

# ***Contributo del Servizio Nazionale Irc della CEI sulla Premessa alle nuove Indicazioni Nazionali e la Traccia di idee base per l'elaborazione del curriculum***

## **Sintetica riflessione sui documenti**

Da una prima analisi dei documenti si apprezza lo sforzo di cercare una **linea di continuità** che colleghi i provvedimenti attualmente allo studio con ciò che è stato fatto nelle precedenti legislature, ricollegandosi in modo molto esplicito ai dispositivi normativi sull'autonomia scolastica come pure - almeno in parte - alla Legge 53/2003.

È opportuno procedere con maggiore decisione sulla linea di tale sforzo. Non sempre il lessico e la sostanza dei documenti presi in esame si ispirano alla Legge 53 (normativa in vigore). Si trovano anche riferimenti a norme abrogate, che potrebbero generare ulteriore confusione. D'altra parte i docenti di tutte le discipline, compresi gli insegnanti di religione, stanno operando sulle attuali *Indicazioni* e, da quanto ci risulta, certamente per gli insegnanti di religione, anche con buon profitto.

## **Centralità della persona**

Tra gli elementi di continuità il più importante è senz'altro il riferimento esplicito (più volte reiterato) alla centralità della persona, anche se **il significato attribuito al termine "persona"** non risulta presentato in maniera chiara: si sottolinea in diversi passaggi la concretezza del vivere della persona, a partire dalla originalità del suo percorso individuale e della sua rete di relazioni, non si incontra mai un'affermazione esplicita in ordine alla sua identità/dignità.

Mentre si coglie la comprensibile preoccupazione di formare la persona "sul piano cognitivo e culturale" (CSP<sup>1</sup>, p. 4), ci sembra riduttivo invece finalizzare tale formazione a che il soggetto "possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali" (ibidem). "Incertezza" e "mutevolezza" che vengono chiamate in causa numerose volte, come constatazione di un dato di realtà sul piano culturale se non addirittura come parole chiave di un vero e proprio paradigma di riferimento. Meglio sarebbe stato finalizzare gli strumenti culturali (disciplinari, metodologici, interdisciplinari) alla **costruzione dell'identità personale** e alla convivenza civile, come si conviene a soggetti in età evolutiva.

L'enumerazione di tutti gli aspetti costitutivi dell'identità dello studente<sup>2</sup> ha una sua ampiezza che consente di superare il rischio di un eccessivo riduzionismo, anche se risulta evidente **l'omissione della dimensione religiosa**, esclusa dalle dimensioni costitutive dell'identità personale per essere relegata tra gli aspetti puramente culturali e accessori. Tale omissione appare in modo ancora più eclatante, se si considera un testo "parallelo" del D. L.vo 59/2004, in cui tra gli *Obiettivi generali del processo formativo*

---

<sup>1</sup> I due documenti allegati saranno indicati con le abbreviazioni: CSP (Cultura Scuola Persona. Verso le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione) e CSA (il curriculum nella scuola dell'autonomia), seguirà il numero di pagina, come risulta dai testi allegati alla circolare inviata a questo ufficio.

<sup>2</sup> "Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali" (CSP, p. 6).

della scuola Primaria, dove si parla della corporeità come valore, si afferma che “l’avvaloramento dell’espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell’avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l’estetica, la sociale, l’operativa, l’affettiva, la morale e la spirituale religiosa”<sup>3</sup>.

## La dimensione religiosa della cultura

La **dimensione religiosa**, oltre a non comparire tra gli aspetti costitutivi di cui si è detto sopra, viene **relativamente considerata anche sul piano culturale**, vi è un riferimento fugace alle “convinzioni religiose”(CSP, p. 9) nel passo in cui si parla dell’integrazione interculturale, come aspetto che non è possibile eludere. Altrettanto debole appare il modo in cui viene presentata la “nostra tradizione”, in cui l’unico cenno alla dimensione religiosa ad essa intrinseca è quello alla “Cristianità” (CSP, p. 15). Non si menziona neppure il “Cristianesimo” come realtà vivente, né specie il “Cattolicesimo” per il nostro Paese. Oltretutto il riferimento alla “Cristianità” viene collocato in una scansione cronologica tra antichità e Rinascimento (con una implicita allusione al Medioevo), quasi relegandola nel passato.

