

CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA

Atti del Seminario

Il Profilo dello studente nella scuola cattolica dopo la riforma

Roma, 2 ottobre 2003

Sommario

Presentazione del seminario

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Direttore CSSC e Università Pontificia Salesiana)

Relazione

Quale antropologia nel "Profilo dello studente" per quale scuola

Prof.ssa CARMELA DI AGRESTI (Preside della Facoltà di Scienze della Formazione – LUMSA)

Tavola rotonda

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)

Le funzioni del Profilo

Prof. CARLO PETRACCA (Ispettore Miur e docente LUMSA)

Il Profilo e la scuola reale. Analisi di un'esperienza

Prof. ROSA ANNA MIRTI (Scuola paritaria "De Vedruna")

Il Profilo dello studente nella scuola cattolica

Dott. VITO MASSARI (Vice presidente AGeSC)

Significato pedagogico del Profilo nella scuola cattolica

Prof. ROSARIO MAZZEO (dirigente FOE)

Il Profilo e le Indicazioni per la scuola dell'infanzia

Prof. REDI SANTE DI POL (Università di Torino)

Tavola rotonda

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione (14-19 anni)

Moderatore Prof. FELICE CREMA (Università Cattolica di Milano)

Il Profilo del secondo ciclo

Prof. DARIO NICOLI (Università Cattolica di Brescia)

Profilo e scuola cattolica

Fr. MARIO PRESCIUTTINI (Gestore di scuola cattolica)

Formazione professionale e riforma: contributi per un Profilo dello studente

Prof. Don MARIO TONINI (Dirigente CNOS-FAP)

Criteri per un Profilo nella scuola cattolica

Prof.ssa Sr. MARIA LUISA NICASTRO (Docente di scuola cattolica)

Dibattito

Il Profilo del primo ciclo

Dott.ssa CRISTINA GIUNTINI (AIMC – Associazione Italiana Maestri Cattolici)

Il Profilo del secondo ciclo

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontificia Salesiana)

Le novità del secondo ciclo

Prof. DOMENICO SUGAMIELE (Consigliere del Ministro dell'Istruzione)

Il Profilo nella scuola cattolica

Dott. GIANCARLO TETTAMANTI (AGeSC Lombardia)

Il Profilo dello studente: una rivoluzione nelle scuole italiane

Prof. Don BRUNO BORDIGNON (Segretario Nazionale CNOS-Scuola)

La componente religiosa nel Profilo dello studente di scuola cattolica

Prof. Don CESARE BISSOLI (Università Pontificia Salesiana)

Un'innovazione tutt'altro che scontata

Prof. CARLO FEDELI (Ricercatore Crisp)

Conclusioni

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo e del secondo ciclo di istruzione

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena)

Presentazione del seminario

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA

1. Un Centro Studi per la Scuola Cattolica

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, è espressione della responsabilità che i vescovi assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia, compresi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Scopo fondamentale del CSSC è offrire alla comunità ecclesiale, a livello scientifico e operativo, un approfondimento dei problemi relativi alla presenza e all'azione della scuola cattolica in Italia. Questo intento si articola in rapporto alla sua identità e al progetto educativo, alla consapevolezza ecclesiale, alle strutture e ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

2. Gli obiettivi del seminario

Sono fondamentalmente due:

- 1) Valorizzare l'impostazione che emerge dall'impianto pedagogico della riforma Moratti, volta a definire in primo luogo un *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* per ognuno dei due cicli di istruzione. È un modo concreto per dare attuazione alla centralità dell'alunno nella scuola riformata e per esplicitare l'antropologia che sottostà al progetto educativo della scuola. L'esigenza che viene posta per la scuola in generale può acquistare una valenza particolare per la scuola cattolica.
- 2) Analizzare il contributo che la scuola cattolica può offrire alla definizione di tale *Profilo*, distintamente per ognuno dei due cicli di istruzione, sia per dare alla scuola cattolica un'occasione di riflessione interna, sia per consentirle di esprimere suggerimenti all'applicazione del *Profilo* nell'insieme del sistema di istruzione.

A tale scopo il Seminario prevede:

- al mattino una relazione su *Quale antropologia nel Profilo dello studente per quale scuola* a cura della prof.ssa Carmela Di Agresti, seguita da una tavola rotonda sul *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, moderata dalla prof.ssa Sira Serenella Macchietti, che vedrà gli interventi di pedagogisti, operatori della scuola e rappresentanti dell'amministrazione;
- al pomeriggio una seconda tavola rotonda sul tema *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione (14-19 anni)*, moderata dal prof. Felice Crema, che vedrà ulteriori interventi di pedagogisti, operatori della scuola e rappresentanti dell'amministrazione.

Il numero dei partecipanti ha superato le previsioni: questo è un dato molto positivo che attesta l'interesse del tema e soprattutto ci permette di contare su molti apporti competenti per risolvere le non facili questioni in esame. Il risvolto della medaglia è che gli interventi orali dovranno essere contenuti all'essenziale, ma negli atti sarà possibile argomentare le affermazioni in modo più esauriente.

3. Dal curriculum ai piani di studio personalizzati

La riforma Berlinguer/De Mauro aveva già realizzato il passaggio dalla logica dei programmi a quella del curriculum, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei do-

centi; la legge delega Moratti porta in primo piano il principio della *personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie* mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati.

Il tratto distintivo dei *programmi* era l'idea dell'*applicazione*. Il Ministero emanava centralisticamente i suoi testi e alla scuola e ai docenti era attribuito il compito di svolgerli diligentemente e in maniera uniforme in tutte le classi e di adeguarsi scrupolosamente alle loro indicazioni. L'atteggiamento che veniva richiesto agli insegnanti era quello impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. Le indicazioni dei programmi prevalevano sulle esigenze degli alunni.

Con le *indicazioni curriculari*, fatte proprie dalla riforma Berlinguer/De Mauro, il Ministero forniva *valori e vincoli nazionali* e ad ogni scuola era attribuito il compito di interpretarli e adattarli (o forse meglio "ricrearli") autonomamente in rapporto alle esigenze specifiche del proprio contesto educativo. Pertanto, i docenti erano chiamati a concretizzare gli orientamenti nazionali in modo creativo attraverso la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF). In questa prospettiva, poteva (e può) capitare che gli insegnanti e le scuole non coinvolgano molto i giovani e i genitori che, pertanto, restano dei destinatari, non assurgano cioè a protagonisti della *co-costruzione* del curriculum.

Questo non dovrebbe essere più possibile con la riforma Moratti. I *piani di studio personalizzati* segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo, della loro personale responsabilità educativa e di quella dei genitori, del contesto territoriale nello sceglierli, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme, in un dialogo costante. In sintesi si tratta di un *progresso molto significativo*.

Al tempo stesso non mancano *perplexità* che – spero – il seminario possa fugare anche per la presenza di autorevoli rappresentanti dell'amministrazione scolastica. Così l'enfasi sui piani di studio personalizzati si può prestare a cadute di cui si accusa il principio della teoria della *Qualità Totale* («la soddisfazione del cliente prima di tutto»).

Un ambito che valeva la pena di evidenziare maggiormente, anche e proprio ai fini dell'apprendimento, era quello della *«formazione spirituale»* il cui conseguimento la riforma Moratti afferma di volere promuovere. Si tratta, indubbiamente di una bella novità rispetto alla legge Berlinguer/De Mauro. Tuttavia, nelle Indicazioni e nei Profili tale dimensione appare poco considerata.

È pur vero che vengono ribaditi da parte ministeriale la collegialità docente, l'autonomia della scuola, il principio della sussidiarietà, orizzontale e verticale, ai vari livelli (a cominciare dal ruolo "forte" che si fa giocare alle famiglie nella vita scolastica). E tuttavia si è dell'opinione che occorre (ed occorra) pensare, piuttosto, fino in fondo, vale a dire fino alle ultime conseguenze, la scuola e gli istituti e qualsiasi altro luogo di istruzione e formazione pubblica come *«comunità educativa di apprendimento»*, in cui i diversi soggetti individuali e sociali, ognuno per quanto loro compete, interagiscono e agiscono *insieme* per il conseguimento dei fini istituzionali, sociali e individuali del sistema educativo di istruzione e formazione pubblica.

Riguardo all'*Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione*, è senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo: si è così evitata la perdita di un altro anno scolastico-formativo. Diverso è il giudizio sui protocolli di intesa con le Regioni in cui si è ceduto in vari casi alla vecchia concezione della formazione professionale, come *canale di serie B*.

La finalità del seminario non è tanto quella di risolvere problemi di natura curricolare o la questione della sopravvivenza delle Scuole Cattoliche. La preoccupazione fondamentale sono le *persone dei nostri studenti e allievi*, il loro sviluppo integrale in tutte le dimensioni in risposta alle loro esigenze, alle loro attese, alle loro domande. Ed è da questo seminario in cui sono presenti tante persone qualificate che noi attendiamo un apporto determinante che consenta di innovare la scuola e la formazione in modo da contribuire al vero bene dei nostri giovani.

Relazione

Quale antropologia nel "Profilo dello studente" per quale scuola

Prof. CARMELA DI AGRESTI (Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione – LUMSA)

Premessa

Ho riflettuto a lungo sulla scelta del percorso da fare con voi per offrire qualche spunto di riflessione. L'obiettivo di questo mio intervento non è rispondere a domande, ma offrire ragioni per esaminare insieme come affrontare la grande scommessa sulla scuola in cui siamo tutti coinvolti come cittadini e come credenti.

Le piste che potevo seguire erano diverse. Quella forse più logica era prendere subito le mosse dalla riforma e avviare il discorso sul tema per individuare gli elementi caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale dello studente sulla base dei documenti attualmente a nostra disposizione. Una volta evidenziati quelli qualificanti si potevano confrontare con le aspettative della scuola cattolica. Il vantaggio di tale percorso era l'avvio immediato tutto centrato sul profilo.

Due perplessità mi hanno spinto a non scegliere tale percorso. La prima è che per fare una lettura del profilo non si poteva scansare la questione circa la chiave interpretativa, e quindi l'implicito rimando a una prospettiva antropologica da cui ricavare criteri valutativi. La seconda è che la scelta presupponeva di dare già scontata la comprensione circa le implicazioni educative presenti nell'antropologia cristiana e, di conseguenza, scontata anche la consapevolezza circa la peculiarità della scuola cattolica. In altre parole sottintendeva disattendere la riflessione su tali aspetti ritenuti già tutti saputi.

Per queste ragioni ho scelto un percorso che mi sembra più rispondente alle istanze menzionate, per me fondamentali.

La proposta che vi offro è articolata in tre punti.

- a) *Primo*: richiamo a pochi, elementari, ma indiscutibili principi dottrinali su cui si fonda l'educazione in una prospettiva cristiana, anima e senso della scuola cattolica;
- b) *Secondo*: accenno ad alcuni problemi specifici dell'attuale orizzonte culturale, problemi che hanno una forte ricaduta sulla scuola e sull'educazione;
- c) *Terzo*: approfondimento di elementi offerti dai testi di regolamentazione della riforma relativi al profilo educativo, culturale, professionale dell'alunno e di possibili letture a cui tale profilo si presta.

L'ultimo aspetto, centrale nella riflessione che siamo chiamati a fare, mira a individuare due ordini di problemi: a) come gli obiettivi della riforma sono declinabili all'interno della scuola cattolica; b) come la riflessione all'interno della scuola cattolica può servire per un dialogo costruttivo che gli operatori di detta scuola sono chiamati a promuovere con tutti coloro che sono impegnati nel rinnovamento dell'educazione scolastica.

1. I principi dottrinali

Un breve tratteggio dell'antropologia cristiana in chiave educativa, rifacendomi alla fonte più autorevole che per noi credenti è la parola rivelata, lo ritengo un buono avvio.

«E Dio disse: facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza... Dio creò l'uomo a sua immagine; a immagine di Dio lo creò» (Gen, 1, 26).

L'uomo immagine di Dio vuol dire fondamento della sua dignità, misura della sua perfezione, meta e compimento del suo storico divenire. La specie umana, la sola di cui si dice che riflette l'immagine di Dio, è posta al culmine della Sua attività creativa. In tal modo l'uomo è separato dall'animale. Dono veramente grande, insondabile, inesprimibile.

La misteriosità insita nella creazione della specie umana ha un riflesso su tutte le potenzialità di cui è stata dotata. Dio che si rivela all'uomo, ossia gli dà il potere di conoscerlo, di essere suo interlocutore perché creato mediante la parola e perciò avente la parola, di poter corrispondere al dono gratuito del suo amore in maniera cosciente e libera.

L'uomo, infatti, è chiamato in causa ed è reso responsabile del cammino che deve fare per attuare quella somiglianza che l'essere immagine presuppone. La via per secondare questo disegno è tracciata dal dato rivelato: «*Dio li benedisse e disse loro: Siate fecondi e moltiplicatevi, riempite la terra; soggiogatela e dominate sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo e su ogni essere vivente, che striscia sulla terra*» (Gen. 1,28).

L'attuazione del compito è contrassegnata dalla realtà del rapporto interumano e con il mondo.

L'arcana rivelazione dell'inizio s'illumina e trova compimento nel mistero dell'incarnazione, per quello che il Cristo è, e per l'opera che egli compie.

Cristo è la vera, perfetta, consustanziale immagine del Padre: «*Egli è immagine del Dio invisibile, generato prima di ogni creatura*» (Col. 1,15). Il Verbo incarnato ci introduce così nell'intimo del mistero di Dio, ci svela un nuovo tratto del Suo volto, quello di Padre, che con Cristo possiamo invocare: «*Abbà, Padre*» (Rm. 8,15).

Gesù *rivelatore del Padre*, ma anche *Gesù mediatore dell'incontro con il Padre*, perché mette in comunicazione con lo Spirito che è ad un tempo Spirito Suo e del Padre. Lo Spirito, dono per eccellenza dell'amore divino, diventa nell'uomo principio e fonte di nuove disposizioni interiori. In virtù della mediazione del Cristo, e per l'azione dello Spirito in noi, l'uomo è reso capace di un rapporto interpersonale che giunge alla profondità dello spirito. L'amore di Dio è archetipo e norma del vivere cristiano. La vocazione dell'uomo è diventare perfetto come il Padre nei cieli.

La consapevolezza circa l'insondabilità di tale misterioso rapporto ci entusiasma e insieme ci sgomenta, ci fa percepire la sublimità del destino umano ma anche quella del nostro limite creaturale. Il Vangelo registra e rammenta tutto ciò: «*Io sono la via, la verità e la vita. Nessuno viene al Padre se non per mezzo di me*» (Gv. 14, 6). «*Chi rimane in me e io in lui fa molto frutto, perché senza di me non potete far nulla*» (Gv. 15,5).

Questi i fondamenti dell'immagine di uomo offerta dalla rivelazione. Dotato di doni di natura e di soprannatura, l'uomo è chiamato a realizzare la somiglianza in piena libertà, un compito in cui si mescolano senza soste poteri ed indigenze.

Condizionamenti e vincoli d'ogni genere, interni ed esterni, sono il terreno aspro su cui l'uomo muove i suoi passi sulle strade della vita. Radicato in appartenenze sociali, politiche, culturali, religiose storicamente segnate, egli diviene e si realizza in forza di poteri che ha ricevuto, con l'aiuto di conquiste significative delle precedenti generazioni, gravato dai limiti propri e dell'umanità nel suo insieme.

L'inserimento nella realtà del proprio tempo non è semplice né senza travaglio. Dubbi e incertezze scandiscono i ritmi del vivere. Ognuno è chiamato a operare scelte libere e responsabili in un intreccio aggrovigliato e complesso di situazioni diverse.

