

Corso regionale di aggiornamento
per insegnanti di religione cattolica della regione Lombardia

“La dimensione dell’etica cristiana nell’insegnamento della religione cattolica”

Mezzoldo – Rifugio Madonna delle Nevi
20-22 giugno 2012

Appunti sulle

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione
(Mons. Vittorio Bonati)

Con CM n. 49 del 31 maggio 2012 è stata resa nota la prima bozza delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, con la quale il Miur cerca di adempiere l’obbligo previsto dai commi 3 e 4 dell’art. 1 del Dpr 89/09, cioè il regolamento che ha attuato nel primo ciclo le modifiche introdotte dalla manovra finanziaria del 2008, contenute nella legge 133/08, art. 64. La bozza reca la data del 30 maggio 2012 ed è sottoposta ad una consultazione pubblica, da concludere entro il successivo 30 giugno, cui sono invitate tutte le scuole.

Con il regolamento del 2009 il ministro Gelmini aveva prorogato per un triennio la validità delle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione* che il ministro Fioroni aveva emanato con DM 31-7-2007 per una attuazione sperimentale di durata biennale. Il biennio 2007-09 previsto da Fioroni si è dunque prolungato fino al 2012, ma sembra difficile che si possa arrivare ad emanare la versione definitiva delle nuove Indicazioni in tempo utile per l’inizio del nuovo anno scolastico 2012-13. Vedremo!

La consultazione attuale è stata preceduta – come previsto dal Dpr 89/09 – da un monitoraggio più analitico sulle Indicazioni finora applicate, i cui esiti sono stati pubblicati nelle settimane precedenti; ma tutta l’operazione reca evidenti i segni della fretta dovuta al fatto di essere di nuovo arrivati a ridosso della scadenza di legge. Per un’operazione che era programmata da tre anni si potevano adottare soluzioni più tempestive e ponderate, senza arrivare a promuovere una consultazione all’ultimo momento e proprio in coincidenza con il periodo di più intenso lavoro delle scuole impegnate negli scrutini e nelle sessioni di esame. Anche questo conferma l’impressione che tutta l’operazione si muova in una logica di adempimento formale, motivato più dalle scadenze amministrative che dalle reali esigenze delle scuole.

La bozza riproduce abbastanza fedelmente gran parte del testo di Fioroni. L’impianto strutturale è rimasto il medesimo, ma si è provveduto in vari casi a semplificare alcuni passaggi. Si propongono qui alcune osservazioni sulle parti generali, formulate seguendo lo sviluppo dei contenuti all’interno del testo.

Il documento si presenta privo dell’Introduzione, che dovrebbe essere un testo importante per collocare la proposta in un orizzonte culturale e pedagogico. La mancanza di queste fondamentali coordinate impedisce una valutazione completa e si ricorda che nel 2007 le Indicazioni Fioroni erano aperte da un capitolo dal titolo *Cultura Scuola Persona*, che era stato già in gran parte utilizzato come cornice per avviare i lavori di elaborazione delle Indicazioni nell’aprile di quell’anno.

La bozza attuale si apre invece con un *Profilo dello studente al termine del primo ciclo d’istruzione*, che costituisce l’unica vera novità della proposta del ministro Profumo. Fino ad oggi è infatti ancora in vigore il *Profilo* allegato al DLgs 59/04, attuativo della riforma Moratti. Il Profilo attuale si presenta molto più sintetico e trova il suo punto di forza nel costrutto delle competenze.

Si deve presumere che il nuovo Profilo vada a sostituire il Profilo precedente. Di per sé è apprezzabile che si voglia conservare l'idea di un Profilo dello studente, che evidenzia in qualche modo la centralità della persona dell'alunno, ma le differenze di impostazione rispetto al precedente Profilo mostrano un evidente impoverimento dell'antropologia sottesa alla cultura scolastica, impostata prevalentemente in una chiave funzionalista che emerge con evidenza dai riferimenti acritici e sommari alle competenze di matrice europea.

Il Profilo si apre subito con un'espressione piuttosto equivoca: «La scuola *pubblica* italiana svolge due funzioni insostituibili ...». È vero che poche righe più sotto si precisa che nella dizione «scuole pubbliche» si devono comprendere sia le scuole statali che quelle paritarie, ma l'esordio appare comunque infelice. La scuola è per sua natura un'istituzione pubblica e l'uso di questo aggettivo non può non apparire come frutto di un'impostazione statalista e di una volontà polemica che sarebbe meglio evitare. Dal momento che le due funzioni insostituibili della scuola sono individuate nelle azioni costituzionali dell'obbligo di istruzione e della formazione della persona, sarebbe meglio – se proprio si vuole insistere sulla natura pubblica della scuola – dire che «la scuola italiana svolge due funzioni *pubbliche* insostituibili ...».