Ci sembra utile ricordare qui le espressioni, di ben altro tenore, che si trovano nel PECUP, in cui si afferma che: “[il ragazzo] ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell’identità spirituale e materiale dell’Italia e dell’Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell’esperienza umana e l’insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive Intese”<sup>4</sup>.

L’assenza di un riferimento esplicito alla “dimensione religiosa” e al “Cristianesimo-Cattolicesimo” porta a interpretare il **“nuovo umanesimo”**, che rappresenta l’anima ideale del documento di base, come una generica visione filantropica dei rapporti umani, dettata più dall’esigenza di trovare uno spazio di incontro nella complessità che dal rispetto e dalla ricerca della identità profonda della persona. Si corre il rischio di avvallare **un ingenuo ottimismo**, in cui la nuova cultura umanistica verrebbe investita di una “missione” per la quale “dovrà insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza - l’universo, il pianeta, la natura, la vita, l’umanità, la società, il corpo, la mente, la storia - in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d’insieme” (CSP, p. 12).

Va da sé che, in questo quadro culturale, in nessun caso si faccia cenno a termini come “realtà” o “verità”, il che fa pensare che il conferimento di significato dipenda esclusivamente dalle avvertenze epistemologiche messe in atto, come si legge poco oltre nel testo citato, in cui si afferma che la scuola “dovrà diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell’attuale condizione umana - il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l’incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita - possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e le culture” (ivi, p. 13). L’idea che un determinato approccio metodologico, senza nessun riferimento di tipo

---

<sup>3</sup> Decr. L.vo n. 59 del 19 febbraio 2004, allegato B.

<sup>4</sup> Decr. L.vo n. 59 del 19 febbraio 2004, allegato C.

etico-valoriale o religioso, possa risultare anche “risolutore” rispetto ai grandi problemi dell’umanità sembra investire la scuola - per giunta con un imperativo molto rafforzante - di un ruolo ridondante rispetto alla sua missione sociale.

La conclusione stessa del documento, che presenta la sintesi culturale dei momenti più creativi della nostra tradizione nella figura di un “essere umano integrale”, “capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano” (CSP, p. 15), conferma come il riferimento alla “centralità della persona” venga in realtà diluito dentro una cornice culturale che di fatto ne condiziona l’immagine.

## **Il ruolo dei genitori e la famiglia**

Per quanto riguarda il rapporto scuola e famiglia sembra importante l’affermazione per cui “la scuola perseguirà l’obiettivo di costituire un’alleanza educativa con i genitori” (CSP, p. 8), anche se questa formulazione può dare adito ad una lettura riduttiva del rapporto, in cui la scuola si percepisce come primo soggetto e “regista” delle modalità di costruzione di tale alleanza, mentre **la famiglia** avrebbe il **ruolo di interlocutore desiderabile, ma non indispensabile**. Tale lettura viene rafforzata anche da alcuni passaggi del documento sul curricolo, in cui nel ribadire la necessità di “un rapporto costante e non burocratizzato con le famiglie” (CSA, p. 7), si limita subito la portata dell’affermazione, “riconoscendo nei genitori degli alunni, senza che vi sia confusione di ruolo, degli importanti partner nell’educazione e delle risorse per la comunità scolastica” (ivi, pp. 7-8). Anche nel momento in cui si sente il bisogno di prendere le distanze dall’ipotesi di percepire i genitori “semplicemente come clienti o utenti” (CSA, p. 9), li si avvalora semplicemente come “partner in una impresa condivisa”. Del resto nel documento di base stesso si afferma che il compito di insegnare le regole del vivere e del convivere si presenta oggi, per la scuola, “ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo” (CSP, p. 8)

L’idea di partnership in una impresa che rimane sostanzialmente della scuola (per la quale i genitori possono anche essere considerati “risorse”), non coincide con l’idea di **una effettiva “alleanza”** o una autentica “cooperazione” **con le famiglie**, che sarebbe una modalità più forte di concepire anche il loro ruolo in fase di “regia” della progettualità educativa. Per migliorare l’impressione culturale che viene generata dalla lettura congiunta dei due testi sarebbe opportuno sbilanciarsi in termini più coraggiosi (soprattutto nelle Indicazioni che devono ancora essere redatte), in ordine ad una collaborazione sussidiaria tra scuola e famiglia, in cui appaia con chiarezza come la prima sia al servizio dell’impresa educativa di cui la seconda mantenga una piena titolarità. In questa maniera si esplicita più coerentemente l’“autonomia” scolastica come rapporto vivo con il territorio, a partire appunto dalla famiglia e dalla sua rete di relazioni.

