

Quale curriculum, per quale alunno, per quale società

Sergio Ciatelli

Convegno nazionale FIDAE, Roma, 28 novembre 2013

Il tema di questo convegno – “Quale curriculum, per quale alunno, per quale società” – suggerisce riflessioni che vanno ben oltre le dimensioni di una relazione. Fortunatamente, per contestualizzare la portata dell’argomento viene in aiuto il sottotitolo: “Una lettura critica delle nuove Indicazioni Nazionali”.

Comprendiamo così che il riferimento è alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, emanate con DM n. 254 del 16-11-2012 dal ministro Profumo. Ed allora, la prima osservazione che viene da fare riguarda la prospettiva apparentemente parziale che questa angolatura propone: ci dovremmo soffermare solo sul primo ciclo di istruzione, escludendo il secondo. Ma le Indicazioni 2012 hanno un respiro che gli equivalenti documenti del secondo ciclo non mostrano di possedere e quindi possono costituire uno sfondo utile per tutta la scuola italiana, statale e paritaria, a prescindere dai contenuti didattici particolari e dai destinatari specifici cui si rivolgono.

Nel titolo, inoltre, sembra mancare un ulteriore interrogativo: *quale scuola?* Ma si può ritenere che la scuola sia sottintesa in quanto soggetto che si pone le altre domande. È ovvio che la scuola si interroga sempre sulla propria natura, ma lo sguardo aperto sul *curriculum* (che è il suo principale strumento di lavoro), sull’*alunno* (che è il destinatario di tutta l’azione educativa) e sulla *società* (che è l’orizzonte sul quale ci si muove) consente di sfuggire all’autoreferenzialità della riflessione che la scuola può condurre su se stessa.

Proviamo allora a partire dalle Indicazioni 2012 per svolgere qualche considerazione a largo raggio che sviluppi valutazioni critiche (come chiede il sottotitolo) e solleciti in ognuno la consapevolezza del proprio impegno educativo quotidiano.

Il ritorno del curriculum

Le Indicazioni 2012 sono, come è noto, una revisione delle precedenti Indicazioni emanate nel 2007 dal ministro Fioroni¹ e sottoposte ad una consultazione pubblica tra le scuole italiane, che ne hanno ampiamente approvato l’impostazione, consentendo così di confermarle in una versione aggiornata ed integrata.

Le ragioni del successo delle Indicazioni 2007 sono facilmente attribuibili alla struttura snella e al linguaggio più semplice e familiare che esse hanno proposto rispetto all’impostazione più complessa ed elaborata delle precedenti Indicazioni emanate con DLgs 59/04 in attuazione della riforma Moratti². In meno di un decennio si sono succedute tre diverse proposte didattiche per il primo ciclo; e questo ha messo a dura prova la resistenza delle scuole italiane, sicuramente disorientate da questa sequenza di indicazioni e controindicazioni.

Non è il caso di cedere alla tentazione di una lettura politica di questa alternanza, legando il favore incontrato dalle ultime Indicazioni alla maggioranza politica di cui sarebbero presumibile espressione. Del resto, le Indicazioni 2012 sono opera di un ministro tecnico all’interno di un go-

¹ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Allegato al DM 31-7-2007.

² DLgs 19-2-2004, n. 59, Allegato A – *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell’infanzia*; Allegato B – *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*; Allegato C – *Indicazioni nazionali per i piani di studi personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado*; Allegato D – *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*.

verno tecnico e quindi possono essere considerate per certi aspetti *super partes* (anche se quest'ultima valutazione sarebbe palesemente un'ingenuità).

Va comunque dato atto alle Indicazioni 2012 di avere tentato una sorta di mediazione tra le precedenti, conservando l'impianto del 2007 con l'integrazione di alcuni aspetti del 2004. È su questa mediazione che cercheremo di soffermarci nella nostra "lettura critica".

Anzitutto, le Indicazioni 2012 tornano ad essere "nazionali", come quelle del 2004, a garanzia dell'unitarietà del sistema educativo, ferma restando la natura "leggera" di un documento ministeriale che, nel rispetto dell'autonomia delle scuole, propone semplici indicazioni e non più rigidi programmi. Ne risulta valorizzata la responsabilità professionale dei docenti e la capacità progettuale delle scuole, che potranno dare corpo agli orientamenti ministeriali nei modi che riterranno più opportuni, coerenti ed efficaci.

