

Renato Anòè¹

Premessa

Con le nuove *Indicazioni* per il primo ciclo di istruzione ci troviamo di fronte ad un prodotto anomalo nel panorama delle recenti riforme scolastiche. Difficile anche fare l'analisi del contenuto specifico, in quanto sono il frutto di una composizione e stratificazione di più documenti succedutisi dal 2003-2004 fino ai giorni attuali: le *Indicazioni Nazionali* del 2003, a cui sono succedute le *Indicazioni per il Curricolo* del 2007, intrecciate con altre disposizioni normative che ne hanno condizionato la ricaduta nel campo reale della scuola.

Tralasciamo il tortuoso cammino di costruzione che ci porterebbe a analizzarle in una chiave di comparazione con altre versioni, interessante sotto il profilo filologico ma abbastanza irrilevante ai fini pratici di utilizzo. Vediamo di soffermarci sui contenuti e sugli aspetti di innovazione che contengono.

Il mandato dato dal ministro Profumo al gruppo di redazione delimitava un sentiero abbastanza definito:

- l'assunzione dell'impianto delle *Indicazioni per il curricolo* (Fioroni 2007)
- l'inserimento delle competenze chiave europee nel curricolo della scuola primaria e secondaria di primo grado
- il richiamo esplicito alla Costituzione come asse dell'educazione morale e civile di bambini e ragazzi
- la costruzione di un testo che potesse servire di orientamento alle scuole e di comprensione per le famiglie secondo una prospettiva di partecipazione alle scelte educative.

Potremmo argomentare e discutere a lungo se queste scelte di impianto e contenuto siano fondate giuridicamente o pedagogicamente, se vi fossero alternative, ma non cambierebbero i termini del problema né il dato di fatto che le *Indicazioni* per le scuole sono queste e di queste dobbiamo misurare la praticabilità per le scuole pubbliche, per le scuole paritarie e in particolare per le scuole appartenenti alla famiglia salesiana².

Affrontando specificamente il testo, cercherò brevemente di mettere in evidenza alcuni aspetti:

- Le innovazioni introdotte rispetto al quadro precedente e al lavoro reale delle scuole
- La congruità delle "competenze chiave" con il struttura del documento
- La capacità delle Indicazioni 2012 di realizzare un sistema scolastico integrato e coerente per la formazione dell'uomo e del cittadino
- L'utilizzo di questo documento per la formazione autentica della persona umana.

¹ Già ispettore tecnico del MIUR, consulente ISRE Venezia

² A tale proposito, mi sia consentita tuttavia una breve digressione sul dispositivo normativo e regolamentare. I vincoli posti a livello normativo si ritrovano infatti con evidenza nella stesura del *Regolamento* con cui sono state emanate le Indicazioni. I pochi articoli sono preceduti da una mole pesante di fonti e richiami giuridici (27 citazioni!, se si ha voglia di contarle), tali da giustificare il giudizio impietoso di una collega ispettrice inglese che, in un contesto di formazione per ispettori francesi, a Poitiers, nel 2012, affermava che le riforme scolastiche italiane avvenivano per via *jurisdictional*. Forse ci siamo fin troppo abituati a convivere, senza stupirci più di tanto, con la complessità giuridica del nostro modello di gestione della scuola e la condiscendenza di forze politiche e sindacali a questo modello che rende la scuola attiva in balia delle burocrazie e dell'interpretazione formale. È quasi impossibile dire qualcosa di pedagogicamente sensato senza attaccarlo a qualche comma. Nel momento in cui il sistema delle imprese e dell'economia lotta per semplificare e "delegificare" è bene ricordare che la stessa patologia spegne risorse ed entusiasmi anche nella scuola.

1. Continuità e innovazioni

Indubbiamente gli estensori delle *Indicazioni* si sono attenuti alle indicazioni ricevute con scrupolo, anche lasciando aperte alcune questioni culturali e didattiche.