## **Scelte pedagogiche e logica educativa**

Nell’impianto complessivo dei due documenti, in particolare nel documento sul “curricolo”, si colgono interessanti aperture alla dimensione educativa, anche se la logica pedagogica complessiva resta molto centrata sugli aspetti cognitivi, il fulcro attorno a cui tutto ruota. Un riferimento molto significativo si riscontra nel documento di base, in cui si

afferma che **“la scuola può affiancare al compito dell’*insegnare ad apprendere* anche quello dell’*insegnare ad essere*”** (CSP, p. 9). Se l’affermazione va presa alla lettera, essa risulta un ribaltamento speculare e programmatico di quanto si può leggere nel PECUP, il quale “rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe **sapere e fare** per **essere** l’uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione”: il rapporto tra sapere, fare ed essere è tracciato con una precisa linea di orientamento finalistico all’essere, mentre nel documento di base si centra l’attenzione sul sapere, mentre resta opzionale la cura dell’essere.

Un secondo nodo concettuale dal quale si evidenzia la centratura sulla dimensione culturale è il modo in cui si configura il riferimento all’unità del sapere: esso è centrato più sulla unificazione dei “contenuti” attraverso calibrati dinamismi epistemologici, piuttosto che sulla **“unità di senso”** che ogni persona è chiamata ad attribuire **al suo percorso formativo**. Infatti nel “documento sul curriculum” si legge che l’unità del sapere va intesa come un “superamento delle conoscenze frammentate, dell’enciclopedia nozionistica, capacità di comporre un quadro organico e dotato di senso le conoscenze acquisite. Tale processo avviene tanto a livello disciplinare che interdisciplinare” (CSA, p. 6). Immediatamente dopo si precisa che l’unità di senso comporta l’accompagnamento del ragazzo a fare sintesi personale di quanto gli viene proposto, ma il meccanismo complessivo dimostra un andamento “top down” o andamento discendente, per cui prima vi è una proposta culturale (disciplinarmente e interdisciplinarmente pre-strutturata in modo da generare “unità del sapere”), poi si accompagnano gli allievi in un processo in cui ciascuno di essi possa elaborare una sintesi personale.

Per questo la parte più significativa del documento di base è dedicata - come si è visto - ai nuovi orizzonti culturali che si intendono proporre. Se ci si pone in tale ottica si resta in effetti colpiti dalla scomparsa - soprattutto nel documento sul curriculum (CSA) - di ogni riferimento a quelli che la Legge 53/2003 identifica come “Piani di studio personalizzati” (art. 2, lettera 1), concepiti come **strumenti per l’attuazione delle affermazioni in merito alla centralità della persona**, non dei contenuti disciplinari. La centratura sui contenuti culturali, che abbiamo rilevato nel “documento di base” (CSP), offre una precisa chiave di lettura di alcune affermazioni sull’impianto pedagogico che si prefigura per le nuove Indicazioni: “il cuore didattico del Piano dell’Offerta Formativa è il curriculum, che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalle Indicazioni” (CSA, p. 2). In un approccio di tal genere gli spazi di personalizzazione vengono eliminati, anche perché “la scuola (...) finalizza il proprio curriculum allo sviluppo delle competenze fondamentali” (CSA, p. 6), le quali competenze - si precisa in nota - hanno sì una notevole ampiezza di componenti<sup>5</sup>, ma restano a loro volta finalizzate a “fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi”<sup>6</sup>.

In ogni caso, è importante, e certamente da valorizzare e sviluppare, quanto risulta implicito nell’affermazione per cui “in un curriculum centrato sulle competenze **le conoscenze** hanno un peso importante, ma **non sono fine a se stesse**, sapere inerte, spendibile solo nei confini di un’aula scolastica, ma non significativo per la vita”(CSA,

---

<sup>5</sup> Si enumerano “componenti cognitive, ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche” (CSA, p. 6, nota 1).