Il *dato rivelato* offre una chiave di lettura realistica di tale faticosità, e del dovere dell'uomo di non scansarla. Egli è soggetto portatore di forze originarie, e insieme bisognoso di cure adeguate per impiegarle al meglio; è segnato da originalità, irripetibilità, unicità, e contemporaneamente deve misurarsi con l'alterità e con le leggi del vivere insieme; è destinato alla conquista di autonomia e libertà interiore, ma è anche obbligato, per poterle attuare, a entrare in rapporto con la molteplice oggettività esteriore; è destinato a raggiungere la piena felicità oltre il tempo, ma la deve conquistare dentro la fugacità del tempo; è chiamato a impiegare tutte le sue energie di mente e di cuore per crescere, ma è reso avvertito a non presumere di poter fare affidamento soltanto su se stesso.

L'*educazione* è rivolta a quest'uomo concreto; ha il dovere di accompagnarlo nella crescita, mantenendo equilibratamente in tensione le antinomie radicate nel profondo dell'esistenza umana. Esse vanno accolte e riconosciute in tutte le loro implicazioni.

Come il poeta ci ricorda, la memoria di ciò che siamo e di ciò che siamo chiamati ad essere deve accompagnare questo cammino: «*Considerate la vostra semenza: fatti non foste a viver come bruti, ma per seguire virtute e conoscenza*» (*Inferno XVI*, 118-120).

2. Contesto culturale e problemi educativi

Due brevi premesse e un accenno ad alcuni elementi problematici dell'attuale momento storico-culturale.

a) Non è esistita epoca storica in cui il compito educativo sia stato considerato facile. La delicatezza e la complessità dell'agire che ha a che fare con l'uomo e la sua educazione sono componenti strutturali e non contingenti; diversa è soltanto la consapevolezza critica che di esse si può avere. Tuttavia, ciò non toglie che nei momenti di crisi generalizzata, ossia estesa a più ambiti di realtà, i problemi si acutizzano e il compito è gravato da ulteriori difficoltà. Il clima culturale che stiamo vivendo è contrassegnato da pessimismo diffuso e da incertezze circa il futuro.

b) Questo è un aspetto problematico della crisi, ma non è l'unico. Ogni crisi, infatti, rivela anche un'intrinseca positività. Il trapasso d'epoca segna la fine di un ciclo; la rottura con il passato mette in discussione le sue visioni più o meno fondate e ciò che esse hanno storicamente realizzato, ma insieme apre nuove possibilità e dà inizio a nuove prospettive. La novità è accompagnata sempre da fatiche e incertezze circa il futuro. Questo non è segnato in maniera irrevocabile, essendo libera costruzione umana. È il compito che attende ogni uomo.

In questo contesto non è possibile sostare a lungo sui fenomeni di crisi della nostra epoca che hanno evidente ricaduta sull'educazione, ma un cenno rapidissimo lo ritengo opportuno.

- a) *La crisi del paradigma culturale costruito nell'epoca moderna.* È il paradigma contrassegnato dalla rapida ascesa della razionalità scientifica e dalla incrollabile fiducia nella ragione umana di poter governare non soltanto i processi naturali, ma anche le dinamiche soggettive, sociali, storico-culturali. Fondato sulla ragione illuministica, ha nutrito le grandi ideologie della storia negli ultimi due secoli; il loro tramonto, teorico e pratico (coinciso, in buona parte, con il collasso dei sistemi politici del socialismo reale e con la crisi valoriale del mondo occidentale) ha vanificato molte chiavi di lettura della realtà, particolarmente per quanto riguarda il conoscere e l'agire umano. In breve si è conclusa una lunga stagione della cultura occidentale che aveva nutrito la speranza di poter razionalizzare, pianificare e mettere sotto controllo i processi che determinano l'azione umana relativa al vivere individuale e collettivo. La crisi del paradigma scientifico e l'incertezza circa il nuovo si avverte fortemente nella cultura scolastica.
- b) *Potere straripante della tecnica.* Il ridimensionamento del paradigma della scienza ha reso evidente l'improprio utilizzo che ne era stato fatto nell'ambito delle scienze umane. Il passaggio di millennio avviene, come si è detto, all'insegna di una crisi strutturale di enorme portata che postula la costruzione di una differente lettura della realtà umana, interpersonale, societaria, istituzionale. Tutto ciò mentre si registra un potere pervasivo della tecnica, non ancorata ad una prospettiva etica forte, che, in nome di un presunto progresso, rivendica uno spazio decisionale senza vincoli e senza norme. Ogni ambito di realtà ne registra il potere. Il diffondersi delle tecnologie in quello della formazione può rappresentare un valido aiuto per l'insegnamento e l'apprendimento, ma anche il rischio che possa invadere spazi e compiti che non sono e non possono essere di pertinenza della strumentazione tecnica.
- c) *La complessità del vivere personale e collettivo nei contesti societari attuali.* Negli ambienti di vita si sono moltiplicati i centri di potere che forniscono valori sociali con legittimità precaria e parziale. L'assenza di punti di riferimento stabili toglie sicurezza ai valori di convivenza e rende impossibile una loro gerarchizzazione. L'incalzare dei processi di globalizzazione, poi, mette in luce altre antinomie che riguardano la grande convivenza. Basti pensare all'auspicato sviluppo di una civiltà planetaria che si scontra con forme esasperate e sempre più frequenti di nazionalismi e localismi o alle istanze universalistiche dei movimenti ecumenici in campo religioso a cui si oppongono proliferazioni di sette, fondamentalisti e xenofobi. Il venir meno di

punti valoriali forti accresce la conflittualità nei rapporti interumani e rende più difficile il rapporto educativo.

- d) *Crisi delle tradizionali agenzie educative.* Le trasformazioni nel mondo del lavoro e il moltiplicarsi dei canali della comunicazione sono due realtà che fortemente incidono sulla socializzazione primaria e sulla funzione acculturante dell'istituzione scolastica. Gli effetti sono evidenti nella mentalità, negli stili di vita, nei modelli di comportamento, nelle aspettative tanto degli adulti quanto delle nuove generazioni. Il relativismo culturale e l'eccesso di informazione accentua la portata della crisi delle istituzioni educative in cui, non di rado, si registra una rinuncia ad educare, sia per disinteresse, sia per incapacità.

3. *Profili educativi nella riforma: istanze e problemi*

La lettura dei profili non è operazione semplice. È scontato che del testo si possono dare *tante interpretazioni*: elementi che dall'una sono ritenuti significativi e promettenti, dall'altra possono essere considerati residuo di concezioni obsolete o anche soltanto funzionali a specifici interessi. La mia lettura è operata da una prospettiva di antropologia cristiana e risponde agli *interessi di questo seminario*: riflettere insieme su come affrontare i cambiamenti richiesti, senza perdere l'identità di scuola cattolica.

Innanzitutto un'avvertenza. Il testo, in quanto frutto di dibattute mediazioni e lunghe contrattazioni tra visioni antropologiche e prospettive educative diverse, necessariamente si presenta generico o vago su punti qualificanti; gli obiettivi da raggiungere, perciò, non rivelano linearità d'impianto, e manca trasparenza circa le intenzioni e le possibili applicazioni (questo vale in particolare per il profilo relativo allo studente del 1° ciclo).

Le *puntualizzazioni* che seguono riguardano una possibile visione di scuola e di educazione che la riforma lascia ipotizzare. In questo momento di forte spinta innovativa è dovere della scuola cattolica impegnarsi a proporre una sua lettura delle richieste insite nella filosofia riformistica; anche questa odierna è un'occasione per riflettere in che rapporto esse si collocano con l'identità che vuole essere in quanto scuola cattolica.

I testi attualmente disponibili contengono tanti passaggi utili a stimolare la nostra attenzione. Scelgo, intenzionalmente, quelli che ho ritenuti più sollecitanti per una prospettiva educativa cristianamente ispirata.

Un primo momento di riflessione è sulle *finalità* indicate in premessa al profilo del secondo ciclo.

Comincio con un apprezzamento che riguarda il rilievo dato all'*educativo*. Il termine "*educazione*" non ha trovato uso frequente in rapporti ufficiali recenti e nella pubblicistica diffusa, in quanto da alcuni ritenuto carico di evocazioni confessionali e perciò in contrasto con una visione laica democratica e moderna della scuola. La presenza, nei testi, è programmatica: "*Profilo educativo, culturale e professionale*".

L'*educazione*, nel documento, viene esplicitata come «*l'insieme delle conoscenze, degli strumenti, delle tecniche e delle strategie relazionali e comportamentali attraverso le quali la società adulta inizia le nuove generazioni ai valori, alla cultura, al lavoro e agli stili umani e sociali della civiltà di cui è espressione*», e conclude affermando che «*ciò può avvenire se e solo se questa iniziazione si tramuta, nel profondo, in autoeducazione*» intesa tanto come *autoistruzione* quanto come *autoformazione*.

Il termine, come si vede, ha una accezione ampia e indica una modalità di trasmissione che non deve essere né addestrativa né conformante, ma una iniziazione volta a risvegliare i poteri presenti nel soggetto affinché diventi protagonista della propria storia umana e educativa. Questa finalizzazione è sottolineata da una ulteriore precisazione in cui si afferma la diversa impostazione che s'intende dare al processo formativo: «*L'istruzione e la formazione che i giovani incontrano nel secondo ciclo, al pari di quella già maturata del primo ciclo, non è tanto finalizzata al prodotto, ... quanto invece al processo della crescita e della valorizzazione della persona umana, reso possibile*

dall'interiorizzazione personale e dalla elaborazione critica di tali conoscenze, abilità, comportamenti».

L'affermazione è del tutto condivisibile, anche se contiene una problematicità rilevante. Lo spostamento del baricentro dai saperi al sapere, dalle prestazioni professionali da acquisire alle competenze, tutto direzionato ai processi personali che tale acquisizione sollecita e promuove, è principio dato per qualificante. La centralizzazione del percorso istruttivo e formativo sul soggetto è un'istanza forte che merita la massima attenzione nella traduzione in agire educativo concreto. Il problema, tutto da risolvere nel concreto, è mantenere in tensione e cercare l'equilibrio tra due istanze forti e complementari: da un lato quella della integrazione nel mondo dei valori, della cultura e del lavoro delle nuove generazioni, dall'altro la finalizzazione del tutto alla valorizzazione del soggetto in crescita che attraverso questo patrimonio di beni e conoscenze deve costruirsi e raggiungere la sua autonomia. Non occorre sottolineare la difficoltà e la costante vigilanza richiesta per assolvere un tale compito a chi con questi problemi si confronta quotidianamente.

La seconda finalità generale indicata in premessa riguarda la *formazione al pensare*, ossia la più volte ribadita «autonoma capacità di giudizio» specificata come «l'uso personale della ragione per discriminare intersoggettivamente, nelle differenti situazioni, tramite l'intuizione, l'argomentazione e la dimostrazione, il giusto e l'ingiusto, il vero e il falso, il bene e il male, il bello e il brutto, ciò che c'è e ciò che, per converso, sarebbe bene che non ci fosse». In concreto questo significa capacità di «continuo discernere, quindi di dare le ragioni delle proprie scelte» nei diversi ambiti di esercizio. Il testo precisa che si tratta della «conquista del pensiero critico», definito «caratteristica distintiva degli uomini liberi e responsabili».

In questa finalità mi limito a sottolineare un solo aspetto: il richiamo alle differenti vie conoscitive come percorsi diversi e complementari per lo sviluppo di un pensiero critico, principio elementare che, tuttavia, non sempre viene debitamente rispettato nell'educazione scolastica.

La terza finalità, come è noto, è relativa alla «responsabilità personale e sociale», e sottolinea che, oltre al giudizio critico, essa «esige forza morale sia del 'prendere posizione' nelle situazioni, sia per 'farsi carico' delle conseguenze che tali prese di posizioni comportano». Nel testo, poi, si fa appello «alle risorse interiori e alla saldezza di una interiorità da testimoniare con coerenza per superare la paralisi dell'indecisione e dello scetticismo» ed affrontare al meglio i «problemi ricercando la reciprocità e la collaborazione...». Queste indicazioni sottolineano fortemente l'istanza di non far arenare la formazione scolastica nelle secche di un istruttivismo angusto e di orientare il processo formativo verso il rafforzamento del carattere e della forza di volontà, per operare responsabilmente nei molteplici campi sempre più complessi per le tante variabili in gioco e per i giudizi di valore che essi implicano.

Il *profilo educativo/formativo dello studente* si colloca e va esplorato all'interno di questo quadro di finalità.

Alla scuola si chiede di trasformare «i saperi in sapere» ossia «in una cultura che è unità organizzata di conoscenze, dotata di senso e ricca di motivazioni e di fini», «le abilità operative (il fare) e l'insieme delle relazioni interpersonali (l'agire) in competenze» attraverso cui ogni soggetto «arricchisce la sua personalità» e si fa «autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale, professionale».

L'articolazione del profilo non vuol essere altro che la specificazione delle *competenze* necessarie per raggiungere tali finalità. Esse ruotano intorno a pochi nuclei aggreganti quali il *senso d'identità* e l'*uso responsabile della libertà*; la *capacità di progettare il futuro personale e sociale* e il *sapersi orientare nel percorso formativo/professionale*; il *mettersi in relazione con gli altri*; acquisire i diversi alfabeti per pervenire ad una cultura unitaria atta a dare gli strumenti necessari a vivere responsabilmente nel proprio tempo, ecc.

Lascio agli approfondimenti delle tavole rotonde il compito di un ulteriore esame dei singoli obiettivi rintracciabili all'interno di ciascun nucleo portante, come pure il vaglio critico circa la loro appropriatezza. Per quanto mi compete ritengo utile soffermarmi su due ordini di problemi: a) la

possibile lettura al ribasso, riduttiva, che si può dare di mete formative riconosciute valide e stimolanti; b) la responsabilità a cui il mondo della scuola cattolica è chiamato, per sollecitare un approfondimento delle categorie importanti per una pedagogia impegnata.

a) *I rischi di una lettura minimale* sono veramente tanti. Ne indico alcuni.

Tra il profluvio di mete prefisse e le possibilità concrete di attuazione *lo scarto* è tale che ne può derivare un calo di tensione in coloro che operano nella scuola. La riforma, così, viene liquidata come utopia che ignora le condizioni reali della vita scolastica. Questo rischio, come si è detto, è particolarmente concreto per il primo ciclo, sia per la ridondanza con cui gli obiettivi vengono presentati, sia per le richieste che, a mio giudizio, si presentano eccessive, non rispondenti alle possibilità effettive dei soggetti e ai contesti reali di attuazione.

Un altro aspetto può essere la possibile *lettura superficiale* di istanze valide, per cui si banalizzano le implicazioni delle richieste più impegnative e più atte a rinnovare veramente la scuola. Snodi significativi possono essere ritenuti formule rituali dell'alchimia mediativa tra le diverse scuole di pensiero e concezioni educative, e perciò non sollecitare più di tanto la traduzione in concreta prassi didattica.

Un ultimo aspetto è l'eventualità, non remota, che punti qualificanti della filosofia riformistica siano utilizzati per *letture troppo interessate* e diverse da quelle educative, mete alte piegate a divenire funzionali a dimensioni perimetrare (es. l'economia, il lavoro, l'integrazione etc.)

b) *Le categorie* su cui fermerò l'attenzione – e che interessano in maniera particolare il lavoro di questo seminario – sono quelle a cui precedentemente si è fatto cenno. Mi riferisco in particolare alla concezione di *persona, identità, libertà di scelta, convivenza civile, cultura, professionalità*. L'intento è leggerne le implicazioni di natura problematica e propositiva.

1. *La persona*. Tutti conveniamo che senza un'idea di uomo non si può parlare di educazione. L'antropologia cristiana ci offre un'idea di persona ricca e povera insieme, luminosa e misteriosa nello stesso tempo. Per questo non è di secondaria importanza continuare a riflettere su di essa per percepire sempre meglio cosa vuol dire in concreto, per l'uomo, essere immagine di Dio (ossia Dio come misura della perfettibilità umana), e come egli è chiamato a diventare a Lui somigliante (meta ultima di ogni destinazione umana).

E da qui una prima domanda: questa realtà grande può essere punto di riferimento forte per una pratica intrisa di quotidianità spicciola? In concreto si tratta di capire se un tale concetto lascia intravedere implicazioni nelle fatiche organizzative, gestionali, programmatiche della scuola e, ancor più, nelle modalità di instaurare i rapporti con gli alunni, soprattutto se difficili e/o conflittuali.

