

Con riferimento alla pubblicazione della bozza delle nuove Indicazioni nazionali per i Licei e alla richiesta di pareri alle associazioni di categoria, Legambiente Scuola e Formazione esprime alcune considerazioni generali e altre nel merito dei contenuti specifici trattati dalla nostra organizzazione.

#### **A. Osservazioni di carattere generale**

##### 1) Inadeguatezza del modello di consultazione delle scuole attualmente in corso mediante questionario e delle audizioni dei vari stakeholder.

Come per le precedenti indicazioni per il primo ciclo lo spazio a disposizione delle istituzioni scolastiche è troppo ristretto per formulare proposte argomentate e dettagliate su specifici aspetti della bozza e permette solo l'espressione di un generico parere.

Il questionario permette peraltro di esprimere solo giudizi positivi (sebbene di grado variabile) e non valutazioni negative. L'esito della consultazione non può dunque essere altrimenti che un prevedibile e orientato consenso.

Si chiede pertanto di offrire maggiore spazio per l'espressione dei pareri delle istituzioni scolastiche, di prevedere più opzioni di risposta, di ampliare la gamma delle domande poste dal questionario e anche la possibilità di allegare documenti e analisi di dettaglio ai fini di un reale confronto e una reale collaborazione orientata al miglioramento.

Per quanto riguarda le audizioni a cui noi stessi siamo stati invitati a partecipare, sulla base dell'esperienza di quelle del primo ciclo che poco hanno apportato in termini di cambiamenti significativi alle indicazioni definitive, riteniamo che il tempo dedicato evidenzia quale sia la finalità principale, cioè poter affermare che è stata consultata la società civile.

##### 2) Come già rilevato per le indicazioni per il primo ciclo, anche le indicazioni per il Licei sembrano andare oltre il ruolo che è loro assegnato dalla normativa dell'autonomia

La normativa dell'autonomia riserva alle indicazioni il compito di definire gli obiettivi di apprendimento relativi allo sviluppo delle competenze, lasciando però alle autonomie scolastiche il compito di costruire il curriculum di istituto e quello delle singole discipline (contenuti, metodi, tempi, criteri di valutazione ecc.). La bozza delle indicazioni dedica invece gran parte delle proprie sezioni a declinare in modo analitico, anno per anno, contenuti e i metodi delle discipline (si veda ad es. la storia) negando nella sostanza (sebbene in forma di suggerimenti) i principi dell'autonomia didattica sanciti dal DPR 275/99 e ripristinando di fatto la vecchia logica dei programmi ministeriali.

##### 3) Nella premessa "pedagogica" si rilevano alcune criticità

- a. Mentre mancano riferimenti agli sviluppi della ricerca pedagogica e didattica scientifica dell'ultimo secolo come strumenti per la costruzione di una scuola veramente inclusiva, capace di garantire a tutti una formazione di qualità (in linea col dettato costituzionale), si insiste invece su un concetto pedagogicamente e didatticamente molto insidioso e pericoloso che è quello della valorizzazione dei "talenti". Si dice infatti espressamente che compito della scuola è quello di guidare gli studenti alla scoperta delle proprie vocazioni e dei propri talenti come se si trattasse di

far emergere qualcosa che è già dato in natura e che si tratta solo di far venir fuori. Qui c'è il rischio di confondere interessi e motivazioni che nascono e si sviluppano sulla base degli stimoli ambientali (quelli offerti dalla famiglia e dalla scuola) con doti naturali innate (caratteristiche strutturali della persona).

b. Il principio didattico della “personalizzazione” dell'apprendimento (che unito a quello della “individualizzazione” costituisce elemento importante per una didattica inclusiva) se applicato in modo esclusivo in combinazione a quello della “valorizzazione dei talenti” rischia di assumere un valore discriminante e di riproporre una scuola selettiva che invece di riequilibrare le disuguaglianze determinate dal background socio-culturale di appartenenza finisce invece per ratificarle e consolidarle. Sarebbe bene ribadire a tal proposito l'importanza della individualizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento come strumento per riequilibrare e non per incrementare i divari determinati dalla provenienza socio-culturale. Appare inoltre meno sviluppata la dimensione della cooperazione e della responsabilità collettiva. Si ritiene opportuno rafforzare il riferimento alla dimensione sociale dell'apprendimento e della cittadinanza, valorizzando il ruolo delle competenze collaborative

c. Positivo è, in premessa, il richiamo al principio costituzionale secondo cui il compito della scuola è lo sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni cognitiva, affettiva, relazionale, volitiva. Riteniamo tuttavia riduttivo ricondurre il concetto di persona presente nella costituzione esclusivamente al personalismo di Maritain e di Mounier come fa il testo delle indicazioni. Il concetto di persona presente nella costituzione mette insieme sia la versione laica che risale a Locke, Kant della persona come essere razionale, capace di autodeterminarsi e portatore di diritti, con quella più religiosa di Maritain e Mounier.