Fin dal titolo, ambiscono a presentarsi come sintesi di una storia piuttosto complessa di innovazioni; esse sono infatti: *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*. Ricordo che un primo tentativo di sintesi era stato effettuato da un gruppo di studio interno alla Direzione degli ordinamenti nel 2009, soprattutto per verificare la possibilità di realizzare “l’essenzializzazione e l’armonizzazione” delle Indicazioni che chiameremo Moratti e Fioroni dal nome dei ministri che le avevano emanate. L’“armonizzazione e l’essenzializzazione” compariva nell’ *Atto di Indirizzo* del 2008 del ministro Gelmini. Un atto di concretezza e buon senso, nato per superare in un’ottica bipartisan visioni antagoniste che avevano portato smarrimento e inutili polemiche nella scuola. Era comunque incerto il ruolo che poteva avere una armonizzazione fatta dall’alto, nel momento in cui il testo di indirizzo citava le scuole come protagoniste di questa operazione. Finita presto la stagione bipartisan sotto i colpi della politica, l’armonizzazione fu abbandonata e con esso il gruppo di studio del quale facevano parte, come coordinatori, in veste informale, Piero Cattaneo e lo scrivente. La composizione del gruppo e i criteri a cui i componenti cercavano di attenersi erano di sintesi delle coordinate pedagogiche e soprattutto di esplicitazione in chiave operativa delle stesse.

Nelle indicazioni del 2012, l’obiettivo della “armonizzazione” sembra essere stato accantonato, sia per la scelta politica di assumere il testo del 2007 come base per la revisione, sia perché, obiettivamente l’impianto pedagogico delle Indicazioni Nazionali del 2004 non ha avuto modo di essere sperimentato e soprattutto valutato. Sono mancate totalmente le misure di accompagnamento e di supporto, come per le Indicazioni del 2007³.

La discontinuità più marcata si ha dalle *Indicazioni Nazionali* del 2003 - Moratti che erano state criticate per la eccessiva analiticità di descrizione di *Conoscenze e Abilità*. Vi è da dire che con le Indicazioni 2012 non è chiaro cosa deve fare un insegnante, né che cosa si deve aspettare un genitore in termini di apprendimento. I *Traguardi di sviluppo per le competenze* sono una sottile espressione retorica, ma basta analizzarli per scoprire che sono generici, adattabili o intercambiabili anche tra ordini di scuola diversa. Cito, a titolo d’esempio, il Traguardo fissato nel Campo di Esperienza della scuola dell’infanzia *Il sé e l’altro*: “Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e delle città”. Credo che saremmo felici di riscontrarlo anche al termine del ciclo dell’obbligo scolastico!

Una ripresa, anche in forma di allegato tecnico, di *Conoscenze e Abilità*, con cui giungere al conseguimento di competenze forse non sarebbe stato inutile, né avrebbe ridotto l’autonomia delle scuole. L’autonomia delle scuole appare la risorsa maggiore a cui attingere per la costruzione del curricolo. È incessantemente richiamata. Forse sarebbe preferibile declamarla di meno e realizzarla di più nel concreto.

L’idea della costruzione del curricolo in ogni singola scuola è condivisibile e suggestiva, ma quanto praticabile? Non sono le capacità di elaborazione che mancano, come sembra dal documento che descrive con ridondanza nel paragrafo *Dalle Indicazioni al Curricolo* i passaggi con cui realizzarlo; in un contesto di riduzione di risorse, si riducono di fatto gli spazi di scelta discrezionale della scuola, le possibilità di un’autentica offerta differenziata in base al contesto.

³ Tuttavia, non sono mancate ricadute nelle pratiche didattiche e nel linguaggio pedagogico. Gli *Obiettivi Specifici di Apprendimento*, oltre ad essere spesso descritti nei Pof delle scuole sia statali che paritarie, sono diventati il linguaggio della riforma dei Licei, da poco entrata in vigore. Le incoerenze andranno sicuramente sanate, insieme ad altri elementi di struttura del sistema che continua ad essere pensato per segmenti, al di là di ogni retorica sulla continuità: vedasi esami di Stato al termine della terza media e completamento dell’obbligo scolastico due anni dopo, con certificazioni di competenze che non sono quelle espressamente citate nel documento di Lisbona.

Le differenze si avvertono nelle opzionalità gestite all'interno delle scuole, ma sono un aspetto quasi esclusivo della professionalità docente e negoziate anche con le Rsu.