Nel medesimo primo paragrafo si afferma poi che «la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo segmento del percorso scolastico», inserendo di fatto anche la scuola dell'infanzia in una sorta di primo ciclo di istruzione allargato. Sarebbe invece più corretto mantenere la scuola dell'infanzia in una posizione ancora esterna al primo ciclo. L'obiettivo politico e istituzionale di una generalizzazione della scuola dell'infanzia si è ormai realizzato di fatto, ma ciò non autorizza forzature ordinamentali.

Il primo paragrafo si conclude infine con alcune imprecisioni che sarebbe il caso di eliminare. A proposito dell'insegnamento della religione cattolica si cade in un clamoroso errore normativo in quanto, riproducendo la formula utilizzata nel 2007 (quando era giustificata), si dichiara che traguardi e obiettivi «saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria». In realtà, proprio in attuazione di quella formula, traguardi e obiettivi per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione sono stati da tempo definiti con un'intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica, recepita nell'ordinamento civile con il Dpr 11-2-2010. Si dovrebbe pertanto fare riferimento a questa norma, che ha modificato le indicazioni didattiche disciplinari già da due anni. Va inoltre notato che quelle indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica erano state redatte nella forma di puntuali integrazioni al testo delle Indicazioni Fioroni e che pertanto le aggiunte si dovrebbero inserire nei punti pertinenti delle nuove Indicazioni nazionali, dato che (come risulta dalla bozza provvisoria) esse sembrano conservare la struttura originaria.

Il secondo paragrafo, dedicato agli Obiettivi generali del processo formativo, si risolve di fatto nella semplice riproduzione dell'elenco delle competenze chiave individuate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (non del solo Parlamento) del 18-12-2006. La scelta appare piuttosto riduttiva e impropria nello specifico. Da un lato, infatti, ci si limita a recepire la Raccomandazione europea riproducendo l'elenco delle otto competenze chiave con una versione appena un po' semplificata della loro descrizione. Dall'altro, si trascura il fatto che quelle otto competenze sono state tradotte in un elenco di otto differenti competenze chiave di cittadinanza nel regolamento dell'obbligo di istruzione (DM 139/07 e documento tecnico allegato), introducendo così un possibile disorientamento per le scuole del primo ciclo che dovrebbero lavorare al tempo stesso in funzione delle competenze europee e di quelle fissate per l'Italia alla fine dell'obbligo, cioè appena due anni dopo l'uscita dal primo ciclo.

Nel merito delle competenze chiave indicate occorre poi rilevare che esse costituiscono una serie di strumenti cognitivi, operativi e relazionali che non possono esaurire l'intero spettro della vita personale di un alunno durante la sua crescita. Sono competenze necessarie ma non sufficienti. Sono espressione di una concezione dell'alunno e della sua persona funzionale al sistema produttivo

e non finalizzate alla sua crescita libera ed integrale. Rimane esclusa tutta l'area della gratuità, del senso, dei valori e della spiritualità, che pure costituisce una essenziale componente della persona.

Può disorientare anche il ruolo strategico che le competenze vengono ad acquistare nel primo ciclo a fronte del ridimensionamento di cui sono state fatte oggetto in diversi settori del secondo ciclo (si vedano soprattutto i documenti attuativi del regolamento dei licei). Se si voleva rendere coerente l'intero sistema educativo di istruzione e formazione, che si è andato costruendo per aggiunte successive di diversa origine e impostazione, occorre riconoscere che l'obiettivo è ancora largamente mancato.

Si tenga poi presente che nel terzo paragrafo dedicato al Profilo dello studente, si precisa che le indicazioni europee non sono vincolanti per gli stati membri, dato che ognuno può e deve esprimere la propria tradizione storica e la propria sensibilità culturale.

Si parla poi di «progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi», che viene presentata come l'occasione per far passare quasi di diritto una condizione esistente al momento solo di fatto. Gli istituti comprensivi favorirebbero infatti la costituzione di «una scuola unitaria di base» che andrebbe dai tre anni di età alla fine del primo ciclo. È vero che in molti casi la realtà si presenta in questo modo, ma va chiarito se ciò è frutto di una scelta tecnico-politica o di una semplice circostanza empirica: rimane infatti sempre da chiarire la posizione della scuola dell'infanzia rispetto a un primo ciclo che sembra un po' troppo fagocitarla.