In secondo luogo, le Indicazioni 2012 vedono il ritorno del *curricolo* sulla scena scolastica italiana, andando a recuperare un protagonista della didattica del secondo Novecento. Non si tratta però di un puro e semplice ritorno al passato, perché riteniamo che il curricolo di oggi sia un'etichetta generica rispetto alla specificità di quello della didattica curricolare. Queste Indicazioni sono piuttosto averse di definizioni (anche dei concetti chiave) e preferiscono lasciare ad una ricostruzione induttiva la scoperta dei diversi significati. Proviamo a fare questa ricerca allora proprio per il concetto di curricolo.

A p. 13 del fascicolo speciale degli "Annali della Pubblica Istruzione" che riporta il testo delle nuove Indicazioni³ troviamo scritto che «le scuole sono chiamate a elaborare il proprio curricolo esercitando così una parte decisiva dell'autonomia che la Repubblica attribuisce loro».

Il curricolo è dunque anzitutto *un prodotto della scuola*, il risultato di una progettazione collegiale. E poche pagine più avanti abbiamo conferma di questo fatto, quando leggiamo che «le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole» (p. 17).

Abbiamo quindi a che fare con un «curricolo di istituto», che è «espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica» (*ibidem*) e la cui costruzione è un «processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa» (*ibidem*). Insomma, il curricolo non è un modello didattico particolare da applicare ma un progetto da realizzare con libertà e responsabilità: non si tratta di una "pedagogia di Stato" (o almeno non è in questi termini che intendiamo leggerlo).

Il ruolo centrale del curricolo lo rinveniamo sempre a p. 17 del fascicolo citato, dove si legge che «ogni scuola predispose il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina».

Troviamo qui legati insieme gli snodi cruciali della progettazione scolastica: il curricolo, il Pof, il Profilo dello studente, i traguardi, le competenze, gli obiettivi di apprendimento. Su ognuno di questi termini sarà bene soffermarsi un po' per verificare il ruolo che svolge all'interno del sistema scuola.

Il curricolo si colloca dunque «all'interno del Pof», come del resto è stabilito dallo stesso regolamento dell'autonomia, che affida al Piano dell'offerta formativa il compito di esplicitare «la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa» delle singole scuole (Dpr 275/99, art. 3, c. 1), lasciando intendere che il curricolo costituisca il nocciolo duro del Pof e della vita della scuola: nulla di teoricamente o metodologicamente impegnativo ma solo l'esposizione della proposta didattica disciplinare.

Sarebbe però semplicistico ridurre il curricolo alla sola somma delle discipline, anche perché l'equivalenza *curricolo = discipline* trascura la complessa rete di relazioni che lega le discipline in

³ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, "Annali della Pubblica Istruzione", Anno LXXXVIII, Numero speciale 2012, Le Monnier. Le citazioni delle pagine inserite nel testo sono tutte riferite a questo fascicolo speciale.

una più ampia ed unitaria proposta culturale e le rende fasi di un percorso di apprendimento più articolato.

Il Profilo dello studente

È allora determinante che il curricolo debba riferirsi anzitutto al Profilo dello studente, che costituisce forse la novità più rilevante delle Indicazioni 2012 rispetto a quelle del 2007, in quanto recupero di una componente decisiva e qualificante delle Indicazioni 2004.

Sul piano meramente giuridico la scuola dell'infanzia ed il primo ciclo si muovevano fino allo scorso anno (cfr. Dpr 89/09, art. 1, c. 3) ancora nel quadro ordinamentale definito dal DLgs 59/04, tra i cui allegati si trovava anche il Profilo dello studente (allegato D). Il DM 254/12 (art. 1, c. 1), nel trasmettere le nuove Indicazioni le ha però presentate come integralmente sostitutive degli allegati al DLgs 59/04, segnando una cesura netta con il recente passato.

Come fattore di continuità e sul piano pedagogico, invece, ha conservato la scelta di riferire tutta l'azione della scuola ad un *Profilo dello studente*, perché non si può negare che qualsiasi progettualità educativa parte da un'idea di persona, di bambino, di giovane: parte – si spera in maniera consapevole – da una più o meno articolata antropologia di riferimento. E le nuove Indicazioni dichiarano appunto che «la storia della scuola italiana [è] caratterizzata da un approccio pedagogico e antropologico che cura la centralità della persona che apprende» (p. 15).