L'Esame di Stato al termine della terza media e le valutazioni Invalsi stanno inoltre vincolando sempre più i curricoli verso sentieri comuni. Non è un male, è una constatazione di cui si sono resi conto gli esperti estensori del documento che nel paragrafo "Valutazione" avvertono i rischi di strategie di uni-formazione e addestramento collegati alle valutazioni di sistema. Su queste basi l'autonomia delle scuole sembra ridotta a valore simbolico piuttosto che reale. Soprattutto carente sembra la valenza culturale fatta di partecipazione e responsabilità e innovazione. A cosa serve allora la valutazione a scuola? Se si perde di vista la concezione che è un aspetto dell'"agire comunicativo" con cui si produce consenso sulle scelte educative tra scuola, allievi, famiglia in una società democratica, diventa un tassello di una gestione burocratica dell'istruzione. È da segnalare che da questa preoccupazione è nato anche il documento *Valutazione: un tema cruciale, un impegno condiviso* elaborato congiuntamente dalle maggiori associazioni professionali di docenti per una valutazione realmente volta al miglioramento dell'istruzione.

2. Le competenze e le discipline: un rapporto da costruire

Uno dei punti più innovativi del testo è rappresentato dall'adattamento delle *Indicazioni* alle Raccomandazioni Europee del "Quadro di competenze chiave" su cui evidentemente, si registrava un vistoso "spread"! Era un "atto dovuto" per gli impegni assunti in tema internazionale relativamente alla convergenza con i vari sistemi europei, che sta profondamente modificando il tessuto storico della nostra scuola. Le competenze del Quadro europeo non sono neutrali rispetto ai sistemi di valore. Mettono in primo piano obiettivi di sviluppo economico fondati sull'acquisizione di atteggiamenti di fronte al lavoro, all'innovazione, alla mobilità; sono pensate per l'occupabilità dei giovani in contesti internazionalizzati. Fin nel titolo sono "competenze per l'apprendimento permanente" e, per quanto possiamo cercare nel testo pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea la scuola del primo ciclo non è mai citata come destinataria; compare di sfuggita solo come richiamo generico. Troppi silenzi e omissioni nella sfera del sentire umano, della formazione integrale dell'uomo rendono queste competenze un disegno incompleto. Senza scalfire la validità di queste scelte europee, possiamo senz'altro sperare che in una applicazione meno "scolastica" siano accompagnate, seguite, illuminate da altre competenze tra cui ci permettiamo di segnalare: pensare, progettare, riflettere, inventare, creare, sperimentare. Lascia un po' perplessi l'importazione del pacchetto – competenze europee senza una elaborazione accanto del progetto culturale a cui tendono e a cui sono debitori. Si evidenziano così alcune incongruenze anche con la *Premessa*. Il richiamo esplicito al patrimonio culturale della nostra civiltà come asse per la formazione dell'uomo sbiadisce nel confronto con le competenze chiave che relegano "Consapevolezza ed espressione culturale" all'ottavo posto della scala. L'approccio all'arte, alla bellezza, alla creatività è opacizzato dalla finalità funzionale dell'istruzione al sistema della produzione di ricchezza e di servizi, all'occupabilità⁴.

Un altro passaggio riguarda il rapporto competenze – discipline.

L'impianto delle indicazioni è deliberatamente disciplinare; vengono abbandonati anche i raggruppamenti in assi disciplinari che contraddistinguevano le precedenti Indicazioni. La definizione dei traguardi all'interno delle discipline invece immette in una dimensione di natura "trasversale". L'impianto della

⁴ Le competenze chiave hanno il merito di orientare la formazione verso mete concrete, di richiamare all'operatività ed all'apprendimento in contesti di esperienza, e possono accompagnare la scuola italiana all'uscita dalla retorica dell'apprendimento formale ed astratto, ma se questo non è ancora avvenuto, dai tempi di Aristide Gabelli e dalla sue analoghe raccomandazioni, i motivi devono essere più radicati. Resta comunque un dubbio: che occupazione e disoccupazione giovanile siano in parte frutto di competenze/incompetenze legate al sistema formativo, ma anche di scelte macroeconomiche su scala planetaria in cui le capacità reali di un soggetto sono una delle tante variabili.

nostra scuola è ampiamente disciplinare, a differenza dei programmi scolastici del Nord Europa (come diceva M.Reguzzoni); per questo il passaggio alle competenze diventa problematico se non viene elaborato un repertorio di contesti e di esperienze didattiche in cui realizzarle.