Infine, il Profilo dello studente è presentato in forma riassuntiva come l'elenco delle competenze (si badi, competenze semplici e non competenze chiave, ma la differenza non è spiegata e nemmeno rilevata) da possedere a fine ciclo. Il Profilo, incorniciato in un box che ne esalta lo schema sintetico, è correttamente introdotto dal riconoscimento delle molteplici forme di apprendimento che convergono sull'alunno (studio personale, famiglia, comunità di appartenenza) e dalla necessità di lasciare spazio alla riflessione e all'espressione personale. Segue poi un elenco di competenze prevalentemente disciplinari, in cui non è difficile riconoscere il contributo offerto dallo studio della lingua italiana, delle due lingue europee, della matematica, delle scienze e della tecnologia. Dato che rimangono fuori da questa rassegna i contributi che possono offrire la musica, l'arte, le scienze motorie e, per chi se ne avvale, l'insegnamento della religione cattolica, se ne deve dedurre una implicita ma discutibile gerarchizzazione delle discipline scolastiche. Compaiono invece nel Profilo alcune competenze riconducibili sia ad alcune delle competenze chiave europee, sia ad alcune delle competenze chiave dell'obbligo italiano: la capacità di procurarsi informazioni e lavorare in modo autonomo, lo spirito di iniziativa, il rispetto delle regole e la partecipazione alla vita pubblica (anche se sembra decisamente sproporzionato attribuire ad un ragazzo di 14 anni la partecipazione a «funzioni pubbliche» come il volontariato, azioni di solidarietà o il servizio civile).

Il successivo capitolo, dedicato all'organizzazione del curricolo, riprende con riduzioni e adattamenti il testo dell'analogo capitolo delle Indicazioni Fioroni.

Nel paragrafo sulla Continuità ed unitarietà del curricolo si insiste ancora su un «itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni» che trova conferma e quasi fondamento ancora una volta nella realtà degli istituti comprensivi, all'interno dei quali si sollecita l'esigenza di «progettare un curricolo verticale». L'inserimento della scuola dell'infanzia in questo percorso rimane ancora una forzatura.

La scuola del primo ciclo è finalizzata a costruire «percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline», quindi con una intenzionalità che può apparire in contraddizione con l'obiettivo sovradisciplinare delle competenze chiave, anche se poi «i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze», puntando «alla costruzione di competenze disciplinari e favor[endo] la maturazione delle competenze-chiave di cittadinanza». L'accostamento delle due tipologie di competenza, in mancanza di maggiori precisazioni (di cui si ribadisce la necessità), risulta piuttosto equivoco e disorientante: la scuola deve mirare alle competenze o alle discipline? Se le prime sono il fine e le

seconde il mezzo, sarebbe il caso di dirlo, altrimenti si conferma il perverso paradigma delle scuole secondarie che hanno di fatto proposto le discipline come finalità di tutto il lavoro scolastico.

Di conseguenza, gli obiettivi di apprendimento «sono definiti in relazione a periodi didattici lunghi». Ma all'inizio si era parlato di obiettivi generali e specifici?

In materia di valutazione vengono avanzate alcune suggestioni in gran parte condivisibili, ma tendenzialmente diverse dalla logica prevalentemente misurativa e amministrativa in cui si è mosso il regolamento della valutazione, Dpr 122/09. Mentre in queste Indicazioni si esalta per esempio la «*preminente* funzione formativa», nel regolamento si legge che la valutazione ha una «finalità anche formativa» (art. 1.3). A chi dar retta?

Uno specifico paragrafo è dedicato alla certificazione delle competenze. In particolare sarebbe da evitare la confusione che ancora una volta si crea tra competenze e competenze chiave, le quali ultime vengono dichiarate essere oggetto di specifica certificazione. Sull'argomento è opportuna una riflessione critica più ampia, ma sembra almeno necessario rinviare a un attento esame della genesi di questa azione di certificazione, postulata nel 1999 dal regolamento dell'autonomia in un contesto in cui il concetto di competenza non era ancora giunto alla attuale maturazione e non si era ancora distinto rispetto al più ampio costrutto della competenza chiave.

Alla Comunità professionale è dedicato un ultimo paragrafo che, con il suo stesso esistere, lascia intravedere i probabili motivi ispiratori di tutto il testo, evidentemente redatto più in funzione degli insegnanti che degli alunni, con un occhio attento più all'organizzazione e alla funzionalità del sistema che alle modalità di apprendimento e alle esigenze personali degli alunni. L'idea di comunità professionale è in sé apprezzabile, ma qui viene per molti aspetti a sostituire quella di comunità educativa, in cui per esempio dovrebbero occupare uno spazio rilevante anche i genitori che, nonostante il loro ruolo decisivo soprattutto in questa fascia di età scolare, rimangono ai margini di tutto il documento. Suona perciò poco credibile la conclusione del capitolo, secondo la quale «solo nella scuola intesa come comunità professionale ed educativa i discorsi sulla centralità della persona trovano il loro pieno significato»: se la centralità della persona è subordinata alla comunità professionale, ancora una volta i fini sono invertiti con i mezzi.