#### 4) Disomogeneità tra le diverse sezioni del testo e “stile”

Come già evidente anche nelle indicazioni del primo ciclo, la bozza appare poco organica e poco armonica tra le sue diverse sezioni e non perviene ad una sintesi coerente e convincente. L'impressione che restituisce è che essa sia stata scritta a più mani da persone che non si sono interfacciate tra di loro, aspetto che rende ancora più difficile prevedere approcci interdisciplinari.

Colpisce inoltre che in alcune parti (per esempio nella premessa, sezione “Scuola del merito che accompagna alla scoperta di un autentico rapporto tra libertà e norma”), in modo disomogeneo, lo stile del testo anticipi e respinga obiezioni immaginarie, costruendo un avversario discorsivo implicito. Spesso si usano formule tipiche della contro-argomentazione pubblica e poco da indicazione normativa. E' un documento che deve indirizzare il lavoro delle scuole, a nostro parere deve avere un tenore di altro tipo.

#### 5) Impostazione nazionalista, italo-centrica ed eurocentrica che risalta soprattutto nella sezione dell'insegnamento della storia e insolito tono polemico.

Sebbene in misura meno accentuata rispetto alle Indicazioni per il primo ciclo, anche nella bozza delle Indicazioni per i Licei si rileva una tendenza a utilizzare l'insegnamento della storia con una funzione prevalentemente identitaria. Tale orientamento si accompagna a una marcata centralità della storia italiana, europea e occidentale, esplicitamente rivendicata nel testo anche attraverso passaggi dal tono insolitamente polemico per un documento ministeriale, nei quali si afferma la necessità di contrastare

una presunta svalutazione della storia politica e della tradizione occidentale: “Da tempo si è diffusa una certa sufficienza nei confronti della storia politica, queste indicazioni ne ribadiscono la centralità [...] Da tempo c’è una certa diffidenza nei confronti della centralità della storia italiana, europea e dell’occidente ma questa centralità è necessaria a) perché non si può studiare tutto, b) perché la storia italiana e dell’occidente hanno avuto un ruolo importante nel determinare le vicende mondiali e le moderne forme della statualità, nonché il concetto di storia che è il nostro ecc.).”

Questa prospettiva rischia di assumere una connotazione implicitamente nazional-eurocentrica, riducendo lo spazio dedicato ai processi globali e alle interconnessioni tra le diverse aree del mondo. Ne consegue una minore capacità, per gli studenti, di sviluppare una visione complessa della realtà e di cogliere le dinamiche di una società sempre più interdipendente. Si ritiene pertanto opportuno riequilibrare l’approccio, rafforzando la dimensione globale della storia e la lettura delle relazioni tra contesti, culture e sistemi storici, senza rinunciare all’approfondimento della tradizione nazionale ed europea.

#### **B. Osservazioni su contenuti specifici relativi ai temi dell’educazione ambientale e alla sostenibilità**

Le nuove Indicazioni nazionali per i Licei rafforzano l’identità culturale e disciplinare del percorso liceale, ma non colgono a pieno la portata educativa dei temi relativi alla crisi ambientale e alla transizione sostenibile, che restano laterali e non strutturanti. Questa criticità appare ancora più rilevante alla luce della riforma dell’articolo 9 della Costituzione, che riconosce la tutela dell’ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi anche nell’interesse delle future generazioni come principio fondamentale. In tale prospettiva, la scuola è chiamata a tradurre questo impegno in un orientamento educativo esplicito e condiviso. In un contesto storico segnato da emergenze climatiche, energetiche e sociali, questa scelta rappresenta una significativa lacuna, che rischia di delegare alla buona volontà delle singole scuole ciò che dovrebbe essere una responsabilità educativa nazionale. Nei punti che seguono si intendono evidenziare aspetti diversi di questo tema.

##### 6) Ridotta centralità delle sfide globali contemporanee

Pur dichiarando il collegamento con la realtà attuale, il documento non individua con chiarezza alcuni nodi critici del XXI secolo, che restano impliciti o affidati alla discrezionalità delle scuole. I principali:

- crisi climatica;
- transizione ecologica ed energetica;
- perdita di biodiversità;
- disuguaglianze socio-ambientali;
- rapporto tra sviluppo economico e limiti planetari.

Questi temi non sono mai assunti come nuclei fondanti trasversali del curriculum liceale, a differenza di quanto avveniva nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018), che richiama esplicitamente Agenda 2030 e sviluppo sostenibile.

### 7) Rischio di frammentazione interdisciplinare

La forte riaffermazione delle discipline come sistemi autonomi di conoscenza, pur culturalmente legittima, riduce gli spazi espliciti di integrazione interdisciplinare. Questo è particolarmente problematico per temi complessi come la sostenibilità, che per loro natura:

- richiedono l'integrazione di scienze naturali, economiche, sociali e umanistiche;
- non possono essere ridotti a un solo ambito disciplinare.

L'interdisciplinarietà è evocata come principio, ma non strutturata in obiettivi di apprendimento né in competenze attese comuni.