Ecco perciò che la progettazione curricolare non può non partire da un Profilo dello studente, che in questo caso si caratterizza per essere soprattutto il “Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione”. Lo spostamento dallo studente alle competenze può costituire un tradimento dell'antropologia prima richiamata, ma tutto dipende dal significato che attribuiamo alle competenze e sul quale ci soffermeremo tra poco.

Pur se concentrato sulle competenze, il Profilo ha infatti per oggetto/soggetto lo studente, che grazie al contributo degli apprendimenti scolastici e di quelli informali e non formali «è in grado di affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni» (p. 16).

Nella sua estrema sinteticità (occupa solo una pagina), il Profilo può essere suddiviso – da un punto di vista strutturale – in una prima parte dedicata alla dimensione etica e relazionale dello studente, una seconda parte concentrata sulle competenze disciplinari e metodologiche e una terza parte in cui ritorna la consapevolezza etica del percorso di crescita che lo studente sta compiendo.

Il ruolo delle competenze

Come dicevamo, per comprendere la portata di un Profilo delle competenze occorre aver ben chiaro il significato delle competenze nel processo di apprendimento. Tra le infinite definizioni che nella sua pur breve storia (appena un ventennio) sono state date al concetto di competenza possiamo individuare almeno due scuole di pensiero: da un lato la competenza può essere intesa come capacità di utilizzare e contestualizzare le conoscenze apprese e dunque come costrutto essenzialmente funzionale ad altro rispetto alla persona; dall'altro la competenza può essere vista come sintesi originale degli apprendimenti formali, informali e non formali, tenuti insieme dalla rielaborazione personale che ognuno ritiene di farne anche sulla base dei propri atteggiamenti e valori di riferimento, attribuendo perciò alla competenza il ruolo di costrutto costitutivo e rivelativo della persona stessa⁴.

È ovviamente a questo secondo significato che intendiamo riferirci per restituire al Profilo delle competenze il suo significato originario di Profilo dello studente. Diversamente, le competenze sarebbero solo una capacità strumentale che può essere utilizzata con qualche vantaggio pratico nel secondo ciclo o nel mondo delle professioni ma che non si adatta a descrivere il processo di formazione di una personalità ancora in fieri quale è quella dello studente al termine del primo ci-

⁴ Per una discussione e definizione della competenza mi permetto di rinviare a S. Cicatelli, *La scuola delle competenze*, LDC-II Capitello, Torino 2011.

clo. È infatti evidente che, quanto più diminuisce l'età dei nostri alunni, tanto più diventa olistica la considerazione che gli insegnanti devono avere dalla sua persona (e delle sue competenze). In altre parole, il richiamo alle competenze è la prova della cura educativa che la scuola intende mettere in atto, distinguendo opportunamente tra i fini e i mezzi della propria azione quotidiana.

Da un punto di vista più tecnico si può ancora notare come nelle Indicazioni, pur in assenza di una definizione esplicita di competenza, si parli costantemente di “traguardi per lo sviluppo delle competenze”, da intendere non come punti di *arrivo* ma come punti di *passaggio* necessari: si tratta infatti di traguardi *per lo sviluppo* e non di semplici traguardi. Lo stesso concetto di traguardo deve essere compreso attraverso il rinvio all'atto del traguardare, cioè del guardare oltre, all'interno di un processo sempre in divenire e nella logica dell'educazione permanente in base alla quale non possiamo mai dire di aver raggiunto la meta definitiva. Per usare una metafora sportiva di natura ciclistica, si tratta di traguardi di tappa (o addirittura di traguardi volanti) all'interno di un più lungo e impegnativo Giro d'Italia.