Tenere insieme piani tanto distanti tra loro, accorciare le distanze tra il pensare e il fare, tra le celebrazioni ideali e la faticosità del quotidiano non è scontato né semplice. Il rischio è che una idea uomo così alta non si adatti a viverla nel concreto della scuola. Mi sia consentito un richiamo semplice, forse troppo modesto, ma che può rivelarsi significativo su questo punto.

Mettere l'alunno al centro dell'attenzione ci vieta di risolvere con modi sbrigativi e demagogici la complessa problematica circa uguaglianza e differenza, di cui tanto oggi si discute. Il principio dell'*uguaglianza di opportunità* può essere declinato come contentarsi del poco perché queste sono le aspettative della maggioranza o le richieste degli utenti. E quello di *differenza* può diventare accettazione rassegnata degli insuccessi con la scusante che la natura e la cultura rende i soggetti diversi, confondendo il problema della crescita umana con le prestazioni di tipo esclusivamente culturale/professionale.

Tenere fermo il principio che la dignità della persona è nel progetto di costruzione che porta dentro sé e non nelle prestazioni di cui è capace richiede un grande amore per l'uomo e forte responsabilità per la sua umanazione. Soltanto così ci si può sentire impegnati per un oneroso e faticoso compito di attivare al meglio ogni potere di cui ciascuno è stato dotato perché la persona cresca in maniera armonica, secondo modalità e tempi graduati sulle possibilità di ciascuno, e senza volerne stabilire in anticipo la misura.

2. Il testo evidenzia il concetto di *identità* e se ne comprende l'urgenza nell'attuale clima culturale. Non casualmente d'identità si parla oggi in tutti i contesti disciplinari e si tracciano scenari di

identità frantumate, negate, fino a ipotizzare il *post-umano*. La crisi del concetto di persona si riflette anche sul modo di concepire l'identità, essendo questa espressione del suo momento costruttivo: identità come conquista del soggetto che porta a maturità di conoscenza e di azione la realtà del proprio essere. Nel testo si aggiunge che deve essere salda e capace di testimoniare con coerenza; si allude a risorse interiori.

L'istanza merita di essere attentamente considerata.

La coscienza dell'identità si costruisce nel tempo, nel confronto costante tra dato e compito, dentro una storia personale e collettiva. Lo studio del passato, come memoria delle proprie radici storico-culturali, come contatto vitale con chi ha conquistato il patrimonio di beni di cui oggi fruiamo, è fonte insostituibile nel processo di costruzione della propria identità. L'educazione a percepire la dimensione diacronica della vita, l'appartenenza ad una storia umana, sono elementi indispensabili per portare a uscire dall'isolamento dell'autoreferenzialità in una società che sempre più isola e appiattisce sulla dimensione sincronica. La giusta percezione del tempo è l'indispensabile premessa per progettare il futuro e non lasciarsi assorbire totalmente dal presente. Le risorse spirituali del soggetto si affinano e si direzionano soltanto se calate e messe a confronto con mete alte, adatte a nutrire la consapevolezza del ruolo che ciascuno è chiamato ad occupare nella concretezza storica.

Nascono allora spontanee due domande su cui in particolare gli insegnanti sono chiamati a riflettere: quale valore viene attribuito nella programmazione didattica alla storia del nostro passato e come lo si utilizza per renderlo compatibile con l'obiettivo formativo del responsabile inserimento nella storia del proprio tempo? Si è percepito che questo è uno dei modi, indispensabile, per fronteggiare la destrutturazione dell'identità in una società che consuma ma non abitua a vivere il proprio tempo con un ancoraggio al passato e proteso al futuro?

3. La *libertà di scelta* è richiamata quasi ad ogni passaggio, segno che il conseguimento di tale obiettivo educativo, particolarmente delicato e difficile da conseguire, è percepito come l'umano per eccellenza.

Le letture che di questo potere dell'uomo sono state date sono tante: dal massimo di esaltazione, orgoglio di chi non pensa e non vuole riconoscere nessuna norma che ne limiti l'esercizio, a chi l'avverte soltanto come un peso, una condanna a cui l'uomo non può sottrarsi. Educare alla libertà di scelta vuol dire essere iniziati a trovare il punto di equilibrio tra questi due poli contrapposti.

L'antropologia cristiana, abbiamo visto, ha una risposta inquietante di cosa significa essere liberi: innanzitutto non *da* qualcosa ma *per* qualcosa, e secondariamente lo riconosce come frutto di sforzo e conquista personale, ma anche come dono gratuito (per grazia). Impossibile tracciare con esattezza la linea di confine tra conquista e dono perché il rapporto è intricato e misterioso.

Il cammino di coscientizzazione per agire con libertà dura tutta la vita. Già si può riconoscere grande servizio della scuola se rende attenti sulla fondamentale distinzione che esiste tra *la scelta* e *le scelte*, tra la necessità di dare senso e di scegliere la qualità del proprio vivere e la consequenzialità di renderlo attuale e concreto nelle scelte singole.

Si tratta di un percorso da compiere *non in maniera astratta, ma esistenziale*, in situazioni concrete in cui ognuno è coinvolto in prima persona. Compito, quindi, che riguarda tutti e in ogni momento. La scuola è chiamata a fare la sua parte in questo delicato apprendistato, e lo fa impegnandosi a togliere gli ostacoli che maggiormente condizionano le scelte come ignoranza e dipendenza.

L'esercizio al pensare e all'agire possono contribuire a questo. E anche se strumento modesto l'orientamento può qui svolgere un suo ruolo. Ben utilizzato, infatti, oltre ad offrire uno spaccato di lettura sulla realtà delle vive esperienze quotidiane, può accompagnare i soggetti ad assumere atteggiamenti responsabili verso se stessi e la convivenza. In particolare il rapporto diretto uno ad uno, nell'accompagnamento individuale, può aiutare a capire la superficialità di comportamenti solo apparentemente liberi, e a fare distinzione tra azioni che partono da un movente interno e quelle dettate da convenienze momentanee anche se in apparenza eseguite liberamente.

Sotto questo aspetto forse è bene riflettere per non ridurre la funzione dell'orientamento soltanto ad una scelta di percorsi e di future ipotizzabili professioni. Un orientamento fatto per far cre-

scere tutta la persona e a responsabilizzare sulla scelta di fondo è fondamentale per una buona educazione.

4. La *convivenza civile* è un altro nucleo di forte richiamo per esprimere le finalità educative della scuola. Il rimando è ai principi costituzionali, ai diritti/doveri dell'uomo e del cittadino, all'esigenza di solidarietà e tolleranza, ai bisogni esistenziali, tutti considerati altrettanti modi per dirne la validità e la necessità.

La pedagogia cristiana fa perno soprattutto sul principio di doverosità che si situa a monte di tutto, principio che fonda e rende ragione dei comportamenti richiesti. La *relazionalità*, infatti, riconosciuta dimensione costitutiva dell'uomo, è decifrata come risposta ad una chiamata creante che apre la vita di ciascun uomo tanto in senso verticale, con il riconoscersi creatura posta, consapevole di potenzialità e limiti, quanto in senso orizzontale, con l'accettazione della necessaria mediazione degli altri per il raggiungimento in pienezza della destinazione finale.

Il punto fermo è l'uomo *relazionato* e cosciente di esserlo in quanto *spirito*. Il vertice della relazionalità, perciò, lo raggiunge a livello spirituale, anche se questo non vanifica affatto né misconosce la valenze degli altri livelli (quello fisico e quello psichico). Un'arbitraria scissione tra questi livelli o lo stravolgimento di tale scalarità porta disordine nella vita del soggetto e nelle dinamiche della convivenza.

L'importanza di questo primato spirituale può esplicitarsi in più direzioni. La scuola cattolica, per finalità e per prassi, dovrebbe offrire un ambiente particolarmente favorevole al raggiungimento di tale finalità.

La prima istanza riguarda una educazione rispettosa di tutti i livelli per evitare una spirituale astrazione e disincarnata. Ciascuno di essi necessita di percorsi appropriati (sensibilità, percezione, memoria, pensiero, sentimenti ecc.). L'educazione al gustare, al sentire, al vedere non può essere trascurata.

La seconda osservazione è che la perfezione spirituale del soggetto non si attua con un cammino solitario, né cancellando richieste e aspettative espresse quando si parla di convivenza civile, ma semplicemente ne rafforza il vincolo e ne fonda la doverosità.

Una terza riguarda l'importanza che, nel processo di crescita, ha la specificità della *relazione interpersonale*. La natura e la finalità di questa non può essere confusa o equiparata al rapporto che si instaura con la realtà oggettiva, anche se a forte valenza culturale. Forse è bene interrogarsi su certe aspettative di crescita umana affidate a strumenti e variabili di tipo esclusivamente oggettivo (chiamiamole pure programmazioni, formazione a distanza, multimedialità o quant'altro). Merita attenzione, perciò, il fatto che alcune dimensioni spirituali dell'uomo non possono essere risvegliate che in forza di uno spirituale fuori di lui. Il posto che questa istanza deve avere anche nell'insegnamento va riconosciuto e difeso.

Non credo di sbagliare se dico che questo principio è una marcia in più per un'educazione cristiana e va tenacemente difeso.

5. L'alfabetizzazione culturale in tutte le dimensioni è compito tutto proprio dell'istituzione scuola. La categoria *cultura*, perciò, racchiude in qualche modo doveri specifici che connotano tale istituzione. Nel testo si fa cenno alla necessaria unitarietà che i saperi devono acquisire per diventare cultura, cioè sapere in senso autentico. L'indicazione merita di essere rilevata per riflettere sulle pratiche educative esistenti.

La riforma affida all'autonomia della scuola spazi di scelta e obiettivi formativi particolari per costruire un percorso formativo rispondente alle richieste del soggetto e alla sua condizione esistenziale. Questa è un'opportunità da non sottovalutare per rendere educativamente fruttuosi gli spazi che l'autonomia consente. Permettetemi di esprimere una mia perplessità circa la capacità attuale della scuola cattolica a gestirli al meglio. Una prova è data dalle preoccupazioni che si hanno per rendere appetibili le proprie istituzioni, preoccupazioni più mirate a secondare la domanda esistente rivolta dagli utenti e dal mercato che a educare la richiesta per soddisfare bisogni formativi veri.

Su un altro punto invito a riflettere. Abbiamo una buona frequentazione di autori degni di essere letti perché capaci di risvegliare interrogativi forti e di far riflettere sulle cose che veramente

interessano l'uomo e la sua umanazione? Non dimentichiamo che la padronanza di una cultura robusta è indispensabile per contrastare un'informazione dilagante interessata ad omologare più che a risvegliare le coscienze e a responsabilizzare nelle scelte.

6. L'obiettivo professionale è parte integrante d'ogni attività scolastica. La riforma, in linea di principio, ne esalta il valore formativo. Ma in concreto quali sono le prassi?

La *professione* è sempre stata e rimarrà il principale modo con cui l'uomo si determina storicamente, sviluppando la sua dimensione operativa. I lunghi tempi di preparazione e lo spazio che essa occupa nell'intero segmento di vita del soggetto ci danno la misura della sua importanza. Per noi cristiani, poi, è ottemperare ad un comando in quanto risponde al disegno creativo.

Nonostante la sua funzione educativa del genere umano, la formazione professionale risente ancora di una visione negativa del lavoro, soprattutto se di livello modesto (condanna, conseguenza della colpa, da confinare nei limiti di una necessità a cui non ci si può sottrarre, valutato non per ciò che è ma soltanto in funzione del prestigio o del guadagno etc.). Questa mentalità corrente sottende le richieste e le aspettative nei confronti della scuola.

Credo che sia compito educativo della scuola promuovere una diversa cultura del lavoro/professione per assegnarla a pieno titolo tra i mezzi essenziali della formazione umana/cristiana. Per educare alla dignità e al valore perfezionante dell'attività umana, anche attraverso il riscatto da una valutazione sociale negativa del canale formativo professionalizzante, tanto rimane ancora da fare.

Queste le poche sollecitazioni che ho ritenuto di poter rilevare. Ho cercato di individuare alcuni nuclei forti che mi sembra possano essere significativi per una scuola cattolica. A voi ora completare, aggiungere quanto non è emerso dalla mia riflessione e, soprattutto, individuare possibili pratiche per la loro concretizzazione.

Tavola rotonda

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)

Le funzioni del Profilo

Prof. CARLO PETRACCA (Ispettore Miur e docente LUMSA)

Tra i documenti che sostanziano l'attuale riforma del sistema scolastico italiano è apparso il cosiddetto Pecup (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*). Questo documento merita attenzione se non altro perché rappresenta una novità all'interno dei diversi tentativi fatti, anche in altri paesi, per l'innovazione curricolare.

Il dibattito sul Pecup, a mio parere, sia per approfondirne il significato sia per coglierne quegli aspetti che possano contribuire a migliorare l'offerta formativa delle scuole in generale e delle scuole cattoliche in modo particolare deve essere concentrato su due elementi: la funzione e la struttura del Profilo.

In merito al primo aspetto è da chiedersi: a chi e a che cosa serve il documento?

Per rispondere a tale domanda è utile partire dal frontespizio in cui si afferma che il Profilo «esplicita ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale».

1. Funzione formativa prospettica

Partendo da tale affermazione si può ritenere che il profilo abbia prima di tutto una *funzione formativa prospettica*: l'educazione per essere tale deve sempre proiettarsi verso un "dover essere". Per questo la pedagogia è stata sempre impegnata a prospettare le mete educative, le terminalità attese ed ha assunto una dimensione teleologica (la determinazione degli scopi dell'educazione), mentre la didattica è stata più attenta al percorso da fare per giungere alla meta.

Il Profilo va concepito, dunque, come un documento che prospetta il "dover essere" in educazione e, come tale, diventa, uno strumento per definire i *bisogni formativi* dei giovani. In questi anni, anche con il diffondersi della pratica della programmazione, c'è stato un abuso del sintagma "bisogno formativo". Numerosi sono stati gli inviti, provenienti dalla letteratura pedagogica e didattica e dalle stesse circolari ministeriali, a rilevare i bisogni degli allievi ed a conformare ad essi tutta l'azione educativa e didattica.

Numerosi sono stati i documenti delle scuole in cui si è affermato di aver effettuato *la rilevazione dei bisogni*. Molti gli inviti e molti coloro che hanno accolto l'invito. Quello che è venuto a mancare è stato l'approfondimento del concetto di bisogno, che ha oscillato tra l'individuazione e la soddisfazione ora della domanda individuale e sociale (l'alunno, il genitore, la società richiedono questo), ora delle attese degli esperti (i pedagogisti, i docenti, il collegio dei docenti, etc.) ora dell'avvicinamento ad una norma, ossia a quelle caratteristiche qualitative che normalmente gli individui hanno. In tutti questi casi il concetto di bisogno viene a coincidere con una tensione verso aspettative che rischiano non solo di essere troppo "disparate", ma anche estremamente soggettive e non legittimate istituzionalmente.

Il Profilo allora dovrebbe rappresentare l'*indicazione del dover essere istituzionale*, punto di riferimento per tutto il territorio nazionale. Solo un documento simile permette di individuare il bisogno autentico di educazione che consiste nello scarto tra il *dover essere* e l'*essere*: il raffronto tra come l'alunno dovrebbe essere e come realmente è fornisce la discrepanza tra i due poli che quanto più è grande tanto più determina il bisogno.

Il Profilo, perciò, dovrebbe avere prima di tutto una funzione prospettica e permettere, quindi, di individuare i bisogni formativi degli alunni, intesi come discrepanza tra l'essere e il dover essere e, in un certo senso, permettere l'anticipazione delle future necessità formative.