<sup>6</sup> Ibidem.

p.6). Tale apertura focalizza l'interesse di chi progetta gli interventi didattici non tanto o non solo su ciò che un alunno sa, ma anche su "quello che sa fare e sa diventare con quello che sa" (Ibidem).

## Suggerimenti correttivi per le attuali Indicazioni

Senza altro sarà opportuno, nelle attuali Indicazioni, **alleggerire i riferimenti di tipo metodologico/didattico** (le *consapevolezze* preliminari agli OSA) che possono avere avuto una funzione in fase di prima attuazione ma che ora ne appesantiscono la lettura. Le scelte metodologiche certamente possono essere demandate all'autonomia delle scuole, pur nel **riferimento unitario ad alcuni "vincoli"** che non siano solo sul piano dei contenuti culturali, anche sul piano dei "generi letterari" con cui i documenti di scuola potranno accompagnare i percorsi di studio dei bambini e dei ragazzi, come, ad esempio, il Portfolio, comunque elaborato.

Se ci è consentito esprimere un suggerimento anche per altre discipline rispetto all'IRC, si potrebbero **essenzializzare anche gli OSA disciplinari**, laddove siano stati redatti in termini troppo minuziosi, in modo da rendere più flessibile il lavoro di progettazione dei docenti ed accogliere le curvature personalizzanti che potranno venire dalla capacità di farsi carico delle aspettative, capacità e attitudini dei propri allievi.

## Alcuni elementi irrinunciabili

Sulla base dell'operato che il Servizio nazionale IRC ha messo in atto in questi anni di applicazione della riforma scolastica, visti i positivi risultati ottenuti, riteniamo che tra gli elementi irrinunciabili, che sarebbe importante non disperdere in questa fase di revisione, vi **sia innanzitutto il PECUP**, che ha consentito e più ancora può consentire una focalizzazione più esplicita della centralità della persona dello studente. Esso, infatti, avendo come "soggetto logico" lo studente, si configura come strumento essenziale perché tutti gli attori coinvolti (docenti, studenti, genitori) abbiano un punto di riferimento preciso in ordine alle finalità educative "personalizzanti" a cui dovranno essere orientati tutti gli "strumenti culturali": tanto quelli disciplinari, come quelli interdisciplinari e sistemici del "nuovo umanesimo", prefigurato dal "documento di base".

Altri elementi che dalla nostra esperienza si sono dimostrati pedagogicamente validi sono: **il Portfolio e le funzioni tutoriali**, perché, sia il primo che le seconde, garantiscono un accompagnamento del processo di personalizzazione del percorso formativo, oltre che una effettiva cooperazione con le famiglie. Per quanto riguarda l'IRC, questi elementi favoriscono la valorizzazione del suo apporto disciplinare in vista sia della collaborazione interdisciplinare fra docenti che per il contributo specifico alla crescita della persona.

Un altro elemento importante è dato dal **quadro complessivo dell'Educazione alla convivenza civile**, con alcune articolazioni esplicite (che possono anche essere diverse, rispetto alle 6 che sono state individuate nelle precedenti Indicazioni), che ha avuto il merito di esplicitare la valenza culturale (in dialogo con le discipline, pur nella loro trasversalità) delle modalità con cui la scuola - negli ultimi decenni - si è strutturata per rispondere alla domanda sociale di educazione, oggi resa ancora più urgente.

## **Azioni da attivare in sostegno alle innovazioni proposte**

Il primo punto su cui far leva è certamente quello della **formazione insegnanti**, per la quale si dovrebbero **privilegiare modalità di tipo laboratoriale**, consentendo di sperimentare anche formule creative in grado di “integrare” diversi approcci possibili e diverse logiche di progettazione, anche per coloro che - come gli insegnanti di religione cattolica - hanno sondato con buoni risultati le modalità di lavoro per Unità di apprendimento, attraverso l’articolazione di Obiettivi formativi, significativi e motivanti.

A cura del Servizio Nazionale per l’IRC  
della Conferenza Episcopale Italiana

Roma, 18 aprile 2007