Questi traguardi «rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti» (p. 18) e «sono prescrittivi» per le scuole, che devono impegnarsi a farli raggiungere a tutti gli alunni secondo una logica di promozione del successo formativo. Può sembrare una contraddizione rispetto alla natura poco vincolante delle Indicazioni, ma si tratta di una scelta necessaria perché in un contesto di autonomia occorre comunque individuare dei punti di riferimento per la progettazione delle singole scuole al fine di assicurare l'unitarietà e la qualità del sistema nazionale. Il problema, semmai, sarà quello della valutazione dei traguardi e delle relative competenze, una prassi cui le scuole italiane sono poco abituate e che non a caso è stata interpretata in maniera equivoca concentrando attenzione e impegno più sulla certificazione delle competenze (che è un adempimento sostanzialmente amministrativo e di fatto inutile almeno nel primo ciclo) che sulla loro valutazione, cioè sulla consapevolezza della loro funzione quali indicatori della maturazione e della crescita personale.

Dalle competenze agli obiettivi di apprendimento

Proseguendo nell'analisi della frase da cui siamo partiti («ogni scuola predispose il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina»), dalle competenze dobbiamo distinguere gli obiettivi di apprendimento, che sono declinati distintamente per ciascuna disciplina e che non assumono qui la qualifica di “specifici”, prevista dal regolamento dell'autonomia (Dpr 275/99, art. 8, c. 1) e adottata con maggiore convinzione nelle Indicazioni per i licei (ma non nei tecnici e nei professionali).

Questi obiettivi hanno due caratteristiche essenziali: «sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi» (p. 18). In alcune discipline i nuclei tematici appaiono in tutta la loro consistenza contenutistica (Geografia, Matematica, Scienze, Educazione fisica, Irc); in altre assumono una valenza più metodologica o epistemologica (Italiano, Lingue comunitarie, Storia, Arte e immagine, Musica). In ogni caso appare chiaro che gli obiettivi di apprendimento non si riducono a una lista di contenuti da svolgere (per l'insegnante) o da imparare (per l'alunno).

In questa logica di grande flessibilità ed ampiezza, gli obiettivi di apprendimento sono anche fissati per periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, il quinquennio della primaria, il triennio della secondaria di primo grado. Solo per alcune discipline sono stati individuati dei traguardi intermedi nella scuola primaria alla fine del terzo anno (in Italiano, Lingua inglese e seconda Lingua comunitaria, Storia, Geografia, Matematica, Scienze).

Sempre nel rispetto della medesima logica discorsiva e poco schematica, non compare in questi obiettivi di apprendimento la scansione altrove rilevabile tra *conoscenze* ed *abilità*. La tripartizione tra conoscenze, abilità e competenze ci deriva da una ricca documentazione europea e internazionale, in gran parte adottata nel secondo ciclo (soprattutto nel biennio dell'obbligo e negli istituti tecnici e professionali) ma trascurata in relazione al primo ciclo. È infatti nella Raccomandazione europea del 2008 per l'EQF che i «risultati di apprendimento» sono «definiti in termini di cono-

scienze abilità e competenze»⁵. Ma lì si tratta di “risultati” di apprendimento, mentre nelle nostre Indicazioni si parla di “obiettivi” di apprendimento e ciò può giustificare la soluzione di minore schematicità, che lascia ad ogni lettore il compito di rintracciare e distinguere le eventuali conoscenze e abilità in un testo sostanzialmente unitario e discorsivo.

Solo incidentalmente le Indicazioni 2012 parlano di «campi del sapere, conoscenze e abilità» (p. 18) quali fattori costitutivi degli obiettivi di apprendimento e strumentali al raggiungimento dei traguardi, mentre a proposito della valutazione delle competenze si parla di «conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni» (p. 19), quali risorse personali che lo studente deve saper mobilitare e orchestrare. E chi conosce la letteratura scientifica in materia non fatica a riconoscere da un lato la definizione di competenza contenuta nella Raccomandazione europea del 2006 («combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto») e, dall'altro, le definizioni di competenza offerte, tra gli altri, da Philippe Perrenoud⁷ o Massimo Baldacci⁸ (mobilitare) e da Michele Pellerey⁹ (orchestrare).

Lo scenario culturale: complessità e pluralità

Esaurita questa rapida analisi delle componenti principali del curriculum (Pof, Profilo, competenze, traguardi, obiettivi di apprendimento), che costituiva il primo termine del nostro discorso, e prima di passare al secondo (quale alunno), proviamo ad addentrarci brevemente nel terzo polo delle nostre considerazioni (quale società).