Il tema è implicitamente richiamato, soprattutto in: Scienze naturali; Geografia (paesaggio, territorio, rapporto uomo-ambiente); Educazione civica.

Si apprezza il ruolo, positivo ma isolato, della Geografia, che più chiaramente si fa carico dei temi ambientali e territoriali: educazione ambientale; cittadinanza globale; lettura sistemica dei territori; uso critico dei dati e delle rappresentazioni (anche con IA).

L'educazione alla sostenibilità è formalmente collocata all'interno dell'Educazione civica, la quale però è stata fortemente depotenziata e posta in subordine allo sviluppo economico. Inoltre, nel testo non emergono obiettivi specifici misurabili relativi alla sostenibilità ambientale e sociale, che restano dipendenti dalle scelte delle singole scuole.

In generale, manca una cornice unificante che renda la sostenibilità un obiettivo formativo intenzionale e verificabile. E questo è ben evidente nel "Profilo al termine del secondo ciclo di istruzione" dove non ci sono competenze di sostenibilità. Si propone, pertanto, di esplicitare nel profilo educativo dello studente la capacità di comprendere questi temi e di agire consapevolmente, nonché di introdurre una progressione più chiara degli apprendimenti ambientali lungo il quinquennio, collegando in modo coerente contributi delle discipline scientifiche, geografiche e umanistiche.

### 8) Intelligenza artificiale

La presenza dell'intelligenza artificiale nel documento rappresenta un elemento di forte innovazione, tuttavia, l'impostazione appare prevalentemente sviluppata sul piano teorico e culturale ma distante dalla pratica didattica concreta. Si propone di affiancare alla riflessione teorica una maggiore attenzione all'impiego operativo dell'IA nei processi di apprendimento, come strumento per l'analisi di dati, la simulazione di scenari e lo sviluppo di competenze critiche. Inoltre, si propone di includere una riflessione sugli impatti ambientali, sociali ed economici delle tecnologie, in coerenza con una visione integrata delle trasformazioni contemporanee.

### 9) Le indicazioni rispetto all'Europa

A livello UE non esistono "programmi" vincolanti, ma quadri di riferimento fortemente orientativi, che gli Stati membri sono esplicitamente invitati a integrare nei curricula nazionali. Riportiamo quelli più importanti e che a nostro avviso andrebbero adeguatamente introdotti nelle Indicazioni nazionali.

#### a. GreenComp – European Sustainability Competence Framework (2022)

È il documento più rilevante per la sostenibilità. Definisce la sostenibilità come competenza chiave trasversale, articolata in 4 aree e 12 competenze:

- Embodying sustainability values (valori, responsabilità, equità).
- Embracing complexity in sustainability (pensiero sistemico, limiti planetari).

- Envisioning sustainable futures (pensiero anticipatorio, immaginazione).
- Acting for sustainability (azione, partecipazione, agency personale e collettiva).

GreenComp è pensato per tutti i livelli di istruzione e come riferimento per la progettazione curricolare. E' il quadro di riferimento per la sostenibilità. Troviamo inadeguato citarlo in una nota nella sezione di Scienze naturali, senza assumerlo come sfondo delle indicazioni. L'impressione è che gli estensori lo considerino un punto di un programma (decisamente secondario, essendo solo nelle note a piè di pagina), non una urgenza educativa.

b. Council Recommendation on learning for the green transition (2022)

Questa Raccomandazione invita esplicitamente gli Stati membri a:

- fare della sostenibilità una priorità curricolare, non un tema opzionale;
- adottare approcci interdisciplinari e whole-school;
- formare docenti e dirigenti sulla transizione ecologica;
- promuovere apprendimento attivo, situato e orientato all'azione.

10) Competenze in uscita del cittadino europeo

Un punto chiave della differenza tra quanto richiede l'Europa e le scelte italiane, riguarda il tipo di cittadino che si intende formare. GreenComp parla esplicitamente di agency e azione per la sostenibilità; nel testo MIM questa dimensione è quasi assente. Più nel dettaglio questo divario emerge dal confronto delle competenze in uscita:

Quadro UE: lo studente è un soggetto attivo di transizione, capace di:

- immaginare futuri alternativi;
- prendere decisioni informate;
- agire individualmente e collettivamente.

Emerge chiaramente che le Indicazioni europee chiedono sistemi scolastici capaci di formare cittadini della transizione ecologica.

Indicazioni licei: lo studente è soprattutto un destinatario di saperi culturali, con:

- meno attenzione all'azione trasformativa;
- scarsa enfasi su partecipazione, progettazione sociale, responsabilità ecologica.

Le Indicazioni italiane per i Licei ambiscono a formare cittadini colti, ma non necessariamente ecologicamente competenti.

Il divario non è tecnico, ma politico-culturale: l'UE considera la sostenibilità una questione strutturale dell'educazione, il MIM la tratta come contenuto e non prioritario, ma accessorio e delegabile.