Le prassi privilegiano ancora lo schema spiegazione/esercitazione/memorizzazione/valutazione con predominanza del linguaggio verbale, mitigato nella primaria dalla tradizione dell'attivismo deweyano. Alla ricerca didattica e alla progettazione per competenze si dedicano gruppi di insegnanti innovativi e sta crescendo un atteggiamento di adesione culturale. Al momento, obiettivamente non è diffuso nella nostra scuola e va costruito con un rinnovamento dell'approccio non solo metodologico, con la struttura del tempo scuola, con il rapporto tra dire-fare, ma anche nella formazione iniziale dei docenti, nella distribuzione degli insegnamenti, nelle proposte dei testi di approfondimento ancora concepiti per aree separate.

Analoga obiezione si può fare con le "competenze comunicative" in lingua italiana e straniera. Già F. Kafka, ammoniva, in una lettera a Milena del 1933, che con l'approccio comunicativo era difficile comunicare sentimenti ed emozioni o pensieri complessi. La dimensione comunicativa non esaurisce le potenzialità del linguaggio da coltivare anche nella riflessione personale, nell'immaginazione nella contemplazione della bellezza⁵.

Particolarmente critica resta la situazione della scuola secondaria di 1° grado; l'impianto disciplinare coniugato alle classi di concorso e di abilitazione conferma la scomposizione - parcellizzazione dell'insegnamento e assegna alle scuole e ai docenti il compito difficile della ricomposizione del lavoro didattico ed educativo. Le gabbie sono ancora molte e non basta il richiamo all'interdisciplinarietà a costruire un progetto integrato. Serve anche uno schema di valori a cui ancorare la selezione dei contenuti e la condivisione dell'approccio educativo, la coerenza tra comportamento professionale e insegnamento. Il *nuovo sistema dell'apprendimento* basato su competenze, discipline, abilità impegna la scuola in uno sforzo colossale di abbandono della *koinè* costruita dagli anni 70 della programmazione didattica per obiettivi, parcellizzati e gerarchizzati. Occorre ricerca. La trama conoscenza disciplinari - competenze va elaborata con la ricerca nel patrimonio culturale degli irrinunciabili nuclei di sapere, selezionato con lo sguardo rivolto alla vita reale ed ai bisogni dell'economia, ma anche alla storia e alla cultura, senza il quale si traduce in un vuoto metodologismo.

3. Le "ragioni del cuore"

Si può fare scuola senza passione, sentimenti, amore? Credo di no, perché "il mestiere più bello del mondo" come lo definisce Sandro Onofri (*Registro di classe*, Einaudi, 2000) si avvale di strumenti professionali ma, almeno per chi lo vive o l'ha vissuto, è una esperienza fortemente intessuta e integrata alla propria vita. L'espulsione di queste ragioni dal discorso pedagogico ha condotto a relazioni impoverite, a un paesaggio scolastico appesantito da una cultura malinconica della crisi, sottolineata con uno sfondo di autocompiacimento denigratorio: va tutto male e tutti siamo d'accordo no? Non siamo d'accordo con lo sfondo di negatività che spegne desideri e futuro né con il disegno di una scuola che rinunci anche ad educare secondo i valori della speranza della tradizione cristiana.

Possiamo anche chiederci quanto del "sistema preventivo salesiano" entri nelle *Indicazioni*, quali siano i punti di contatto. Le innovazioni forse hanno allontanato, non avvicinato i percorsi. Sono state accentuate le impostazioni della professionalità docente e della comunità professionale, dove, con una spruzzatina di sindacalese, si rende omaggio alla figura del dirigente. Era necessario? La riduzione della comunità

⁵ cfr. M. Perniola, *Contro la comunicazione*, Einaudi, 2004

professionale a due sole figure non apre alle prospettive di un multi professionismo nell'educazione aperto ad altre figure, storicamente presenti nell'educazione salesiana e soprattutto nelle esperienze anche delle scuole pubbliche straniere dove educatori, animatori, tutor, mentori assumono compiti molto importanti nella proposta di tempo formativo più ricco di quello dell'aula.