Su questo aspetto le Indicazioni 2012 possono contare sulle pagine della premessa, intitolate “Cultura, scuola persona”, che in gran parte riprendono il testo già presente in apertura delle Indicazioni 2007. In questa premessa è ancora facile riconoscere la mano di Mauro Ceruti, che all'epoca presiedeva la commissione incaricata di elaborare le Indicazioni. Allievo e divulgatore in Italia del pensiero di Edgar Morin, Ceruti aveva impostato il discorso sulla scuola intorno a tre concetti forti e programmatici – persona, cittadinanza, umanesimo – ai quali si aggiungeva uno sguardo di sintesi sullo scenario culturale nel quale si va oggi a collocare l'azione della scuola.

Con le integrazioni che si sono aggiunte nella versione del 2012, il panorama attuale si presenta sotto il segno della *pluralità* (di esperienze, di culture, di ambienti di apprendimento, di scenari lavorativi), da affrontare – a seconda dei casi da parte degli insegnanti o degli alunni – con un necessario atteggiamento di *apertura* (nei confronti della diversità, dell'innovazione, delle tecnologie, delle curiosità sempre nuove) e di *consapevolezza* (delle domande di senso, dei valori di riferimento, delle responsabilità educative).

Ci troviamo, insomma, di fronte ad una *scuola della complessità e della postmodernità*, con tutte le incertezze e le debolezze che caratterizzano una cultura ormai orfana delle grandi narrazioni e preda di sollecitazioni diverse, contraddittorie e mutevoli.

Centralità della persona e nuovo umanesimo

In uno scenario così instabile l'unico riferimento sicuro diviene la *centralità della persona*, che può essere letta come affermazione spasmodica e volontaristica dell'io (fonte di ulteriore dissipazione della persona) o come scoperta delle radici insopprimibili dell'essere umano quale soggetto in perenne relazione con sé, con gli altri e con l'altro da sé. Sembra ovvio quale significato la scuola debba fare proprio.

⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Allegato 1 – Definizioni, “Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea”, 6-5-2008, C 111/4.

⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, 30-12-2006, p. 13.

⁷ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], Anicia, Roma 2010³.

⁸ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.

⁹ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci 2004.

Centralità della persona significa essenzialmente servizio alla persona dell'alunno, ai suoi bisogni educativi e ai suoi desideri. Appare legittimo vedere in questo contesto un recupero del principio della *personalizzazione*, mai espressamente citato nelle Indicazioni, ma di fatto continuamente presente fra le righe e, in altro contesto, richiamato con esplicito riferimento alla legge 53/03 come componente della attenzione educativa richiesta dai nuovi bisogni educativi speciali (BES)¹⁰.

A questa istanza essenzialmente antropologica e pedagogica se ne affianca un'altra relativa alla costruzione di una *cittadinanza* che insegni da un lato le regole del vivere insieme (il quarto pilastro dell'educazione secondo il Rapporto Delors all'Unesco del 1996)¹¹ e dall'altro stabilisca «un'alleanza educativa con i genitori» (p. 10) nel quadro di una continuità orizzontale tra scuola e famiglia. L'obiettivo ambizioso è quello di allargare gli orizzonti di questa cittadinanza fino a far comprendere che si è parte di «un'unica comunità di destino europea come di un'unica comunità di destino planetaria» (p. 11), affermazione di cui si riconosce facilmente la matrice moriniana.

La prospettiva che si apre è quella di un «nuovo umanesimo», affermazione complessa e suscettibile di diverse interpretazioni. Ancora una volta, possiamo vedervi da un lato un'istanza di recupero dei fondamenti perenni della società e della cultura umane a fronte dei travisamenti tecnologici cui possiamo essere facilmente sottoposti; dall'altro, possiamo insistere sulla novità di questo umanesimo che, proprio in quanto tale, va oltre le tradizionali coordinate spaziotemporali. Si tratta cioè di capire se, parlando di nuovo umanesimo, l'accento si pone sul nuovo o sull'umanesimo, su una sorta di possibile oltrepassamento dell'attuale condizione umana (un "oltreuomo" nietzscheano riveduto e aggiornato) o su un ritorno alla natura profonda dell'essere umano, non necessariamente con un nostalgico sguardo rivolto al passato ma con la consapevolezza dell'insopprimibilità di alcuni riferimenti fondativi. Non si può dimenticare che tra un paio d'anni, nel novembre 2015, la Chiesa italiana si riunirà a Firenze per il Quinto Convegno Ecclesiale Nazionale che avrà per tema proprio "In Gesù Cristo il nuovo umanesimo"¹². È lecito chiedersi se l'appello al nuovo umanesimo abbia lo stesso significato nei due contesti.

