la capacità di applicare i saperi in contesti reali, configurandosi come un vero ponte orientativo verso le scelte universitarie e professionali*. Sarebbe opportuno in questo caso parlare di valutazione sommativa, dal momento che la certificazione è sommativa per definizione e proprio per questo richiede il ricorso a schemi standardizzati. Tuttavia, anche in questo caso, seppure in maniera indiretta, il testo ribadisce, il primato dei saperi e riduce la competenza ad un'*applicazione dei saperi in contesti reali*.
4. Il lungo paragrafo dedicato al ruolo dell'IA nella valutazione appare un po' obsoleto: sarebbe stato sufficiente richiamare la necessità di confrontare, condividere e comunicare criteri e indicatori della valutazione, senza scomodare l'IA.

### c) Impianto degli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) e progressione curricolare: ridondanze, lacune e incongruenze

Si rileva che la struttura, in generale è disomogenea, con parti eccessivamente dettagliate e altre troppo generiche: gli elenchi delle conoscenze, all'interno di ogni disciplina sono in alcuni casi numerosi, soprattutto alla luce del loro valore come semplici suggerimenti, in altri ridotti. Appare inoltre fuorviante che le **conoscenze** siano elencate nello stesso paragrafo in cui sono declinati gli **obiettivi specifici**, quasi a suggerire che il perseguimento di tali obiettivi possa avvenire solo attraverso quelle specifiche conoscenze. È vero che se ne dovrà ribadire la non prescrittività, ma la scelta dei contenuti è propria del docente.

### c1) Obiettivi di apprendimento irrealistici, rispetto a tempi e risorse, e ambiti centrali trascurati

Ad esempio, in **Diritto ed economia**, due discipline molto tecniche, gli obiettivi di apprendimento, nella pratica, risultano irrealistici rispetto ai tempi, soprattutto nel Liceo Sportivo, in cui per Diritto ed Economia dello Sport sono previste tre ore settimanali, in totale 99 ore annue.

Ancora, la **Fisica** moderna nel quinto anno è l'esempio più eclatante. La relatività ristretta e la meccanica quantistica sono argomenti che nei curricula universitari richiedono ciascuno un semestre a tempo pieno. Presentarli entrambi in quattro-sei settimane di lezione non produce comprensione: produce familiarità lessicale senza comprensione strutturale, che è pedagogicamente più dannosa dell'ignoranza, perché costruisce false certezze. (vedi **Allegato n. 2**)

### d) Integrazione dell'Intelligenza Artificiale: organica, forzata o incompleta

L'introduzione dell'IA e della cultura digitale come asse trasversale è una delle novità più evidenti rispetto al 2010: positivo il riconoscimento di un cambiamento epocale reale, che non la relega a una sola materia tecnica, ma manca una progressione didattica chiara (cosa si insegna, a che età, con quali strumenti), vi è il rischio di una "retorica dell'innovazione": si nomina l'IA senza condizioni concrete per insegnarla. In sintesi: buona intuizione, progettazione debole.

Si pone una riflessione sul tema, soprattutto perché l'evoluzione di tali strumenti è così rapida che richiami troppo specifici nei paragrafi dedicati alle singole discipline rischiano di diventare presto obsoleti.

Si ribadisce la necessità di un'adeguata formazione dei docenti, formazione che attualmente è ben lontana dall'essere "obbligatoria, permanente e strutturale".

### e) Proposte concrete per migliorare la coerenza verticale tra le Indicazioni del primo ciclo e quelle del secondo ciclo

Si rimanda a quanto scritto sopra.

### f) Priorità di modifica o integrazione nel documento

Maggiore attenzione verso l'utilizzo di un lessico appropriato (evitare **materie** nel paragrafo - La scuola dell'adolescenza, ad esempio, o l'introduzione del lessema **Finalità**, già richiamato)

### g) Brevi osservazioni finali

A un primo confronto tra nuove e vecchie Indicazioni si può notare una certa consonanza a livello di contenuti disciplinari, e uno scarto notevole nel modo in cui questi vengono orientati. Se le precedenti affermavano «*Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico*», salvaguardando così l'autonomia dell'insegnante e della scuola, quelle del 2026 cambiano la cornice pedagogica orientando con assunti culturali, antropologici e valoriali la loro attuazione.

Il cambiamento, dunque, non riguarda tanto il che cosa si insegna, quanto il come lo si deve insegnare e come si debba formare un soggetto adolescente.

Alcuni cambiamenti sono significativi:

- superamento della "geostoria" con separazione tra storia e geografia (che con un'ora settimanale resta però un insegnamento marginale...)
- centralità della storia occidentale

- revisione dei testi e dei percorsi letterari (anche con linguaggi contemporanei), ma alcune scelte appaiono più culturali/ideologiche che didattiche (es. enfasi sull'Occidente), con il rischio di una visione meno pluralista o meno globale della formazione.

Le nuove Indicazioni non si limitano a aggiornare, ma in linea con le Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione entrate in vigore proprio quest'anno, lasciano trasparire la volontà di affermare una cornice pedagogica molto orientata alle posizioni della corrente neo - umanistica. Tale impostazione porta come conseguenze sia la centralità del sapere disciplinare (in senso contrario alla poliedricità della conoscenza indispensabile in una visione moderna della conoscenza), sia una precisa idea di formazione della persona nella quale emergono tratti distintivi quali la disciplina, la relazione e l'interiorizzazione di valori condivisi piuttosto che la loro condivisione in chiave sociale (*"l'applicazione rigorosa ed esigente"* oppure *"l'importanza che il percorso scolastico rappresenta in termini acquisizione di un habitus adeguato"*).

Lo studio viene catalogato come attività che travalica le esigenze di espressione soggettiva del sé per assurgere a visione oggettiva che non dà quasi importanza alla costruzione condivisa del sapere, al dialogo educativo ed alla valorizzazione delle esperienze individuali. *"Lo studio (...) da pratica potenzialmente emancipativa diventa pratica di disciplinamento, esercizio di autocontrollo, strumento attraverso cui l'individuo impara a riconoscersi in un ordine che lo precede"*, come rileva S. Giusti nella rivista "La ricerca".

Il documento evita riferimenti alla struttura della scuola, alle sue modalità organizzative ed alle condizioni nella cui concretezza si realizza il percorso educativo.

Il contesto non viene quasi mai esplicitato quale fattore predominante nella costruzione del successo scolastico o del suo contrario rappresentato dal fallimento dell'azione educativa della scuola. La persona in educazione, la sua storia, il suo assetto di valori precostituiti e la propria disponibilità ad apprendere, i saperi che la scuola propone vengono posti in una visione perfettamente trasparente, quasi astratta, nel mentre nella scuola ognuno si interroga sulla necessità di dare concretezza all'azione didattica ed alle metodologie utilizzate.

Roma, 18 maggio 2026

Il Presidente nazionale  
Paola Bortoletto