Nonostante le novità, si ha l'impressione insomma di una scuola ancora molto seduta, poco interessata a promuovere qualità del tempo libero, richiamato solo come tema di espressione nell'istruzione. La preoccupazione, moralmente e politicamente corretta, dell'apertura multiculturale, non sembra altrettanto decisa nell'espressione e nella proposta dei contenuti e dei comportamenti della cultura che innerva le vite dei cittadini italiani, credenti o non credenti.

Il compito dell'educazione morale e civile viene di fatto assegnato alla pratica e all'insegnamento della Costituzione; un traguardo alto e valido, capace di fornire un quadro di riferimento comune per la coesione sociale. Ma, come per le competenze del quadro europeo, è possibile anche aggiungervi altro: aggiungervi i valori dell'amicizia, dell'aiuto, della fraternità, l'altruismo, la convivialità che rendono possibile costruire una trama di vita affettivamente ricca.

Amore, affetti, amicizia costituiscono i punti di riferimento dell'universo giovanile: consumati nella musica nell'*edutainment* digitale scompaiono all'ingresso nell'aula. Ricacciati nel privato, emergono nei mille rivoli sotterranei delle relazioni tra pari, reali o più spesso virtuali. L'amore, scrive Luc Ferry, ex ministro dell'educazione francese (*La révolution de l'amour*, Plon 2010) è l'unico valore per cui i giovani sono disposti morire. Ferry vede nell'amore la prospettiva di nuovo umanesimo, la nascita di una spiritualità laica. Forse è eccessivo, ma i ragazzi vivono con intensità sentimenti ed emozioni da cui a volte sono sopraffatti. Li vogliamo vivaci, allegri, magari anche spiritosi, divertenti e divertiti. Bambini, ragazzi adolescenti affamati di affettività devono trovare accoglienza e aiuto alla crescita anche a scuola, in figure adulte responsabili. Farsi carico di questo significa educare nella pienezza della ragione e dell'amore. Il terzo principio dell'educazione salesiana, la religione è nel vissuto, nella testimonianza autentica e silenziosa dei valori cristiani degli educatori. Non ne troviamo tracce nelle Indicazioni che restano un riferimento, linee guida di contenuti e metodi per tutti, da declinare in forme più articolate e arricchire di significati e valori.

4. Conclusioni

Ripercorrendo questa rapida riflessione sulle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, possiamo riconoscervi un importante sforzo di raccordo della scuola primaria e secondaria di 1° grado con la modernità e un'apertura alle sfide educative di questo secolo, ai cambiamenti che la società digitale apporta ai modi del conoscere e dell'apprendere. Altrettanto nettamente si coglie la funzione alta della scuola come luogo dell'uguaglianza e della accoglienza verso ogni diversità. In un clima culturale di "crescente consenso all'ineguaglianza"⁶ è particolarmente significativo che al sistema scolastico vengano assegnati compiti di contrastare questi processi.

Restano ancora aperte alcune questioni che, peraltro, sono strutturali al sistema scolastico italiano, di cui le *Indicazioni* sono una delle espressioni.

- Un approccio retorico alla formulazione di testi di orientamento e di programma che ne rende l'utilizzo improbabile e difficoltoso per i "non esperti"; è difficile che un genitore, sia esso avvocato o artigiano comprenda un testo ridondante di lessico specifico e che abbia bisogno di ore di impegno solo per essere letto; se possibile queste Indicazioni sono ancora più ponderose delle precedenti. È

⁶ P.Rosanvallon, *La société des égaux*, Seuil 2011

ancora opportuno pensare a Indicazioni come *summe* pedagogiche talmente ampie da rendere possibile tutto e il suo contrario, costruite con dosaggi e mediazioni sottili tra visioni pedagogiche diverse e poi potenzialmente inevase in nome di autonomia delle scuole, adeguamento al contesto? Che cosa è doveroso fare? Fin dove arriva la discrezionalità? Apprezzabile è sicuramente il sintetico *Profilo dello studente*, anche se privo della connotazione educativo e culturale, che richiede un supplemento di coerenza con il *Pecup* della scuola secondaria rinnovata; quello che manca è ancora la definizione del corredo minimo di conoscenze e abilità, delegata, di fatto e impropriamente, al sistema di valutazione Invalsi.