2. Funzione orientativa

Una seconda funzione del Profilo è senza dubbio *orientativa*. G. Bertagna anzi ritiene che il documento abbia una duplice valenza di orientamento sia per il ministro che per i docenti, in quanto «costituisce la bussola per la determinazione sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento dettati dalle Indicazioni Nazionali dei diversi periodi didattici che caratterizzano i gradi scolastici di ogni ciclo. Naturalmente la scuola ed i docenti sono chiamati a trasformare il Pecup e gli obiettivi appena ricordati prima in obiettivi formativi (...) e, quindi, grazie alle unità di apprendimento (...), in competenze degli allievi» (Bertagna 2002, p. 243).

È senza dubbio giusto ed opportuno che il ministro nel fissare gli *obiettivi generali del processo formativo* e gli *obiettivi specifici di apprendimento* (che sono riportati nelle Indicazioni nazionali) tenga conto del Profilo dello studente atteso al termine del ciclo. Anche il ministro nel fare una operazione tanto delicata e complessa con cui, in fondo, vengono decise le caratteristiche dell'offerta formativa dell'intero paese, non può non tener presente un Profilo terminale dello studente, ossia ciò che egli «dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi». Esiste una indubbia linea di coerenza deduttiva negli atti ministeriali che danno corpo alla riforma della scuola: si parte dal Profilo (che raccoglie le grosse *terminalità educative* attese), in coerenza con esso vengono stabiliti gli obiettivi generali del processo formativo e, in coerenza con questi, gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni.

È da dire per inciso che in questa fase la coerenza deduttiva è venuta a mancare in quanto sono state elaborate prima le Indicazioni nazionali (con gli obiettivi richiesti) e poi è apparso il Pecup. La elaborazione successiva del documento è da addebitare però più alla costruzione progressiva (con i necessari aggiustamenti *in itinere*) che un processo di riforma comporta che ad una mancanza di coerenza: il Pecup è senza dubbio un *prius* incontestabile, il *terminus a quo* per "pensare" l'offerta formativa ed il *terminus ad quem* verso cui indirizzare l'offerta stessa da parte delle istituzioni scolastiche. Questa funzione orientativa, secondo G. Bertagna, è duplice dunque, in quanto anche i docenti nel costruire il progetto educativo e didattico non possono non avere come riferimento i punti terminali verso cui tendere.

Mi permetterei di aggiungere che il Pecup ha una triplice (e non duplice) valenza orientativa in quanto può orientare non solo il ministro e i docenti, ma anche gli studenti. In fondo il Profilo prospetta una *identità futura* anche ai genitori ed agli studenti. Ho avuto modo di rimarcare questa funzione di orientamento alla costruzione della propria identità già in altre occasioni: «È senza dubbio interessante avere come punto di riferimento, o meglio come faro che orienti il percorso educativo e didattico che le scuole ed i docenti costruiscono per l'alunno, un *Profilo*, diremmo *ideale* nel senso di terminalità verso cui tendere. È da apprezzare, quindi, lo sforzo di aver voluto prospettare alle scuole, ai docenti ed anche ai genitori ed agli stessi studenti una *identità futura* a cui guardare durante il percorso di crescita. Il giovane in generale (sia esso bambino, preadolescente, adolescente) è proiettato verso la costruzione di un sé adulto (cosa farai da grande), si attribuisce, oscillando tra sogni e realtà, delle caratteristiche sotto ogni aspetto (fisico, psichico, sociale, cognitivo) e si vede anche immerso in un contesto di vita che per ora appartiene ai suoi sogni. È giusto, quindi, che tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo (docenti, genitori, studenti) abbiano e conoscano *questa proiezione nel futuro* che può alimentare il sogno, l'attesa, l'immagine positiva di sé e, quindi, anche l'impegno di oggi per realizzarsi domani» (Petracca 2003, pag. 95).

3. Funzione integrativa

Se al Pecup devono rivolgere lo sguardo più soggetti (il ministro, i docenti, i genitori e gli studenti) non possono essere esclusi gli altri soggetti che comunque, intervengono nell'educazione dei giovani. Si può affacciare, allora, una terza funzione del Pecup: quella *integrativa del percorso formativo*.

Sappiamo che il percorso formativo dei giovani risulta essere sempre più integrato per il concorso inevitabile dell'educazione formale, non formale e informale. I contributi di ciascuno di questi tre sistemi devono essere ricondotti ad una intenzionalità educativa unitaria in quanto le opposte tendenze possono vanificare l'azione educativa della scuola e creare una debolezza del sistema formale.

Spesso è accaduto che la scuola deve *reagire* alle tendenze dell'educazione non formale e informale, ma capita anche di andare in sintonia con esse. La convergenza verso mete educative comuni (racchiuse nel Pecup) può contribuire ad evitare discrasie tra i diversi sistemi ed a creare una integrazione orizzontale dei diversi canali di educazione (formale, non formale, informale).

Il Pecup può avere una funzione *integrativa anche verticale*, ossia all'interno dello stesso canale formale. Con l'autonomia le scuole hanno registrato, almeno teoricamente, un ampliamento della loro discrezionalità. Il processo decisionale si sposta, (o perlomeno si dovrebbe spostare) sempre più in periferia e permettere la determinazione di una quota consistente del curriculum da parte delle singole istituzioni scolastiche. Stando all'attuale decreto legislativo la scuola primaria gestisce autonomamente 99 ore e la scuola media 198 ore da aggiungere alle 891 ore che costituiscono il curriculum nazionale obbligatorio. A tale monte-ore si aggiunge la quota del 15% che le singole istituzioni scolastiche possono detrarre dal curriculum nazionale per riversarla sul curriculum locale (cfr. Petracca 2001). Resta sempre e comunque a disposizione delle scuole la possibilità di prevedere un ampliamento dell'offerta formativa (oltre le 891+99 e 891+198) ai sensi dell'art. 9 del D.P.R. 275/99. Il ventaglio della discrezionalità nel determinare l'offerta formativa si amplia notevolmente, se alle scuole verranno offerte le condizioni (risorse professionali e finanziarie) per l'esercizio reale dell'autonomia.

L'ampliamento del ventaglio, però può esporre ad un rischio: la legittimazione soggettiva e locale di qualsiasi proposta educativa e culturale avanzata dalle singole istituzioni scolastiche. La soggettività dell'offerta può condurre anche ad un livello di diversificazione eccessiva tanto da portare il sistema alla *deriva*: ognuno fa quello che vuole e come vuole!

Il Pecup potrebbe rappresentare la garanzia per l'unitarietà del sistema nella differenziazione ed assicurare l'integrazione verticale tra centro e periferia che diversamente potrebbero finire con il non parlarsi più. Anche per determinare l'offerta formativa a livello locale il riferimento al Profilo dello studente atteso al termine di un ciclo diventa indispensabile.

4. Funzione progettuale e didattica

Una quarta ed ultima funzione può essere attribuita al Profilo: la *direzionalità progettuale e didattica*. Più volte G. Bertagna ha affermato che il Profilo è una *bussola* per la didattica.

L'iter progettuale richiesto dalle Indicazioni nazionali per la costruzione dei Piani di studio personalizzati è cambiato notevolmente. Nel nuovo iter progettuale il Pecup rappresenta il punto di partenza di qualsiasi progettazione didattica ed è posto come cappello da cui discendono tutte le operazioni che il ministro prima ed i docenti poi devono compiere.

La prima operazione richiesta ai docenti, ossia di trasformare gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) in *obiettivi formativi personalizzati* (OFP), non può essere compiuta perfettamente se non è legata in qualche modo al Pecup. Nel determinare gli obiettivi formativi personalizzati che stanno a capo delle Unità di apprendimento (UDA) il docente è tenuto ad indicare a quali aspetti del Pecup si riferisce.

L'azione didattica non può ignorare il Pecup se vuole essere coerente la finalità principale assegnata dalla Legge di riforma (53/03) al sistema educativo di istruzione e formazione: *favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana*.

Se queste sono le funzioni che il Profilo dovrebbe avere e che ne legittimano la presenza (forse in questa ricerca abbiamo caricato di troppa enfasi il discorso), rimandiamo ad interventi successivi approfondimenti e considerazioni sulla sua struttura sostanziale.

Bibliografia

- G. BERTAGNA (2002), *I documenti di lavoro: natura, struttura, significati*, in F. FRABBONI - G. CERINI - M. SPINOSI, *Come cambia la scuola primaria*, Tecnodid, Napoli.
- G. BERTAGNA (2003), *Il Profilo dello studente dopo 12 anni d'istruzione e di formazione*, "Nuova secondaria", n. 6.
- S. CICALTELLI (2003), *Il profilo dello studente: secondo ciclo*, "La Scuola e l'Uomo", n. 7.
- M.T. MOSCATO (2003), *Il Profilo educativo dello studente*, "Nuova secondaria", n. 9.
- C. NANNI (2003), *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, LAS, Roma.
- C. PETRACCA (2001), *Curricolo nazionale e curricolo locale*, "Scuola e didattica", n. 2.
- C. PETRACCA (2003), *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Elmedi - Paravia Bruno Mondadori, Milano.

Il Profilo e la scuola reale. Analisi di un'esperienza

Prof. ROSA ANNA MIRTI (Scuola paritaria "De Vedruna")

Lo scorso anno scolastico (2002-03) la classe prima della Scuola Elementare paritaria dell'Istituto "De Vedruna", in cui svolgo il compito di Coordinatrice delle attività educative e didattiche, è entrata in regime di sperimentazione.

Le riflessioni da cui è partito il team di Insegnanti che presta tuttora il suo servizio nell'ambito della classe, hanno riguardato la Legge 59/1997 sull'introduzione dell'Autonomia nel mondo della Scuola e il DPR 275/1999 che la regolamenta, ricavandone un chiaro invito all'«introduzione di modalità differenziate di insegnamento per favorire le potenzialità del singolo alunno e quindi la crescita e la valorizzazione della persona umana».

Gli Insegnanti hanno quindi analizzato la Legge 53/2003, di riforma della scuola, che indirizza con decisione a «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno» e che prescrive la definizione di "Piani di studio personalizzati".

Nulla di più vicino alla sensibilità degli insegnanti che, con soddisfazione, leggevano nei documenti istituzionali quanto avevano da sempre curato ed espresso con chiarezza sia nel Piano Educativo, sia in quello dell'Offerta Formativa dell'Istituto in cui prestavano la loro opera. Ma come tradurre in pratiche dimostrabili tutto ciò?

La prima sicurezza è venuta dalle Indicazioni nazionali, in quanto forniscono indicazioni "prescrittive". In esse è facile cogliere con completezza, in termini di *conoscenze* e *abilità*, ciò che ogni docente è tenuto ad insegnare.

Il lavoro è iniziato con decisione. Ben presto ciascun insegnante è ricaduto in un atteggiamento educativo "specialistico"; ogni intervento culturale è stato proposto come fine a se stesso. Facilitati dal fatto che, comunque, in una prima elementare ci si aspetta che i bambini imparino "solo" a leggere e scrivere, i docenti hanno facilmente individuato contenuti da "travasare" negli alunni. Ogni insegnante, in breve, fidando nella propria esperienza, ha impostato le sue brave unità didattiche non pensando più che la nuova ottica della Scuola le sostituisce con "unità di apprendimento"! È stato a questo punto avanzato del lavoro che ci si è accorti che qualcosa non andava, che la "centralità della persona" era stata messa da parte.

La lettura del 'Profilo' è stata determinante! Le "conoscenze" e le "abilità" (nelle Indicazioni nazionali) sono mezzi, strumenti, occasioni atte alla maturazione delle "competenze" personali, affinché le capacità di ogni alunno non rimangano allo stato potenziale, ma il fine dello studio, delle

diverse attività, è nel *dover essere* esplicitato nel Profilo, capace di coordinare tutti gli interventi educativi.

Il richiamo in esso all'identità, all'autonomia, all'orientamento, alla convivenza civile, dichiara ciò che un alunno è, in quanto persona che vive nella nostra società, e ciò che *deve essere* alla fine del ciclo di studi.

In esso l'elemento innovativo sta proprio nella personalizzazione, nell'invito ad una valutazione che finisca, con lo scorrere degli anni scolastici, per essere anche autovalutazione da parte degli studenti.

La lettura del Profilo da parte dei Genitori e quindi la loro presa di coscienza di ciò a cui mira l'operato degli insegnanti, inoltre, costituisce la chiave di volta per un reale coinvolgimento non solo nell'osservazione-valutativa del cammino dei loro figli, ma anche, di conseguenza, una reale possibilità di collaborare alla formulazione del "Portfolio delle competenze".

Il Profilo è troppo teorico? Propone un adolescente improbabile? Ideale? Forse, ma è proprio il principio della personalizzazione che lo rende attuabile; infatti, il graduale cammino di realizzazione del Piano di Studi Personalizzato (da riportare nel Portfolio) da parte di ogni alunno, permette il passaggio da un Profilo "generale" a quello adatto a ciascuno di essi.

Il Profilo dello studente nella scuola cattolica

Dott. VITO MASSARI (Vice presidente AGeSC)

Non è affatto agevole affrontare questo tema dal punto di vista dei genitori, punto di vista che, in molti ambienti scolastici statali e non, religiosi e non, non è ritenuto, mi si passi la metafora calcistica, di serie A, perché alla massima divisione sono iscritte solo le squadre degli "addetti ai lavori", cioè dei dirigenti, dei gestori e dei docenti, ma che invece per l'antropologia cristiana si situa al centro della comunità educativa per mandato divino, ma anche per mandato naturale.

Da questo punto di osservazione allora il problema concreto, reale, è che la famiglia, meglio, i genitori, sono a pieno titolo nella scuola tutta, ma nella cattolica in particolare, la fondano perché con la loro scelta la pongono in essere, e ciò "accade" non perché sia stato umanamente progettato ma perché "accade" come dono, come carisma, al quale non si può e non si deve rinunciare in una vita cristianamente vissuta. La logica conseguenza è, quindi, che il tempo di scuola non può e non deve essere per gli allievi tempo staccato, scollato, schizzato dal tempo della vita familiare e della vita sociale, dai tempi cioè degli altri mondi vitali. Ed è anche per questo che ogni coppia in fondo domanda alla scuola un po' di stima nei confronti del proprio figlio, che comunque è già in sé un talento. Nella maggior parte dei casi questa domanda è inespressa, è silenziosa, è timida. Fatta in punta di piedi. Per non disturbare!

Ha ragione Felice Crema quando sostiene che l'identità del bambino è legata ad una "appartenenza" senza la quale il bambino non esisterebbe e che quindi anche se l'esperienza familiare fosse negativa essa dovrebbe comunque essere riconosciuta come fonte della identità del bambino, dalla quale proseguire il cammino positivo.

Questo dovrebbe essere il vero nodo al momento dell'applicazione dei Profili, il tenere in conto il cammino primo compiuto all'interno della famiglia e, di conseguenza, dovrebbe essere l'obiettivo primo di qualsiasi progetto educativo e quindi di qualsiasi POF. Come siamo lontani, anche dentro la scuola cattolica, dai reali POF, che normalmente si fanno sottoscrivere ai genitori "amici" che, fidandosi dei religiosi, non gli danno nemmeno un'occhiata: e così tutte le tessere del mosaico sono al loro posto.

Il secondo nodo dovrebbe essere la consapevolezza del grandissimo valore di una scuola libera. E quindi di un cambiamento profondo, di un nuovo orientamento nel modo di concepire la formazione e l'istruzione, di una autentica svolta culturale, che individui come compito prioritario della scuola la promozione della maturazione della persona.

Insomma una scuola nella quale lo Stato finanzia ma non gestisca l'istruzione di tutti i cittadi-

ni; nella quale si affermi una pluralità di offerte e di istituti formativi, statali e non statali, nella quale esista la pari dignità tra le diverse scuole e l'assoluta irrilevanza del fattore economico nella scelta da parte dei cittadini.