Nella proposta delle Indicazioni si possono trovare su questo tema alcuni aspetti tipici del Morin più visionario, quando si sollecita una sintesi che supera abbondantemente la vecchia dicotomia delle "due culture", quella scientifica e quella umanistica¹³, per andare verso una sintesi tra discipline vecchie e nuove, allargando lo sguardo su territori epistemologicamente ancora inesplorati. Come dicono le Indicazioni, è «decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo» (p. 11).

Oltre la crisi: dalle sfide alla speranza

Nella premessa delle Indicazioni 2012 ci muoviamo con tutta evidenza sul terreno della *globalizzazione* (sociale e culturale), una constatazione quasi ovvia ma che può generare facilmente disorientamento, soprattutto in una fase di *crisi* (non solo economica) come quella che stiamo attraversando.

Siamo da tempo abituati a descrivere la situazione attuale mediante una quantità di *sfide*: la sfida tecnologica e quella multiculturale, la sfida ecologica e quella delle religioni, la sfida educativa e quella demografica. È facile rimanere disorientati e rifugiarsi in più rassicuranti ricette sbrigative, che tendono a concentrare la nostra attenzione su una parte trascurando il tutto, proprio perché questo non è assolutamente dominabile con un unico sguardo di sintesi. Ma così facendo il senso di impotenza può solo accrescersi e la crisi apparirci sempre più grave.

La sfida educativa rischia di essere persa in partenza se non si è sostenuti dall'ottimismo o dalla fiducia che deve animare ogni educatore. E le Indicazioni propongono alcuni obiettivi che

¹⁰ Cfr. Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

¹¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Unesco-Armando, Roma 1999.

¹² Si veda in proposito l'*Invito al Convegno*, pubblicato dal Comitato Preparatorio del Convegno in data 11-10-2013.

¹³ Cfr. C.P. Snow, *Le due culture* [1963], Feltrinelli, Milano 1965.

possono diventare strategie educative e didattiche importanti per vincere queste sfide: si tratta anzitutto di insegnare ed imparare a *fare sintesi*, a guardare più ai *collegamenti* che agli oggetti in sé, a *collaborare* «non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture» (p. 11). La parola d'ordine sembra essere “tenere insieme”: di fronte a un mondo che sembra disgregarsi o disperdersi in un eccesso di articolazioni si tratta di una proposta decisamente controcorrente. C'è infatti qualcosa di utopistico e di provocatorio in queste sollecitazioni, ma senza questo genere di riferimenti il fare scuola si ridurrebbe solo a meccanica routine e quindi possiamo ringraziare le Indicazioni per questa carica ideale.

Con un riferimento di tipo diverso, possiamo rivolgerci a chi ha lanciato per primo l'allarme della sfida educativa, Benedetto XVI, che nella sua lettera alla diocesi di Roma sull'educazione¹⁴ partiva dalla constatazione che «educare non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile», ma rassicurava subito dopo con «una parola molto semplice: Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna». E concludeva, Benedetto XVI, ricordando che «anima dell'educazione, come dell'intera vita, può essere solo una speranza affidabile».

Per un Profilo dello studente di scuola cattolica

Sostenuti da questi richiami possiamo quindi affrontare con maggiore fiducia le sfide della crisi, dell'educazione, della globalizzazione, delle incertezze quotidiane. E possiamo applicare tutto il discorso fin qui svolto alla scuola cattolica, domandandoci fino a che punto e in che misura le Indicazioni 2012 siano condivisibili e si possano andare ad inserire nel *progetto educativo* di una scuola cattolica.

Da un punto di vista meramente formale occorre ricordare subito che, in quanto scuole paritarie, le scuole cattoliche sono tenute ad osservare le Indicazioni ministeriali, soprattutto nelle parti dichiarate prescrittive (i traguardi). Ma si tratta di un compito che può essere facilmente eseguito, se solo si dà ai tanti concetti sopra richiamati il significato che si è cercato di delineare, valorizzando cioè le competenze nella loro dimensione personalizzante.