Il capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia risulta piuttosto impoverito rispetto a quello delle Indicazioni Fioroni. Se si può condividere l'obiettivo di essenzializzazione, non altrettanto si può apprezzare la scelta di privilegiare alcuni passaggi in luogo di altri. Rispetto all'articolazione delle Indicazioni del 2007 compare un nuovo paragrafo dedicato ai docenti, quasi a confermare il loro ruolo strategico. Ed il paragrafo è di nuovo occasione per parlare di comunità professionale.

Non si entra nel merito dei singoli campi di esperienza, anche se sembra di poter rilevare un'attenzione prevalente a valorizzare la diversità e il pluralismo.

Il capitolo sulla scuola del primo ciclo è rimasto in gran parte invariato e presenta solo aggiustamenti stilistici rispetto al testo del 2007. Si conferma quindi l'impostazione fortemente unitaria del primo ciclo, espressa anche dalla trattazione altrettanto unitaria delle singole discipline secondo una sorta di curricolo continuo tra scuola primaria e secondaria di primo grado, a differenza delle indicazioni del 2004 (Moratti), che presentavano separatamente i percorsi dei due ordini di scuola. In un certo senso si conferma così il ruolo centrale delle discipline, poiché fin dai primi anni della primaria esse diventano lo schema di lavoro scolastico, anche quando la loro identificazione risulta ancora piuttosto incerta.

Il primo paragrafo del capitolo sul primo ciclo è dedicato al senso dell'esperienza educativa (che aggiunge giustamente l'aggettivo qualificativo al più generico titolo dell'identico paragrafo del 2007). Il contenuto è sostanzialmente condivisibile, ma nel penultimo capoverso c'è un elenco di azioni (ambiguamente attribuite ora alla scuola e ora agli alunni) che denuncia una chiave di lettura riduttiva. Gli alunni dovrebbero poter riflettere per capire il mondo e se stessi, diventare consapevoli del bene costituito dal proprio corpo, imparare a pensare analiticamente e criticamente,

coltivare fantasia e pensiero originale, confrontarsi per ricercare significati e condividere schemi di comprensione della realtà. A prescindere dal solito orizzonte materiale, funzionale e plurale, manca del tutto l'attenzione alla sfera valoriale e alle questioni di senso; anche la dimensione etica viene appena toccata nel riferimento al rispetto degli altri ma non in relazione a principi generali o al significato intrinseco della persona.

Il paragrafo dedicato all'alfabetizzazione culturale di base presenta minime variazioni formali rispetto al testo del 2007. Rimane un po' equivoco il ruolo delle discipline, che da un lato sarebbero introdotte solo nella scuola secondaria di primo grado, ma dall'altro i loro alfabeti sono dichiarati presenti già nella primaria. Comunque può essere apprezzabile che la «valorizzazione delle discipline» sia sottoposta a due condizioni: il rifiuto della frammentazione dei saperi e dell'impostazione trasmittiva della didattica.

Il paragrafo originariamente dedicato alla cittadinanza è oggi intitolato Cittadinanza e Costituzione, in omaggio alla nuova semidisciplina introdotta dalla legge 169/08. Nonostante la novità legislativa, però, il testo è rimasto praticamente quello precedente.

Infine, un paragrafo sull'ambiente di apprendimento conclude la presentazione del primo ciclo.

Segue la presentazione delle singole discipline. Si deve soltanto notare che rispetto alle Indicazioni Fioroni scompaiono le aree disciplinari, in precedenza individuate nell'area linguistico-artistico-espressiva, nell'area storico-geografica e in quella matematico-scientifico-tecnologica. In effetti risultava piuttosto forzata la definizione di aree multidisciplinari sulla base del semplice accostamento, almeno nella denominazione, delle discipline che le avrebbero dovute generare. La scelta conferma in un certo senso la centralità delle discipline, valorizzate e riconosciute al di là di eventuali strutture intermedie di collegamento. Ma allora la stessa operazione andrebbe condotta nel secondo ciclo, dove, almeno per i licei, si è continuato a proporre esercizi di accorpamento disciplinare.

* *Questi appunti vengono affidati ad uno speciale gruppo di lavoro che rendiconterà nella mattinata di venerdì 22 giugno.*