Dovrebbe essere l'incontro tra tre libertà, quella dei genitori, quella dell'allievo e quella del docente. In realtà un punto di crisi del sistema scolastico nazionale sta nell'allentamento e nella distorsione del rapporto tra due mondi vitali e due sistemi sociali quali la famiglia e la scuola. Che è anche rapporto tra due "chiamate educative" forti, quella dei genitori che procede per testimonianze di vita vissuta e quella dei docenti che propone un cammino di conoscenze. La semplice modalità partecipativa non risulta più sufficiente a qualificare il sistema scolastico e va dunque rafforzata con nuovi strumenti. Si tratta di costruire un nuovo modello relazionale che valorizzi la famiglia sostenendola nel suo primario compito educativo; d'altro canto la scuola è chiamata a offrire valori, conoscenze, strumenti comunicativi alla persona.

Tutto ciò può stabilire un rinnovato patto di collaborazione educativa. Un patto che per sua natura richiede prima di tutto la possibilità di essere stipulato, ovvero esige che sia permessa ai genitori la libera scelta educativa, senza condizionamenti di sorta. E con la stessa dignità degli altri soggetti operanti nella scuola! Una sorta di *peer education*, educazione tra pari, tra genitori e docenti. Qualcuno ha sottolineato come allo smarrimento dei genitori nella scuola abbia fatto da *pendant* la resistenza da parte degli insegnanti, determinando un vero e proprio asservimento del soggetto più debole.

Sono d'accordo con Mario Riboldi quando afferma che senza la riforma, nell'attuale contesto, il bambino resterebbe debole perché gli sarebbe impedito l'esercizio del piacere, che porta alla scoperta, alla ricerca, all'apprendimento. Io aggiungo che senza la riforma resterebbe debole anche la famiglia, che invece dovrebbe essere, comunque essa sia, riconosciuta come portatrice di valori dai quali prendere le mosse per iniziare l'opera educativa. Ma senza la riforma, questa riforma, sarebbe debole anche l'associazionismo genitoriale come cercherò di argomentare.

Se è vero che l'applicazione dei Profili dovrà porre molta attenzione al singolo bambino ed al suo percorso, a quello che è, con la sua dote e con la sua tradizione, dovrà prendere le mosse dal bambino, così come si presenta e nelle esperienze extrascolastiche e attraverso i suoi racconti, se è vero che l'azione educativa deve partire dal suo sguardo e dai dati raccolti nella scuola materna, se è vero che il tutor diviene praticamente il custode di queste esperienze, come non vedere in tutto questo il ruolo di primo piano della famiglia nella quale la dote del bambino, il suo percorso, la sua tradizione, le sue esperienze, il suo essere "com'è", sono nate e si sono sviluppate e chiedono con forza di continuare nella scuola, senza soluzione di continuità? L'accoglienza riguarda dunque il bambino e il suo specchio, nel quale c'è la sua famiglia.

La scuola deve cercare la cooperazione dei genitori perché ne ha bisogno per la sua identità di istituzione educativa della società civile, del territorio, del mondo vitale in cui essa agisce ed è agita. Deve promuovere il loro ruolo: un ruolo naturale, come vedremo, originale ed originario, che viene per il fatto di aver generato la vita e di doverla aiutare a "far da sé", ad acquisire comportamenti, abilità, competenze, che la mettano in grado di restare nel mondo e di restarci bene.

Non paga più a nessuno il fatto che i genitori siano ritenuti a parole "pezzo importante" della comunità educativa, ma nella realtà siano considerati un intralcio alla *mission* educativa del gestore, sia esso statale o non statale.

Equivoco che potrebbe essere reiterato nei progetti delle scuole in conseguenza dell'applicazione dei Pecup della riforma Moratti: il coinvolgimento delle famiglie, se è vero che costituisce un aspetto peculiare, e cioè caratteristico, unico, da non poterne fare a meno senza stravolgere il cuore della riforma, e quindi come tale un aspetto da salvaguardare ad ogni costo, deve essere totale, a partire dalle fasi iniziali di qualsiasi cammino si voglia intraprendere nella scuola. Per superare la marginalità occorre la piena promozione del soggetto genitori, e questa questione è una questione di senso, una questione centrale, insomma una questione di identità, oltretutto di natura originale rispetto all'offerta formativa della scuola in Italia.

È fuori di dubbio che la riforma Moratti abbia dovuto fare i conti con la realtà legislativa e scolastica presente al momento della sua approvazione, abbia cioè dovuto incardinarsi nel sistema delle autonomie, compresa quella scolastica, abbia dovuto fare i conti con le modifiche costituzionali intervenute sul titolo V della Carta. Io aggiungo che ha dovuto fare anche i conti con una forte spinta dell'associazionismo familiare di ispirazione cristiana, ma soprattutto di quello cattolico, che ha posto con forza il problema della promozione della famiglia e quello della libertà della famiglia in campo educativo. Gli OSA, i Pecup, le indicazioni nazionali devono trovare il concreto accoglimento nelle singole realtà scolastiche: sarà dunque compito della comunità scolastica, educativa, dei soggetti, trasformare tutto questo in progetti educativi che ne tengano conto.

Nel sistema delle autonomie, sia del sistema scolastico integrato che delle autonomie territoriali e locali, di fronte quindi al possibile proliferare dei progetti educativi, istituto per istituto, territorio per territorio, le associazioni nazionali dei genitori, la cui presenza dovrebbe essere ovvia e scontata per tutti, potrebbero costituire, attraverso una capillare opera di formazione dei loro associati e di tutti i genitori, una sorta di sistema di valutazione dei progetti educativi e della loro coerenza con i Profili, in specie per quanto riguarda il rapporto scuola famiglia dentro i mondi vitali in cui esso agisce. Questa potrebbe essere una delle opportunità reali per metterli in grado di esercitare un proprio peso decisionale nell'azione formativa, in particolare nell'elaborazione del progetto educativo. La scuola ed i genitori non possono più giocare al gatto ed al topo ma devono rischiare di accogliersi reciprocamente rimettendosi in discussione continuamente: altrimenti non c'è l'avventura educativa. Avventura nella quale ciascuno, con la coscienza della propria responsabilità educativa, deve creare gli spazi di libertà per la scelta dei percorsi più vicini ai mondi vitali dell'allievo. Cosa altro sarebbe in fondo il tutor se non rispondesse anche alle domande del team e se non si assumesse la responsabilità di rapportarsi con la famiglia per far fruttare, insieme al team, i talenti che la famiglia ha dato all'allievo?

La Chiesa ha sempre affermato il ruolo prioritario della famiglia nell'educazione soprattutto nell'ordine naturale: un diritto inalienabile, un diritto anteriore a qualsiasi diritto della società civile e dello Stato, il quale deve perciò limitarsi non a sostituire la famiglia ma ad integrarne le funzioni, per esempio attraverso l'istituzione scolastica, anch'essa per sua natura sussidiaria e complementare della famiglia.

La costituzione repubblicana ha posto le basi per un coinvolgimento della famiglia come componente alla pari nella vita della scuola: ma questo coinvolgimento non è ancora divenuto realtà, nonostante alcune indicazioni scaturite anche dal Concilio Vaticano II, il quale ha riaffermato la centralità della famiglia nell'educazione dei figli ed ha impegnato lo Stato a rendere effettiva la libertà educativa dei genitori, anche sotto il profilo economico. La responsabilità educativa deve essere condivisa con la scuola e non delegata alla scuola: è in fondo la comunità educativa della scuola cattolica, che è comunione.

Perché si realizzi a regime la riforma, la scuola ha, in altri termini, bisogno di essere rigenerata dai gestori, dai docenti, dai genitori e dagli studenti che a diverso titolo la compongono, le cui funzioni complementari e sussidiarie vanno armonizzate nell'ottica del primario interesse educativo dell'allievo. Armonizzate ma anche incardinate nella precisa realtà territoriale in cui agiscono, in quanto la scuola oggi non potrebbe dirsi autenticamente tale se non si assumesse fino in fondo anche l'impegno formativo a favore di una convivenza civile e di una democrazia sostanziale.

Gregory Bateson ha scritto che quella che viviamo non è l'unica vita possibile, nel senso che esiste sempre una possibilità di cambiamento; quella che esiste oggi in Italia non è l'unica scuola possibile: da lei ci si aspetta che ci aiuti a guidare le scelte della vita dei nostri ragazzi; ma anche la famiglia che esiste oggi non è l'unica famiglia possibile: da lei ci si aspetta che torni a scuola non solo nell'interesse dei propri figli quanto per la concreta realizzazione di una scuola condivisa.

Questo pone un prima grande questione. I genitori che tornano a scuola e che tornano sia per accrescere le loro competenze che per essere meglio preparati alla educazione dei loro figli, in sinergia con la scuola, possono essere portatori di un qualche elemento educativo specifico, legato alla loro natura ed alla loro esperienza, che sia essenziale alla qualità della scuola e in qualche

modo possa entrare negli elementi costitutivi della identità della scuola e del suo progetto educativo, e possa per ciò stesso contribuire alla realizzazione concreta degli orientamenti e dei Profili?

I risultati concordi di molte ricerche hanno avvalorato l'ipotesi secondo la quale il ruolo dei genitori è determinante nello sviluppo della consapevolezza da parte dei figli della propria capacità di agire correttamente in ogni circostanza della vita: possiamo affermare che esiste dunque una stretta correlazione tra il modo con cui ci si prende cura dei figli e l'acquisizione da parte loro di convinzioni di efficacia forti o deboli. Insomma là dove la famiglia è, ed è nella scuola, cresce il successo formativo!

Ma un ruolo dei genitori destinato ad essere come è stato detto solo un ammortizzatore delle situazioni di shock, di stress e di disagio non è sufficiente: ad essi si deve richiedere un ruolo in positivo nella induzione delle abilità e competenze di vita nei propri figli; e per far questo essi devono necessariamente integrarsi con le altre agenzie educative lottando per ottenere la formazione necessaria a ricoprire questo ruolo. Nei Profili si parla di sistema formale di educazione, di sistema non formale e di sistema informale, dai quali il ragazzo apprende conoscenze e abilità che deve integrare e far diventare competenze personali. Pensiamo a quale vantaggio ne potrebbe ricavare il ragazzo se questi sistemi non fossero sistemi a sé stanti ma fossero, come si dice, in rete e sinergici fra loro!

Insomma una scuola come sistema psicosociale inserito in un network cooperativo perché appunto sono diversi gli attori del processo. Esiste anche qui una sottile linea rossa che collega scuola e famiglia: d'altro canto la consapevolezza dei genitori circa la propria capacità di svolgere il ruolo genitoriale e la loro fiducia in se stessi sono un elemento di fondamentale importanza nella buona educazione dei figli e nell'instaurarsi di una positiva relazione affettiva. Ci ritroviamo ancora in un altro circolo virtuoso: un buon ruolo dei genitori genera autoefficacia, ma perché si abbia un buon ruolo dei genitori occorre la loro autoefficacia, che si conquista anche con una formazione mirata ad accrescerla.

Anche la famiglia elabora al suo interno dei criteri di giudizio sulla vita e sulla società e quindi ha già in se stessa una sua cultura critica inespressa con la quale occorre fare i conti se si vogliono armonizzare, nell'interesse del successo formativo dei nostri ragazzi, il progetto educativo della scuola con il progetto educativo della famiglia. Incontri tra sistemi, come dicevamo. Può questa cultura critica inespressa diventare di natura scolare? Altro grande problema su cui come cattolici occorre intervenire nel momento in cui i Pecup devono tradursi nel progetto educativo o nel POF o nelle relative azioni educative.

In fondo i genitori sono attori responsabili del patto educativo perché titolari del diritto-dovere, sancito dalla Costituzione, di educare i figli. E in quanto soggetti adulti che hanno acquisito una esperienza di vita e che possono fornire un contributo qualificante alla elaborazione del progetto culturale ed educativo della scuola stessa.

È evidente che rimane sempre aperto il problema di definire la specificità di questa loro funzione, ma è un cammino che è necessario incominciare a intraprendere almeno in via sperimentale. Anche in questo senso deve andare il nostro contributo al momento della concreta trasformazione dei Profili, degli OSA, e delle Indicazioni nazionali in progetti e piani educativi.

Le associazioni dei genitori intendono far recuperare alle famiglie questa dignità educativa.

Si tratta di costruire un nuovo modello relazionale che valorizzi la famiglia sostenendola nel suo primario compito educativo; d'altro canto la scuola è chiamata ad offrire valori, conoscenze, strumenti comunicativi alla persona.

La scuola dunque come agenzia di alfabetizzazione emotiva e sociale! Nella consapevolezza che il processo educativo individuale – come recita la premessa al Pecup – ha inizio con la vita e cessa con essa e, quindi aumenta le responsabilità dei genitori e degli educatori.

Si tratta dunque di passare da una vita di scuola a una scuola di vita, a una scuola senza frontiere predeterminate che impediscono di crescere personalmente e socialmente. Winnicot ha sostenuto che crescere è di per sé un fatto aggressivo. Questo mandato naturale consegnato alla coppia dei genitori, che generano la vita e che devono anche avviarla nel mondo educandola, può produrre

in sinergia con la scuola un circolo virtuoso di aggressività che non può far che bene all'intero sistema di educazione e di formazione e, di conseguenza, all'intera società civile.

Significato pedagogico del Profilo nella scuola cattolica

Prof. ROSARIO MAZZEO (dirigente FOE)

L' intervento si articola in due parti. Nella prima provo a rispondere alla domanda sul significato pedagogico educativo del Profilo di uscita; nella seconda accenno alle condizioni grazie alle quali il Profilo della riforma Moratti potrebbe diventare una risorsa per la scuola cattolica.

1. Significato "pedagogico ed educativo" del Profilo

Parlando con alcuni docenti mi ha colpito la seguente obiezione: «Il Profilo della Moratti – dicevano – in alcuni punti è troppo ampio e pretenzioso, in altri tende a chiedere poco e vola basso». Cercando di capire quali fossero tali punti, mi sono accorto che in realtà i colleghi confondevano il Profilo con la enunciazione, più o meno sintetica e classificatoria, degli obiettivi.

Il Profilo non è la somma degli obiettivi della programmazione educativo-didattica. Non può essere neppure l'elenco dei connotati ideali del volto sublime dell'uomo-studente. Rischieremmo di ritornare alla pedagogia degli obiettivi, alla pedagogia di stato.

Che cosa è allora? Quale significato può avere il Profilo nell'organizzare, condurre, valutare una scuola?

Per una risposta il meno possibile inadeguata, anche se breve, occorre riflettere sulla natura-funzione della scuola, sulla dignità della persona umana, sull'educazione.

Formulo al riguardo tre osservazioni:

1.1 Se la scuola è luogo-strumento dell'apprendimento insegnato di materie-discipline, il Profilo non può che essere parametro dinamico di standard di conoscenze, di abilità e di competenze inerenti tali materie-discipline (parametro per la programmazione educativo-didattica e la valutazione di istituto, dinamico nel quadro della responsabilità educativa e dell'autonomia scolastica).

1.2 Se al centro della Riforma c'è la persona dell'alunno, il profilo deve riconoscere l'unicità, l'irripetibilità, la libertà di tale alunno nella sua concretezza. La personalizzazione non è solo un traguardo finale, ma una questione di metodo quotidiano. Il Profilo non deve essere la definizione-manifesto dell'uomo-alunno ideale.

1.3 L'educazione è incontro di due libertà. Il rischio educativo non tollera un profilo di alunno normato a priori.

Su questa ultima osservazione, in particolare, mi sembra illuminante la conclusione de *Il rischio educativo* di don Luigi Giussani, che leggo.

Al termine del processo educativo ..., l'adolescente si avvia alla fase matura della gioventù: la famiglia e la scuola debbono avere ormai svolto l'essenza del loro compito formativo, devono avere messo il giovane nella condizione di fare oramai il cammino con le proprie energie.

Lentamente, in un processo che solo una genialità assai attenta avrà potuto seguire ed impostare senza ritardi e forzature, l'educatore si è distaccato sempre più dal discepolo, sollecitandolo sempre più ad un impegno ed a un giudizio personali; lo ha introdotto nella realtà totale, dandogli il vivo senso della dipendenza da quella realtà e dal suo significato ultimo.

Ora tocca al giovane proseguire la ricerca, non scetticamente, ma nella salda convinzione della positività delle cose e dell'esistenza della loro spiegazione.