La centralità della persona è valore fondamentale per il progetto educativo di una scuola cattolica; altrettanto può esserlo la competenza se intesa in chiave personalista e dunque come espressione dell'intera esperienza di apprendimento e di vita dell'alunno. Più discutibile può essere il Profilo dello studente, che è da valutare senz'altro positivamente per il fatto stesso di essere stato inserito nella proposta ministeriale, ma che può essere criticabile per il suo contenuto forse troppo “politicamente corretto” e bisognoso di qualche integrazione da parte di una scuola cattolica.

Dobbiamo infatti pensare a un *Profilo dello studente di scuola cattolica*, che va costruito non aggiungendo una spruzzata di spiritualità o di religione ai contenuti già definiti, ma reinterpretando tutta la proposta culturale in chiave cristiana. Il legame circolare tra *cultura, fede e vita*, che è il cuore del progetto educativo di scuola cattolica¹⁵, richiede che ogni singolo contenuto didattico sia orientato da una lettura cristiana. Come scrivevano i vescovi italiani nel 1983, «la formulazione di questi contenuti ed obiettivi educativi e delle relative proposte pedagogiche deve essere attuata attraverso una programmazione didattico-metodologica che non solo salvaguardi le regole e le logiche delle differenti discipline, professionalmente affrontate e approfondite, ma ne ricerchi lo statuto epistemologico, ne operi il raccordo interdisciplinare e, nel confronto coi valori evangelici, realizzi la sintesi tra cultura e fede»¹⁶.

¹⁴ Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

¹⁵ Cfr., tra gli altri, Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, Roma 1977, n. 37 e ss.; Id., *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, Roma 1988, n. 34; Id., *La scuola cattolica alle soglie del Terzo Millennio*, Roma 1997, n. 14.

¹⁶ Conferenza Episcopale Italiana, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, Roma 1983, n. 33.

Al di là dei contenuti disciplinari, sarà soprattutto nella costruzione di un Profilo dello studente coerente con il progetto educativo della scuola che occorrerà impegnarsi per rimanere fedeli al compito assegnato alle scuole cattoliche di «formare il cristiano»¹⁷ e non solo il cittadino. I riferimenti religiosi, ad esempio, sono piuttosto scarsi nel Profilo contenuto nelle Indicazioni 2012 e andranno opportunamente integrati, anche facendo riferimento a quanto viene detto in materia di esperienza religiosa e di pluralismo religioso nelle altre parti delle Indicazioni. A tal proposito andrà adeguatamente valorizzato nel curriculum il ruolo dell'insegnamento della religione cattolica (Irc), al quale spetta dialogare con le altre discipline per fornire di volta in volta i riferimenti necessari ad instaurare un confronto con la proposta evangelica e le posizioni della comunità ecclesiale. Sarà essenziale avere una chiara antropologia di riferimento, che esalti dimensioni fondative della persona quali, ad esempio, la libertà, la responsabilità, la creaturalità, la gratuità, la comunità.

In poche parole, quando nel Profilo istituzionale si trova scritto che l'alunno deve imparare a riflettere ed esprimere «la propria personalità in tutte le sue dimensioni» (p. 16), non si dovrà guardare alla sola sfera cognitiva, alla formazione dell'intelligenza, ma anche alla sfera affettiva e valoriale, puntando all'educazione completa della persona e non solo alla formazione di una sua parte. La scuola cattolica sa, forse più di quella statale, di lavorare in stretta continuità con la famiglia e può quindi estendere la propria azione anche su quegli ambiti che talvolta sono considerati più "privati" o riservati all'educazione familiare. Nell'affidare i propri figli ad una scuola cattolica i genitori sanno di poter contare su un *partner educativo* e non solo su un sostegno tecnico limitato alla trasmissione di determinati saperi.

Il compito per le scuole cattoliche è dunque quello di analizzare con cura il Profilo dello studente proposto dalle Indicazioni, valorizzandone le ampie potenzialità, con lo spirito che San Paolo chiedeva ai Tessalonicesi quando scriveva loro: «Vagliate ogni cosa e tenete ciò che è buono»¹⁸.

¹⁷ Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, cit., n. 36.

¹⁸ 1Ts 5,21.