

Osservazioni del CIDI sulle Nuove Indicazioni nazionali per i Licei

Il CIDI esprime la propria preoccupazione per l'impianto culturale e pedagogico delle Nuove Indicazioni nazionali per i Licei esplicitato nella Premessa culturale generale. Tale preoccupazione si colloca in continuità con la netta contrarietà già espressa nei confronti delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo, che a nostro parere hanno costituito un voluto arretramento rispetto a decenni di ricerca pedagogica democratica e ai riferimenti teorici della pedagogia attiva e costruttivista, che hanno permeato soprattutto la scuola dell'infanzia e primaria, rendendole fiori all'occhiello del sistema scolastico italiano.

Nel testo per i Licei si ritrovano infatti elementi che non solo richiamano l'impostazione delle IN 2025, ma la rafforzano. **L'insistenza, per certi versi ovvia, sulla centralità dello studio, inteso come fatica, disciplina interiore, autocontrollo e adesione a un corpo oggettivo di conoscenze, ci sembra tracciare infatti una visione della formazione liceale in cui il sapere appare come un ordine già costituito al quale il soggetto deve progressivamente adeguarsi.** Lo studio assume così una funzione che va oltre l'apprendimento disciplinare e diventa anche disciplinamento e interiorizzazione di un ordine preesistente. In questa prospettiva, il soggetto non è davvero il punto di partenza del processo educativo, ma tende a diventare il suo esito.

Si tratta di un problema pedagogico rilevante. **La scuola democratica non concepisce lo studente come un individuo da conformare a codici culturali legittimi, bensì come un soggetto portatore di esperienza, di domande, di differenze e di possibilità, di costruzione attiva e condivisa della conoscenza e dei suoi significati.** Come già nelle Indicazioni del I ciclo, il focus appare spostato dal processo di apprendimento alla figura del docente, colto, rigoroso ed esigente come richiede la "scuola dei licei", con una visione dell'insegnamento più vicina all'addestramento che allo strumento di emancipazione. Le Indicazioni, inoltre, mostrano una marcata sottovalutazione dell'innovazione nella metodologia e nella didattica. Manca un riconoscimento adeguato della ricerca pedagogica sul curricolo, sulla metacognizione, sulla cooperazione educativa, sulla didattica laboratoriale e sulla valutazione formativa. Eppure proprio questi assi hanno segnato decenni di riflessione e di pratica nella scuola italiana, con l'obiettivo di rendere l'apprendimento più

efficace, più inclusivo e più equo. Il documento, al contrario, sembra attribuire valore quasi esclusivo alla dimensione formale dello studio, al libro, al testo, al docente e alla ricezione di contenuti disciplinari, come se le pratiche didattiche e metodologiche attive fossero irrilevanti o persino sospette.

A questo si aggiunge un altro limite di fondo: **l'astrazione dal contesto sociale**. Lo studente che emerge dal testo è una figura sostanzialmente universale, disponibile e "consenziente" alla formazione, ma priva di storia, di condizioni materiali, di differenze di partenza. Il documento non parla delle disuguaglianze educative, dei diversi contesti di provenienza, delle condizioni di vita degli studenti e delle studentesse, delle risorse reali delle scuole, delle concrete possibilità di accesso ai codici culturali richiesti. Ma una politica curricolare che ignora questi fattori rischia di apparire improntata a una visione "segregazionista" della scuola, puntando sul concetto di personalismo, ma presupponendo uno standard che solo alcuni possono raggiungere.

Le nuove Indicazioni non sembrano limitarsi a definire dunque un impianto curricolare, ma lasciano intravedere una più ampia operazione di riallineamento dell'ordinamento scolastico a una logica di modernizzazione esterna alla scuola, in cui il sapere viene ricondotto a una funzione ordinatrice e selettiva, più che a una funzione emancipativa e democratica. Il problema è ancora più serio se si considera il modello di liceo che il testo sottintende. **Un impianto così selettivo e centrato su un sapere formale rischia di funzionare pienamente solo dentro un sistema scolastico che, di fatto, esclude in ingresso una parte consistente degli studenti meno vicini ai codici richiesti.** In questo senso, il documento finisce per naturalizzare un assetto scolastico e sociale in cui la selezione preventiva viene presentata come necessità culturale, anziché come questione politica e pedagogica (da rilevare, in questa direzione, anche la puntualizzazione che la scuola dei licei è quella di impianto "formale", delegittimando in qualche modo gli apprendimenti non formali e informali che in alcuni contesti risultano indispensabili per attivare la motivazione ad apprendere). Il modello di studente che sa sorridere e "funzionare" socialmente taglia fuori tutta la caleidoscopica umanità che abita la scuola reale, compresi naturalmente gli alunni con disabilità. Chiunque abbia incontrato alunni con particolari disabilità sa come è difficile pretendere in certi casi una modulazione della voce moderata o uno sguardo cordiale e sorridente.

Il CIDI non contesta l'esigenza di contenuti solidi, di rigore e di profondità culturale. Contesta però l'idea che il rigore coincida con la verticalità prescrittiva, con la centralità esclusiva del testo (rilevante l'enfasi sulla letteratura fin dalla primaria), con la fatica elevata a valore in sé, con una scuola che sembra guardare con diffidenza alle acquisizioni più mature della ricerca educativa, delle lezioni di Dewey, Piaget, Vygotskij, Freinet, Malaguzzi, Bateson, Morin etc.

Una scuola davvero esigente è quella che rende possibile il successo formativo di tutti, non quella che rafforza il vantaggio di chi possiede già le chiavi d'accesso ai saperi legittimi.

Per queste ragioni, chiediamo una revisione profonda dell'impianto delle Indicazioni, a partire da alcuni punti essenziali: riconoscere il soggetto come principio del processo educativo e non solo come suo esito; valorizzare l'apprendimento come costruzione sociale e non come semplice adeguamento a un ordine dato; assumere realmente la relazione educativa, la cooperazione, la metacognizione e la didattica laboratoriale come componenti strutturali del curriculum; tenere conto delle disuguaglianze di partenza e delle condizioni concrete delle scuole; restituire alla valutazione una funzione autenticamente formativa.

Il CIDI ritiene dunque necessario un cambio di paradigma: non un ritorno a una scuola più prescrittiva, ma l'affermazione di una scuola più democratica, più intelligente pedagogicamente e più capace di coniugare sapere, libertà, inclusione ed equità educativa.

7 maggio 2026