Ha forse l'educatore finito qui il suo compito? Il giovane, così capace di affrontare da solo il mondo che lo circonda, si deve forse isolare, nella convinzione di non avere più nulla a che fare con alcun altro? Ovviamente no. È invece l'inizio di un cammino nuovo, e proprio nella sua novità sta la ragione di un maggiore nesso. Ora educato ed educatore sono due uomini, sono due fra gli uomini: è il tempo di quella compagnia matura e forte che lega coloro che vivono una stessa esperienza del mondo, che incontrano il richiamo dell'essere in ogni istante del loro cammino; è il tempo in cui si lavora insieme, fianco a fianco, per un destino che tutti riunisce.

L'introduzione alla realtà totale rivela qui la sua ultima valenza: quella di educazione operata dagli uomini più generosi e geniali per introdurre ad un'altra, più perfetta e dilatante educazione. In questa nuova fase *unus est Magister vester*, il mistero stesso dell'Essere, di cui l'adolescenza ci ha resi meravigliosamente, consapevolmente devoti. Si avrà allora il miracolo altrimenti inattuabile di una vita che, passando, avanza in giovinezza, in "educabilità", in "stupore" e commozione di fronte alle cose; di una energia creatrice che cresce su di sé senza disperdersi e logorarsi, ma aderendo cordialissimamente a tutte le possibilità che l'esistenza produce; un tempo, insomma, che si lascia invadere dalla potenza dell'eterno, e ne viene instancabilmente fecondato.¹

In questa prospettiva il profilo non è dunque la vetta, segnale della linea dell'orizzonte che si allarga man mano che si procede. Parlo dell'orizzonte del processo dell'apprendimento insegnato nella scuola come luogo di una "compagnia" e lavoro finalizzato all'apprendimento significativo, critico, sempre più autonomo di discipline.

2 - Scuola cattolica e profilo

Il Profilo proposto nei documenti della Riforma può essere un ulteriore fattore-risorsa per l'avventura culturale ed educativa specifica della Scuola cattolica in tre direzioni-condizioni:

2.1 La prima è la ri-valutazione della valenza culturale ed educativa delle materie discipline in contesti (come quelli delle nostre scuole) in cui la coscienza dei passi, delle ragioni e dei gesti dell'educazione (quindi di un'antropologia) è sempre esplicita. Mi spiego, se permettete, con un accenno all'esperienza personale.

Ho insegnato per 25 anni nella scuola statale. Più volte mi hanno proposto di lasciare lo Stato ed impegnarmi nella scuola non statale. Ho resistito un paio di anni. Poi nel 1995 mi sono arreso. Ovviamente non per lo stipendio o promesse di carriera. Mi sono dimesso dallo Stato rinunciando alla possibilità di andare in pensione da lì a due anni, quando ho capito che la scuola cattolica deve essere innanzitutto una scuola, un luogo dove si insegna e si impara.

L'ho capito leggendo un discorso dell'attuale Pontefice: «Il primo impegno è di essere scuola e quindi luogo di cultura – afferma Giovanni Paolo II a conclusione del 1° Convegno nazionale sulla scuola cattolica nel 1991 – e tale scopo è da ricomprendere ininterrottamente perché sia aderente a una realtà così mutevole e insieme bisognosa di intervento competente, tempestivo e coraggioso».

Ho capito che si trattava di costruire una scuola non come copia brutta o bella di quella statale, ma una scuola che sia offerta di educazione attraverso l'insegnamento-apprendimento delle materie e delle discipline di studio. Proprio in quegli anni stavo maturando l'idea delle materie come punti di vista sulla realtà che la tradizione culturale scientifica consegna alle nuove generazioni. Era possibile, è possibile, introdurre alla comprensione del reale insegnando e facendo studiare matematica, grammatica, storia e ... compagnia bella. Non era e non è necessario puntare sull'ideologia, sul moralismo, sui buoni sentimenti, sui valori.

Il Profilo di uscita della riforma può e deve essere strumento per riproporre la valenza educativa delle materie di studio.

2.2 La seconda condizione perché l'introduzione del profilo sia utile alla scuola cattolica è la consapevolezza, sempre più pregnante, di una possibile, concreta, non banale risposta da parte della scuola cattolica a tutte le tematiche educative che la società complessa impone (educazione alla salute, alla pace, alla tolleranza, alla sessualità... alla cittadinanza) dentro l'esperienza di ogni giorno, senza dover esplicitare discorsi e percorsi.

L'istruzione senza anima era il titolo di un interessante articolo che Ernesto Galli Della Loggia ha pubblicato sul Corriere della Sera all'inizio dell'autunno scorso. In esso il noto editorialista innanzitutto documentava un fenomeno radicato dentro la scuola e che, per certi versi, ne condiziona ancora la vita. Mi riferisco all'affermazione delle cosiddette "educazioni": l'educazione stradale, l'educazione alimentare, l'educazione all'ambiente e alla salute, l'educazione all'affettività, l'educazione alla cittadinanza.

¹ LUIGI GIUSSANI, *Il rischio educativo*, SEI, Torino 1988, pp. 42-43.

A suo parere il fenomeno delle "educazioni" rappresenta «una vera e propria pietra tombale calata sull'idea di cultura che finora ha dominato il nostro orizzonte pubblico e ispirato il nostro sistema educativo». «La prospettiva umanistica della nostra cultura, con le sue due fondamentali componenti rappresentate dall' antichità classica e dal retaggio giudaico-cristiano, è stata totalmente cancellata dall'orizzonte educativo» a favore delle educazioni. Si è abbandonata «l'idea che il sapere possieda in quanto tale un'intrinseca capacità di formazione umana e di incivilimento. L'idea che la conoscenza di una poesia, delle passate gesta di una civiltà, del movimento dei pianeti o del misterioso rapporto tra i numeri e le sostanze, che la conoscenza di tutto ciò, lungi dall'esaurire in sé il proprio senso, ne abbia uno più vero e più alto: la nascita di un individuo per quanto possibile libero e consapevole, in grado, proprio perché "colto", "istruito", di non soggiacere ciecamente alle passioni proprie e del mondo ma di avere lo sguardo rivolto alla ricerca della "verità"»².

In questa direzione occorre impegnarsi perché il Profilo sia il più condensato e snello possibile. La scuola cattolica con il tradizionale privilegio dato nel metodo educativo all'implicito e al concreto rispetto al dell'astratto-dialettico può (e non deve) cadere né nella proliferazione delle educazioni né nei discorsi retorici e formali o semplicemente ludico espressivi sulla convivenza civile, sulla legalità ed affini. Ha risorse di modi, gesti e contenuti perché ogni studente impari a rispettare se stesso e gli altri in osservanza alla legge umana e divina.

2.3 La terza direzione si muove verso la valorizzazione del progetto educativo specifico di ogni scuola. Le scuole cattoliche hanno da sempre un volto pubblico a livello culturale ed educativo. L'orizzonte in cui esse si muovono viene dichiarato, documentato, comunicato agli alunni da subito. La forma attuale di tale esplicitazione è il Progetto educativo. Proprio per la storia delle scuole cattoliche in Italia è necessario che il profilo di uscita, che la Riforma propone, possa essere continuamente riformulato dalla comunità educante della scuola. Un profilo di uscita definito in modo rigido ed assoluto contrasta anche la pratica dell'autonomia della scuola italiana e la specificità della scuola cattolica nell'unico sistema scolastico nazionale (vedi legge sulla parità).

Lo riconoscono le stesse Indicazioni: «È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la *libertà* di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la *responsabilità* di "rendere conto" delle scelte fatte e di porre le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle».

Su questi punti non mi soffermo ulteriormente. Mi interessa concludere ribadendo il concetto che il Profilo raggiunge il suo scopo nella misura in cui esprime e costruisce l'esercizio della libertà di educazione.

Il Profilo e le Indicazioni per la scuola dell'infanzia

Prof. REDI SANTE DI POL (Università di Torino)

Il Pecup 6-14 anni e le Indicazioni delineano un profilo di scuola in cui sono presenti, nei suoi diversi gradi, sia alcuni principi consolidati e scientificamente accreditati dalla ricerca pedagogica, sia nuove attenzioni sollecitate dall'attuale complessità culturale e sociale.

Nelle Indicazioni in particolare si riscontrano persistenze e novità sia sul piano organizzativo-didattico, sia su quello dei contenuti. Tali elementi, in buona parte già presenti negli Orientamenti del 1991, si pongono in rapporto di coerenza con il compito della scuola dell'infanzia di concorrere «all'educazione armonica e integrale dei bambini...».

² E. GALLI DELLA LOGGIA, *L'istruzione senza anima*, "Corriere della sera", 31 agosto 2002.

L'elemento maggiormente innovativo e che trova nella scuola di ispirazione cristiana un ambiente particolarmente recettivo, è l'impostazione "personalistica" che sta alla base dei due documenti (Pecup e Indicazioni). Infine l'essenzialità degli obiettivi, sia quelli educativi, sia quelli didattici, appaiono rispettosi nei confronti dell'autonomia pedagogico-didattica della scuola, sia statale, sia paritaria. Posti come premessa questi aspetti si possono individuare come elementi positivi di sviluppo del sistema scolastico italiano – scuola cattolica paritaria compresa – alcuni passaggi che richiedono una più attenta riflessione, qualche ritocco migliorativo sia di ordine lessicale, sia contenutistico e uno sforzo di originalità e creatività nell'applicazione pratica.

Il primo elemento di perplessità che emerge è l'irrelevanza con cui nel Pecup viene considerato il periodo 3-5 anni e quindi la mancanza di una strategia di continuità formativa tra la scuola dell'infanzia e le scuole del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado). La scuola dell'infanzia, infatti, viene citata solo due volte nel Pecup: nel secondo capoverso della premessa, riconoscendola indirettamente come la scuola propria dell'età infantile e all'inizio della sintesi finale, dalla quale traspare che le competenze essenziali acquisite da un preadolescente all'uscita del primo ciclo di istruzione, sono il risultato di «specifiche sollecitazioni educative recepite lungo tutto il percorso scolastico», costituito da «la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione».

Questa marginalizzazione all'interno del Pecup si presta a due diverse letture ed interpretazioni.

La prima, per noi negativa e non accettabile, considera la scuola dell'infanzia ancora come un'istituzione solo in parte educativa. La funzione assistenziale, anche a causa dell'anticipo della frequenza al periodo due anni e mezzo – cinque e mezzo, ritornerebbe ad essere presente, nonostante il dettato della Legge di riforma (art. 2, Legge 28 marzo 2003, n. 53), abbia rispetto al Testo Unico del 1994 esplicitamente omesso ogni riferimento alla finalità assistenziale della scuola dell'infanzia.

La seconda interpretazione, maggiormente coerente con il dettato della Legge di riforma e con la presente realtà dell'istruzione infantile, affida alla scuola dell'infanzia una precisa autonomia pedagogica in sintonia con l'originale specificità evolutiva dell'infanzia. In questa prospettiva verrebbe evitato il pericolo di considerare e/o di trasformare la scuola dell'infanzia in un primo grado della scuola primaria o in una scuola preparatoria – seppur non obbligatoria – alla frequenza del primo ciclo d'istruzione.

L'aver mantenuto la scuola dell'infanzia al di fuori del primo ciclo d'istruzione, ma averla nello stesso tempo considerata come una tappa essenziale del processo formativo che parte dall'infanzia e si chiude con la preadolescenza, per poi riprendere nel secondo ciclo, costituisce un'indicazione forte che sarà compito vedere valorizzata non solo dalle Indicazioni nazionali, ma soprattutto dalla progettualità del corpo docente all'interno del Progetto Educativo e del Piano dell'Offerta Formativa.

Un altro rischio di snaturare l'essenza della scuola dell'infanzia è contenuto nelle Indicazioni dove emerge una forte accentuazione sull'acquisizione delle competenze e sugli obiettivi specifici d'apprendimento.

Tali indicazioni rischiano di dare all'istruzione infantile una dimensione troppo "scolastica" e "valutativa". Gli obiettivi specifici di apprendimento possono costituire un impegno preciso dell'insegnante, ma il cui risultato non deve essere omogeneo e vincolante per il bambino, per evitare al pericolo di innescare già nella scuola dell'infanzia un processo di differenziazione tra gli alunni. L'obiettivo primario della scuola dell'infanzia consiste nel creare opportunità di compensazione delle differenze, degli svantaggi e delle disuguaglianze culturali e sociali fin dai primi anni e non di introdurre forme di emulazione e/o di concorrenza.

Più che sulle competenze e gli apprendimenti la scuola dell'infanzia deve puntare sulle esperienze da proporre al bambino, con livelli di approccio e di approfondimento gradualmente più ampi.

L'istruzione infantile non può quindi essere subordinata alle competenze che il preadolescente a 14 anni dovrebbe aver acquisito e consolidato, così come indicati dal Pecup, ma deve continuamente e sollecitamente progettare una mediazione con i diritti e i bisogni evolutivi del bambino che devono comunque rimanere centrali e prioritari.

La specificità dell'istruzione infantile ha anche bisogno di alcuni elementi non solo di continuità, ma anche di discontinuità sia con la scuola precedente (asilo nido) e successiva (scuola primaria), sia con la famiglia.

La collaborazione con la famiglia, punto forte della riforma, nella messa a punto dei Piani personalizzati e del Portfolio è un elemento positivo di continuità, ma che deve prevedere alcuni momenti e modi di discontinuità rispetto ad un ambiente familiare oggi sempre più atomizzato e chiuso in sé. La discontinuità in questo caso può essere positivamente messa in essere attraverso la sottolineatura delle relazioni del bambino con i suoi pari, della sussidiarietà, del pluralismo culturale e della responsabilizzazione nei confronti di sé, della famiglia e della comunità.

La continuità tra i diversi gradi scolastici avrebbe una conseguenza negativa se portasse – come sostenuto in passato – alla programmazione e applicazione di curricoli unitari e rigidi, riportando così la scuola dell'infanzia ad una condizione di scuola del grado preparatorio.

La continuità verticale invece dovrebbe essere garantita dal Portfolio che è uno strumento innovativo all'interno del sistema scolastico italiano, ma che in alcune realtà scolastiche della FISM è già in fase di sperimentazione.

Il Portfolio, sulla cui progettazione, messa a punto ed applicazione le Indicazioni lasciano ampia autonomia ai colleghi docenti, dovrebbe porre fine a tutti quegli strumenti burocratici tipo registri, schede, dossier, dove non emerge il reale sviluppo affettivo, relazionale e psicologico del bambino, ma unicamente il giudizio soggettivo che l'insegnante ha espresso nei confronti dell'allievo.

Se correttamente realizzato, il *Portfolio* permette soprattutto di evitare il rischio che hanno gli strumenti amministrativi e molte schede/dossier attualmente in uso di segnare precocemente il percorso scolastico del bambino anche nei cicli scolastici seguenti, influenzando in maniera non corretta le valutazioni successive. L'effetto Pigmalione, prodotto dagli attuali strumenti di valutazione o da un uso scorretto dello stesso Portfolio, rischia di prefigurare ed impostare i destini formativi degli allievi fin dall'infanzia.

Questo documento deve essere concepito dalle insegnanti non come un adempimento burocratico, ma come la testimonianza di un lavoro fatto anche in collaborazione con i genitori, che veda sempre il bambino al centro di ogni progetto e prassi educativa.

Su come redigere il Portfolio possiamo passare da strumenti molto semplici, come un dossier in cui raccogliere razionalmente i prodotti dei bambini, commentati dalle insegnanti e possibilmente anche dai genitori, a forme di tipo multimediale ed informatiche in cui il bambino appare anche visivamente nelle tappe più significative dello sviluppo e delle esperienze scolastiche.

Tale innovazione aiuta a superare una scuola abituata a formulare giudizi in modo astratto, facendo perdere le caratteristiche personali e le prospettive di sviluppo dell'allievo. Il giudizio presenta una semplice attestazione o valutazione numerica delle capacità del singolo bambino, senza aiutare a conoscere le esperienze fatte ed i criteri di giudizio. Il Portfolio, presentando la "storia" del bambino aiuta l'insegnante ad entrarvi e a continuarla senza pregiudizi.