- Un meritevole richiamo alle continuità interne al sistema tra ordini e gradi scolastici e una sostanziale discontinuità legata a tempi diversi di attuazione delle riforme dalla visuale troppo corta, incapaci di rappresentare un itinerario di sviluppo a medio termine: gli alunni che entrano nella scuola dell'infanzia nel 2013 usciranno con un diploma, *rebus sic stantibus*, nel 2029! Quanti cambiamenti dovranno ancora essere apportati? Non basta l'istituto comprensivo per realizzare continuità: non sempre esiste nelle scuole paritarie, ma ciò non impedisce una coerenza di impostazione pedagogica, né il comprensivo appare sufficiente dove i comprensivi esistono. La scuola dell'infanzia, i cui Orientamenti continuano a stupire per chiarezza e coerenza d'impianto resta ancora fuori dal Primo Ciclo. Per quanto tempo ancora?
- L'autonomia delle scuole e la libertà di insegnamento sono preziosi, ma non sono solo aspetti gestionali e professionali: sono mezzi per realizzare l'autonomia della persona e produrre libertà dell'uomo dalle oppressioni, rappresentate ieri dalle dittature e oggi dai competitori – consumatori di tempo digitali che sviluppano spaesamento dalla realtà e asservimento dei bambini e dei ragazzi a consumi e modelli con-formativi. Talvolta, anche. Presidiare la libertà di crescere e maturare insidiata da adulti troppo insicuri e oppressivi. Era questo il senso profondo che i padri costituenti vollero dare alla libertà di insegnamento, a tutela dei giovani della loro libertà di crescere e pensare, non come attributo del docente, come troppo spesso viene percepita.

La costruzione del curriculum delle Indicazioni 2012 lascia un ampio margine alle scuole, autonome e paritarie; su questo piano ne vanno colte tutte le potenzialità, a cominciare dalla possibilità di costruire un curriculum integrato *del pensare e del fare*; le Indicazioni rivelano ancora l'accentuazione dello sviluppo cognitivo – intellettuale; i frequenti richiami al laboratorio nel testo ne confermano la concezione di separatezza dalla quotidianità didattica. Su questo piano occorre sfidare abitudini e pigrizie per costruire una autentica didattica dall'esperienza, collegata alla vita reale, per dare concretezza alla filiera delle competenze e soprattutto alla costruzione della persona integrale.

Si possono cogliere in queste indicazioni una molteplicità di linee culturali, nel complesso attente alla emergenza dei temi sociali attuali (intercultura, cittadinanza, ...) e alla dimensione cognitiva dell'alunno e al suo sviluppo, dove vi sono pagine molto belle. Resta uno scoperto, a mio avviso sul terreno dello sviluppo affettivo emotivo del bambino e del ragazzo adolescente e della relazione con la dimensione spirituale dell'uomo, a cominciare dalla *bellezza* della natura, del creato, dell'amicizia, della relazione, di tutto ciò che eleva l'animo verso verità e bellezza.

Schiacciate, talora pesantemente sul versante utilitaristico e funzionale, le Indicazioni 2012 sviluppano solo in parte le linee della Premessa e sembrano prive della volontà o forse della possibilità di dare un orizzonte etico, di speranza e cambiamento al futuro di un ragazzo nato dopo il 2000 che fruisce delle invenzioni più strabilianti, senza stupore. Bisogna, con coraggio, uscire dall'agnosticismo etico ed estetico e dall'atonìa dei sentimenti e poter dire senza reticenze: questo è vero, questo è falso, questo è bello, questo è brutto. Questo amore è vero, questo ti inganna. Verità, stupore, bellezza, amore sono le matrici della conoscenza autentica. C'è spazio per un nuovo impegno e utilizzare gli obiettivi i traguardi, le competenze di queste Indicazioni per un autentico sviluppo della persona, di apertura fiduciosa al futuro, nonostante le plumbee premesse del presente: in educazione *Mai dire Notte...* (Amos Oz).