Questa prospettiva non deve essere considerata utopica, in quanto lo sviluppo delle tecniche informatiche e l'abbattimento dei costi permette ormai a quasi tutte le realtà scolastiche un approccio informatico nella realizzazione anche del Portfolio.

Per concludere si può affermare che nel Pecup e nelle Indicazioni la scuola dell'infanzia cattolica e/o di ispirazione cristiana può trovare uno spazio favorevole per elaborare e sviluppare un Progetto Educativo fondato sull'antropologia cristiana.

Per esempio risulta positivo che fra gli obiettivi specifici previsti dalle Indicazioni si inizi ad affrontare e a problematizzare, con le opportune cautele di ordine psicologico e culturale, argomenti

come la malattia, il dolore, la morte. Temi che il bambino vede attorno a sé e al quale cerca di dare una spiegazione, un significato.

Un modello antropologico-culturale coerente, quale deve stare a fondamento del Progetto Educativo di una scuola di ispirazione cristiana, può aiutare il bambino a trovare, se non una soluzione, difficile già per gli stessi adulti, almeno un senso definito e tranquillizzante.

Le eventuali rigidità, limiti o omissioni delle Indicazioni e del Pecup (per esempio lingue e culture straniere e/o minoritarie, dialetti, sottovalutazione della dimensione cognitiva e dell'educazione scientifica e logico-matematica, ecc.) possono essere superate all'interno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e della specificità progettuale della scuola paritaria.

La responsabilità della corretta realizzazione di un Progetto Educativo cristianamente ispirato non potrà più essere fatta ricadere sulla prescrittività di norme e programmi ministeriali, ma sulla professionalità pedagogica, didattica e culturale degli insegnanti e sulla consapevolezza dei fini educativi da parte dei gestori e dei dirigenti scolastici.

Tavola rotonda

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione (14-19 anni)

Moderatore Prof. FELICE CREMA (Università Cattolica di Milano)

Le domande che seguono danno per scontata la conoscenza dei riferimenti e intendono indicare, ovviamente non in modo esaustivo, punti critici con cui occorrerà misurarsi e che dovranno essere oggetto di un effettivo lavoro di comprensione in vista sia della definizione delle norme che ancora dovranno essere emanate sia della attuazione della riforma.

Premesso che in questo momento stiamo ragionando per alcuni aspetti *de iure condito* (legge n. 53) per altri aspetti *de iure condendo* (norme delegate e decreti applicativi), le riflessioni relative al Profilo dello studente in uscita dal ciclo secondario dell'istruzione debbono misurarsi con diversi ordini di riflessioni.

1. Osservandolo come *elemento costitutivo del sistema*. Quale è la natura di questo istituto e quale collocazione esso assume nel quadro che la legge 30 va delineando? È sostitutivo o aggiuntivo? Nel primo caso che cosa sostituisce e come la sostituzione deve avvenire? Nel secondo caso che valore e che ragione ha la aggiunta? Con quali modalità è chiamato ad inserirsi operativamente nel sistema?
2. Osservandolo come *elemento costitutivo e regolativo della specifica attività di insegnamento*. Quale è il suo significato pedagogico e quali sono i suoi riflessi sulla azione didattica? Quali condizioni pone all'insegnamento (all'insegnante) e quali condizioni pone all'apprendimento (allo studente)?
3. Alcuni *problemi* si pongono immediatamente:
 - *di natura istituzionale*: la complessità della sua articolazione che obbliga a chiarire e a distinguere la natura della secondarietà, della licealità/professionalità, di ogni singolo indirizzo in quanto appartenente al grado secondario dell'istruzione (e della formazione?);
 - *di natura pedagogico-didattica*: la sua distanza rispetto ai momenti iniziali del percorso scolastico cui si riferiscono; il suo rapporto con gli specifici contenuti di insegnamento/apprendimento.
4. Quale *riflesso* potrà avere *sulla scuola cattolica*:
 - in quanto *scuola di tendenza*, portatrice cioè di un suo specifico obiettivo;
 - in quanto *scuola paritaria*, facente cioè parte di un sistema in cui è richiesta la piena adesione agli obiettivi formativi che si è dato;
 - in quanto *scuola educativa*, che riconosce nell'educazione il suo fondamentale compito.

Il Profilo del secondo ciclo

Prof. DARIO NICOLI (Università Cattolica di Brescia)

0. Il quadro di riferimento: crisi di legittimità della scuola

Ritengo utile inquadrare innanzitutto la riforma nel suo insieme, ed il ruolo del Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup)¹ in particolare, entro una prospettiva sociologica che ponga l'una e l'altro in relazione all'ipotesi di superamento della crisi di legittimità che da diverso tempo attraversa diverse istituzioni ed in particolare la scuola stessa.

¹ Che a tutt'oggi è disponibile solo in bozza, anche se con una forma compiuta.

La crisi di quest'ultima riflette una serie di problematiche che sono venute accumulandosi via via che sull'originario impianto gentiliano sono andati aggiungendosi interventi normativi parziali, senza che si riuscisse peraltro a delineare una vera e propria riforma dell'intero ordinamento. Ciò ha generato e consolidato diverse criticità, che possono essere così riassunte.

- a) *La difficoltà a consentire una formazione culturale più elevata all'insieme della popolazione:* questa presenta un livello di istruzione e di formazione (di tipo formale) mediamente molto inferiore rispetto a quello dei Paesi di riferimento: tra i nostri ventenni poco più del 65% possiede un diploma o una qualifica, mentre in Germania, Francia e Gran Bretagna questa percentuale sale all'85% e oltre.
- b) *La difficoltà a garantire il successo formativo alla popolazione iscritta nei percorsi di istruzione ed universitari.* Va ricordato che gli abbandoni degli studi sono uno dei segnali più critici della realtà italiana, che "spinge" i giovani alla scolarità secondaria, ma ne perde una parte rilevante nei primi due anni, in particolare negli Istituti tecnici e professionali. Si ricorda che il grado di dispersione universitaria supera il 53% degli iscritti, il dato di gran lunga peggiore di tutti i paesi dell'Unione Europea.
- c) *La difficoltà connessa agli apprendimenti:* il secondo Progetto pilota sulla valutazione dell'istruzione conferma una crescente difficoltà di apprendimento degli studenti per ciò che riguarda la logica, la comprensione dei testi e la geometria: se nelle elementari gli esiti positivi dei test sono mediamente intorno al 70%, nella scuola media questi cominciano ad essere inferiori al 60% per crollare fino al 32% negli Istituti professionali.
- d) *La difficoltà relativa al rapporto tra studio ed attività professionale:* le ricerche comparative evidenziano una decisa incoerenza tra percorso di studio ed attività lavorativa successiva, visto che solo il 54% dei giovani dichiara tale coerenza, contro una media europea del 75% circa. Si tratta di un dato strutturale che delinea un'offerta tendenzialmente autoreferenziale, non intesa come "risposta" ai fabbisogni rilevati.
- e) *La difficoltà connessa alla efficienza:* il sistema scolastico italiano presenta rispetto ai Paesi di riferimento i costi più elevati anche solo nel rapporto tra risorse impiegate e numero degli allievi, tralasciando la questione della produttività di tale impegno. Il numero del personale in particolare rivela una continua dinamica crescente, nonostante la contrazione demografica abbia prodotto esiti rilevanti sulla struttura delle classi di età degli allievi.

I fattori critici indicati evidenziano come il nostro sistema scolastico secondario superiore, come pure l'Università, a causa della permanenza di modelli tipici della società elitaria, paiono tuttora mirati alla selezione dei migliori provocando – in presenza di una scolarità di massa, notevoli squilibri sociali. Specie con gli anni '70, quando la domanda di istruzione ha presentato una forte tendenza alla crescita, si sono registrati significativi incrementi dei tassi di passaggio dalla media alla secondaria e dalla secondaria all'università, ma, nel contempo, sono anche aumentati gli abbandoni e la dispersione fino a divenire fenomeni cronici. In tal modo, si è generata nella popolazione una forte tensione in riferimento all'istruzione, con la distribuzione dei giovani in tre categorie distinte dalle differenti modalità di accesso ai saperi:

- a) coloro che *non trovano difficoltà* ad accedere a livelli elevati di istruzione poiché sono dotati di un capitale culturale di origine familiare che consente loro di perseguire il loro cammino in senso positivo (le ricerche segnalano in particolare in questa categoria la presenza dei figli degli stessi insegnanti, che vivono una omogeneità culturale tra il mondo della famiglia ed il mondo della scuola);
- b) coloro che *si trovano in costante sforzo* al fine di raggiungere i "minimi formativi" richiesti dai vari titoli di studio, e che di conseguenza presentano un percorso più difficoltoso ed accidentato (continuo ridimensionamento delle mete, tramite il passaggio a percorsi considerati meno impegnativi) in costante recupero rispetto ai loro compagni più favoriti;
- c) coloro che *presentano uno stato di forte sofferenza scolastica*, non recuperabile neppure tramite uno sforzo ulteriore, e che – dopo tentativi più o meno obbligati con esito di insuccesso abbastanza scontato – ripiegano verso percorsi di inserimento lavorativo connessi a modalità infor-

mali di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, acquisendo non raramente in via non formale un insieme di competenze più rilevante rispetto ai titoli scolastici che non sono stati in grado di acquisire.

Tale quadro riflette un sistema educativo troppo schiacciato in senso "scuolacentrico"; su tale base, diversi autori hanno prospettato soluzioni di natura mista, per esempio auspicando un forte recupero della cultura del lavoro e della formazione professionale nonché il vigoroso rilancio di politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile. I fatti dimostrerebbero che è illusorio immaginare la scuola come luogo di compensazioni sociali. L'immaginarla in questo senso rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinandola in un'area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile.

A fronte del mutamento decisivo della domanda che non si accontenta più di una istruzione di massa, ma richiede un più elevato livello culturale ed una forte dotazione di competenze, il grado di dispersione delle risorse umane presentato dall'attuale sistema educativo appare eccessivo, tanto da costituire uno dei fattori più rilevanti di freno delle dinamiche innovative del Paese entro il contesto europeo e mondiale.

Da qui la necessità di una riforma che riesca a mobilitare le risorse, valorizzare le migliori prassi, in definitiva che miri a qualificare il sistema educativo nel suo complesso, in particolar modo l'ambito dell'istruzione e formazione professionale che ne rappresenta uno dei punti di maggiore criticità, ma che nel contempo propone un potenziale educativo quasi per nulla valorizzato.

La riforma e la bozza di profilo educativo e professionale del secondo ciclo propongono una prospettiva di grande rilievo, che possiamo rappresentare secondo i seguenti tre fattori:

- 1) Principio di unificazione culturale
- 2) Principio di personalizzazione
- 3) Prospettiva di scuola della società civile.

1. Principio di unificazione culturale

Uno dei più gravi problemi – irrisolti – del nostro sistema educativo è costituito dalla frattura culturale che attraversa l'intera realtà nazionale e che ha generato non poche contraddizioni, con la conseguenza di aver creato barriere insormontabili che hanno nuociuto alla stessa scuola.

La cultura per così dire ufficiale del nostro Paese – sancita dalla riforma Gentile e mai sostanzialmente modificata – prevede una formazione fondata sui *saperi filosofico-umanistici* considerati alla base di ogni campo di azione rilevante. Il riferimento a tale costrutto culturale ha creato una "divisione del lavoro" rigida nella quale gioca un ruolo primario il circuito costituito da università, occasioni di elaborazione e godimento culturale, circuito proposto per la formazione delle classi dirigenti e concepito come paradigma di riferimento, con opportuni adeguamenti al ribasso, per la formazione dei quadri, dei tecnici e – a seguito di un definitivo annacquamento – persino del personale qualificato.

Accanto a questo paradigma culturale ne è sorto tuttavia un altro *di natura scientifica a tecnica*, sulla scorta del rilievo crescente di costrutti di tal genere nei processi di sviluppo. La cultura scientifica ha però dovuto acquisire faticosamente una propria legittimità formativa, mai pienamente raggiunta a causa della pretesa fondativa universalistica della cultura dominante, mentre la prospettiva tecnica è stata sempre relegata nell'ambito delle "attività" senza alcun riconoscimento culturale. La conseguenza di tutto ciò sui curricoli è stata devastante: il lavoro non è mai divenuto un campo di riflessione e di studio, finendo per essere relegato ad "orientamento professionale", i percorsi formativi si sono fatalmente liceizzati riproponendo peraltro al loro interno quella stessa frattura mai sanata tra "area culturale", "area scientifica" ed eventualmente "area tecnica" relegata a laboratorio pratico. Il tal modo anche i cosiddetti percorsi professionalizzanti sono stati depotenziati, mentre un analogo destino è calato sulla "cultura tecnica" divenuta a sua volta una sorta di sottomateria nozionistica.

Ma sullo sfondo troviamo la *cultura operativa* diffusa nel multiforme sistema economico nazionale costituito da piccole e piccolissime imprese innovative alla cui guida troviamo spesso artigiani-creatori di modelli e pratiche di intervento. Nel variegato mondo delle attività economiche industriali, artigianali e professionali si è svolto uno straordinario processo di contaminazione culturale attraverso percorsi di acculturazione in cui spesso le istituzioni deputate all'insegnamento erano assenti. Le comunità professionali si sono date infatti gli strumenti più idonei e maggiormente fruibili al fine di affrontare nel concreto le sfide della società cognitiva. Si tratta di uno spazio educativo che appare eccessivamente riduttivo concepire come "non formale" e che presenta uno stile che richiama in parte il concetto di "learning organization" che propone un approccio completamente differente da quello tipico della tradizionale divisione del lavoro educativo.

Sullo sfondo di tale frattura culturale si coglie l'effetto di una disarticolazione delle tradizionali strutturazioni dei saperi, come pure la crisi della classica divisione del lavoro tra ruolo di elaborazione del sapere (università, ricerca) e ruolo di trasmissione dello stesso (scuola). Né la scoperta della complessità può bastare nella ricerca di una nuova epistemologia visto che tale categoria interpretativa dei fenomeni attuali non possiede una densità culturale tale da giustificare lo sforzo di fondazione di una nuova concezione del sapere.

La nuova definizione del compito della scuola si rende più complicata in presenza di una rivoluzione culturale – definita post-modernità, complessità, oppure anche globalizzazione – che disarticola i campi del sapere e rende difficile la definizione di una intesa epistemologica e culturale circa il contenuto dell'educazione della gioventù ed in genere del cittadino lungo tutto il corso della sua vita.

Se le epistemologie classica e moderna convergevano circa la possibilità di una precisa e completa strutturazione del sapere, conducendo così alla piena legittimazione di istituzioni come la scuola e l'accademia connotate dal compito di accumulazione e di insegnamento delle conoscenze, secondo le attuali correnti epistemologiche non è possibile organizzare le conoscenze entro una struttura piramidale rigida e predeterminata; esse al contrario riflettono un universo complesso, senza un centro prestabilito, in continua trasformazione. Ciò comporta il passaggio ad una razionalità meno pretenziosa, contestuale e progressiva. Il conoscere richiede quindi una continua circolarità tra l'agire ed il riflettere sull'azione, al fine di giungere ad acquisizioni ad un tempo teoriche e pratiche, ma comunque in continua trasformazione e difficilmente riconducibili a sistemi dati una volta per tutte.

È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell'alunno la formazione di un metodo che gli consenta una «conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare»².

I processi di apprendimento nell'ambito dell'istruzione e della formazione conducono a risultati di tipo "cognitivo", e questi si distinguono dagli apprendimenti di tipo relazionale, emotivo, comportamentale, operativo...

Le conoscenze sono – accanto alle abilità – un ingrediente della competenza. In linea generale, il processo di apprendimento viene strutturato in modo che il soggetto debba acquisire certe cognizioni per poter porre in atto una competenza; ma può succedere che attraverso l'esercizio di una competenza si acquisiscano e si razionalizzino cognizioni che non si possedevano in precedenza.

Va ricordato che tale cambiamento tende a modificare la tradizionale disposizione professionale degli insegnanti e degli operatori in genere della scuola; essi sono stati formati a riprodurre

² E. MORIN, *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano, 2000, p.8.

un sapere prestabilito appreso una volta per tutte nei loro studi, non già a divenire *maieuti* di una azione educativa che si sviluppa come ricerca, esperienza, interconnessione, scoperta.

Ciò vale ancora di più se pensiamo che i compiti cui la scuola deve confrontarsi travalicano il confine dei saperi codificati in materie e discipline, riguardando la creazione di uno spazio inedito di dialogo e cooperazione tra parti che non sviluppano spontaneamente tale vocazione: innanzitutto le generazioni, poi i ceti della "società cognitiva" che si differenziano radicalmente a causa del capitale sociale di cui sono portatori, poi ancora le etnie differenti che impongono attenzioni nuove su temi che parevano consolidati come la storia, la geografia, l'educazione linguistica e l'educazione civica.

È paradossale come diversi osservatori, invece di cogliere nel disegno di riforma la presenza di un principio di unificazione culturale – sancito anche dall'esistenza di un unico profilo educativo culturale e professionale per il secondo ciclo degli studi – parlino invece di ritorno alla divisione in classi tipica della situazione precedente alla creazione della scuola media unificata. E non si comprende come tali tesi possano essere sostenute, vista la loro totale infondatezza in relazione alla legge 53/2003 ed ai materiali che via via vengono elaborati in sede di applicazione della stessa.

In realtà, la riforma propone un modello culturale di tipo olografico, e nel contempo avanza una prospettiva educativa aperta al contesto sociale, quindi non autoreferenziale. Tutta l'impostazione metodologica obbedisce al principio della sintesi e dell'ologramma: in particolare, gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità interdisciplinari e disciplinari) non sono mai ri-chiusi su se stessi, ma generano sempre un complesso e continuo rimando al tutto in un percorso basato su unità di apprendimento mirate a compiti e prodotti utili e dotati di senso.

2. Principio di personalizzazione

L'impianto pedagogico sotteso al Profilo è di tipo chiaramente personalistico, poiché pone al centro della attenzione educativa – in tutte le sue diverse componenti – la persona dell'allievo, non in senso astratto, ma reale. Il passaggio dai programmi ai curricoli, e da questi ai progetti formativi personalizzati, è il segno di questa centralità.

La persona è intesa come entità unica ed unitaria, di cui si colgono le diverse componenti (affettiva, cognitiva, etica, sociale), ma senza per questo condurre ad una frammentazione dell'intervento che risulterebbe in tal caso una somma di parti deleteria per l'educazione.

La presenza stessa di un Profilo di riferimento – e di indicazioni relative agli obiettivi generali ed agli obiettivi specifici di apprendimento – consente di evitare la costruzione di un meccanismo prescrittivo che cala dal centro alla periferia, per dare vita a prassi educative differenti, autonome e libere, definite dagli insegnanti/formatori in riferimento alle persone reali degli allievi ed al contesto in cui tali prassi si collocano.

Il superamento della logica meramente cognitivo-informativa pone la persona dell'allievo in una prospettiva di responsabilità attiva: l'educazione diventa azione ed in tal modo l'allievo è posto in grado di svolgere il suo percorso, individuare e risolvere i problemi incontrati, partecipare all'elaborazione delle strategie di soluzione, valutare il proprio apprendimento, fare tesoro delle esperienze per una più alta e progressiva consapevolezza.

Il riferimento dell'educazione è rappresentato dalla realizzazione della persona concreta, che viene colta nelle sue peculiari capacità:

- quelle *potenziali* che si collegano al problema di far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile se stesso, ovvero che sviluppi e metta in atto il suo essere potenziale, rimuovendo gli ostacoli che le limitino e le deformino;
- quelle "*buone*" che la persona possiede in quanto essere umano, e impegnano l'educatore a dichiarare quali sono appunto le capacità che meritano di essere promosse al meglio. Ciò significa mirare a che queste vengano trasformate in competenze tramite l'insieme delle attività e delle istituzioni educative esistenti nella società. La scuola realizza tale trasformazione in modo programmatico ed intenzionale, utilizzando a tale scopo le conoscenze organizzate, ma altre forme

di apprendimento agiscono su altri codici e con altre modalità di apprendimento anche occasionale, ma non per questo meno rilevanti.

Ciò comporta una revisione delle pratiche pedagogiche, sia quelle che riflettono un eccesso di cognitivismo, sia quelle che accentuano la funzionalità in relazione ad una esigenza economica e sociale. Si apre pertanto uno spazio rilevante in cui svolgere pratiche di personalizzazione.

M. Pellerrey riassume nelle seguenti tre le caratteristiche su cui agire per superare gli approcci pedagogici non personalizzati: «in primo luogo si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Volerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnicista, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo»³.

Diversamente dall'individualizzazione, la personalizzazione avviene generalmente entro un gruppo e prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse o elettivi. Il gruppo classe va inteso soprattutto come ambito che sostiene il processo di socializzazione piuttosto che un gruppo di apprendimento, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" gli allievi imparano meglio.

La personalizzazione è quindi ad un tempo una opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l'opera dell'educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di personalizzazione consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed elettivi, attività di alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali.

3. Scuola della società civile

La presenza nel sistema di istruzione e formazione professionale di una varietà di organismi (Istituti tecnici, Istituti professionali, Centri di formazione, Agenzie formative), attesta l'acquisizione in questo nuovo contesto delle caratteristiche tipiche dell'iniziativa delle Regioni, che possono essere così precisate:

- forte distinzione tra funzione di programmazione (propria della Regione) e funzione di gestione (propria degli organismi erogativi);
- pluralismo formativo emergente "dal basso" ovvero dalla società civile;
- centralità del processo che attesta la legittimazione formale degli organismi ad operare, definito come "accreditamento" delle strutture erogative;
- processo di attribuzione degli incarichi gestionali mediante una procedura che garantisca l'apertura a tutti gli organismi aventi i requisiti posti (accreditati);
- erogazione del finanziamento pubblico in misura pari alla totalità delle spese sostenute, entro parametri predefiniti.

In conseguenza a ciò, l'assunzione di tali criteri nel sistema di istruzione e formazione professionale, ma, tendenzialmente, anche nel sistema liceale e nel primo ciclo, introduce in tale sistema a pieno titolo il *principio pluralistico*, tramite il quale le strutture che erogano formazione – qualunque sia la loro natura giuridica – sono concepite come soggetti in grado di svolgere un servizio

³ M. PELLERREY, *Educare: manuale di pedagogica come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999, pp.162-163.

di pubblica utilità, ed inoltre il *principio di sussidiarietà* che attesta il primato della società civile rispetto agli organi della Repubblica nel delineare le risposte ai bisogni che la società stessa esprime.

Il modello dell'accreditamento non è quindi riferito ad una porzione di scarso valore del sistema, quello delle misure formative funzionali alle "politiche attive del lavoro"⁴, ma viene acquisito nel quadro dell'intero sistema educativo (e ciò vale già con l'articolo 68 della legge 144/99 in materia di obbligo formativo).

Tutti gli organismi quindi – anche gli Istituti scolastici – debbono garantire l'accreditamento, che, rispetto alla prima versione attuata nelle Regioni, richiede, specie per gli interventi connessi al diritto-dovere di istruzione e formazione, una forte connotazione educativa.

Essa viene espressa chiaramente nell'articolo 1, là dove si intende «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione». Ed inoltre nell'articolo 2, dove si afferma che «è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea».

La crisi della scuola "di Stato" fa riferimento alla dissipazione del contenuto di quella funzione ideologica – l'acculturazione della gioventù al mito nascente della Repubblica – che è venuta meno via via che l'identità nazionale si è fatta più poliedrica, frammentata, idealmente debole, anche a seguito dei processi di globalizzazione che hanno ridimensionato la funzione dello Stato a favore delle strutture sovrastatali e dei governi locali.

Non può sfuggire il fatto che, in tal modo, si giunge al superamento dello stesso principio di parità entro una prospettiva di scuola della società civile che concepisce il "fare educazione" non come un compito amministrativo dello Stato cui associare graziosamente quelle strutture private che accettino di assimilarsi alla struttura statale, ma come un diritto che scaturisce da una vocazione espressa in una proposta educativa consistente. Ciò significa superare la visione concessiva, e aprire la strada ad una piena e diretta legittimazione di una proposta educativa cristiana nel contesto educativo.

La struttura Pecup-Lep-standard minimi (riferiti alla erogazione del servizio) conduce all'accreditamento che abilita alla gestione di azioni educative ed apre uno spazio rilevante di autonomia didattica ed organizzativa nel quale far fruttare la propria proposta come un *plus* in grado di sviluppare qualità autentica.

In tal modo, il passaggio dalla scuola di Stato alla scuola della Repubblica, e la responsabilità delle Regioni nel sistema educativo, introduce un principio giuridico nuovo (accreditamento) che può superare le *impasse* legate al concetto di parità (concessivo) e fonda la piena legittimità della educazione come attività sviluppata da soggetti appartenenti alla società civile.

Profilo e scuola cattolica

Fr. MARIO PRESCIUTTINI (Gestore di scuola cattolica)

1. Il riferimento

Come riferimento base prendo il testo dell'art. 2, lett. g) della Legge 28.3.2003, n. 53: «Il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità

⁴ È quanto stabiliva la legge 196/97 per l'ambito della formazione professionale.

di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie».

Le parole chiave sono:

- crescita educativa, culturale e professionale;
- sapere, fare e agire;
- riflessione critica;
- autonoma capacità di giudizio;
- esercizio della responsabilità personale e sociale.

Successivamente, come esplicitazione ulteriore è stata fatta circolare la Bozza del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione*, in cui questi elementi trovano un ampio approfondimento e una contestualizzazione pedagogica.

Il Profilo descrive «ciò che un giovane dovrebbe sapere, fare ed agire per essere l'uomo e il cittadino maggiorenne che è lecito attendersi da lui alla fine del secondo ciclo degli studi».

Gli elementi principali, che mi sembrano meritare una particolare sottolineatura anche da parte della scuola cattolica, sono i seguenti:

- *lo spostamento dal prodotto al processo di crescita educativa, culturale e professionale*. Le ragioni di questo spostamento vengono sostenute, sia per ragioni pedagogiche e ancor più per ragioni di contesto sociale, tecnologico ed industriale che rende anacronistico il concentrarsi primariamente su contenuti e mansioni che diventano velocemente superati. In particolare, si afferma che in «educazione», rispetto alla padronanza di determinati contenuti e mansioni conta di più «l'attivazione dei processi intellettuali, morali, sociali, operativi, estetici, emotivi che la padronanza in questione promuove nella persona, cosicché ciascuno sia messo nelle condizioni di pensare, fare ed agire da sé, rendendosi autonomo e maturo dinanzi ai nuovi problemi culturali e professionali che incontra».
- *il passaggio dai saperi al sapere e dalle prestazioni alle competenze*. Questo apre il discorso della dell'autoeducazione e dell'autoformazione, garanzia di una «personalità integrata, armonica e creativa».
- *promozione dell'autonoma capacità di giudizio e dell'esercizio della responsabilità*. Implica la formazione della forza morale per "prendere posizione" nelle situazioni e per "farsi carico" delle conseguenze che tali prese di posizione comportano. Questo implica un equilibrio tra il porsi e porre delle domande che restano aperte e a cui non si trovano risposte universalmente condivise, ma nello stesso tempo l'esigenza di coltivare risorse interiori e la saldezza di una identità da testimoniare con coerenza, ricercando la reciprocità e la collaborazione, o la gratuità del volontariato e della solidarietà.
- *apertura alla prospettiva della formazione permanente*. Gli studi nel secondo ciclo hanno anche la caratteristica di condizione per l'educazione permanente, fornendo gli strumenti intellettuali, morali, estetico-espressivi, relazionali, affettivi e operativi necessari per l'apprendimento e la riconversione professionali condotti lungo tutto l'arco della vita.

Alla luce di queste premesse e condizioni, il Profilo dello studente si articolerebbe attorno a quattro nuclei fondamentali, dato che tutta l'offerta formativa, formale e informale, mira a fare acquisire competenze che arricchiscono la personalità e rendono autonomi costruttori di se stessi in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale, indipendentemente dai singoli contenuti e dai tipi di percorsi:

1. Senso d'identità e uso responsabile della libertà
2. Progetto di vita e orientamento scolastico e professionale
3. Convivenza civile
4. Strumenti culturali

Questo quarto nucleo è integrato da una dettagliata specificazione per «tutti i Licei» e da ulteriori precisazioni per artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane e tecnologico. Elemento comune e centrale ne è la *theoria*, cioè l'acquisizione e

lo sviluppo della "conoscenza" come condizione e mediazione per coltivare uno «spirito aperto e libero, critico, capace di...».

2. Prime annotazioni

Gli sviluppi di questi nuclei fondamentali appaiono ricchi e articolati, talvolta anche un po' ridondanti come quando si parla di studenti in «dialogo critico diretto e costante con gli adulti e con le istituzioni (scuola, ambienti di lavoro, enti territoriali, morali e sociali, partiti, governo, parlamento ecc.)».

Molto dense e impegnative, in relazione al percorso scolastico e formativo, appaiono le caratteristiche contenute nei nuclei 2 e 3. In alcuni casi è difficile ipotizzare come e quando alcuni aspetti del profilo possano essere coltivati nella giornata scolastica. A mo' di esempio: elaborare, esprimere ed argomentare, circa il proprio futuro esistenziale, sociale, formativo e professionale, un'ipotesi di sviluppo proiettata nel mondo del lavoro o dell'istruzione...; conoscere gli effetti e le forme dei disordini sessuali ed alimentari, dell'uso delle sostanze "aggiuntive" alla normale alimentazione, dell'uso/abuso di alcool, fumo, droghe...

Il nucleo 4 mi sembra una buona panoramica delle possibili potenzialità educative delle varie aree disciplinari e culturali.

In generale il Profilo può apparire molto "alto" e con qualche sfumatura di utopia, ma per un programma che mira al massimo questo non dovrebbe guastare. Si potrebbe esprimere in forma maggiormente sintetica ed essenziale. Trattandosi di "bozza", però, non sembra utile qui fermarsi ai dettagli.

3. Nella scuola cattolica

Mi sembra che i dati del Profilo possano essere assunti tutti, ed anche in modo convinto, perché in consonanza con una visione della centralità della persona e del suo sviluppo in un quadro valoriale molto ricco che la scuola cattolica può senz'altro assumere nel suo progetto educativo.

Però, mi sembra altrettanto importante e urgente sottolineare alcune necessarie integrazioni che in un profilo generale difficilmente possono trovare esplicitamente posto.

In particolare:

3.1. Il riferimento unitario dell'ambiente educativo

Tutti gli aspetti del Profilo possono trovare una maggiore saldezza e motivazione, specialmente quando si parla di "identità", "responsabilità", "progetto di vita", se sono inquadrati nella proposta di una visione della vita che faccia perno sui valori del Vangelo e sul riferimento alla tradizione cristiana, inglobando e sviluppando appieno le "Regole della convivenza civile" citate come fonte del sistema di valori. Se la scuola cattolica fa effettivamente scoprire e incontrare questa proposta, senza imposizioni e alterazioni, il Profilo dello studente se ne può certamente arricchire.

In questo caso, molti riferimenti del Profilo, ora debolmente fondati nelle loro motivazioni, potrebbero prendere molta più forza e concretezza di prospettiva. Nel tracciare il Profilo del Liceo si parla di «senso generale unitario attribuito al nostro mondo», ma senza alcun riferimento fondativo chiaro.

3.2. Il valore della relazionalità e della comunità

È affermato diverse volte nella bozza di Profilo, specialmente nel nucleo 3, ma nella scuola cattolica dovrebbe avere una valenza e una pregnanza del tutto diversa.

Quando si parla degli aspetti di ascolto e confronto, anche di collaborazione e cooperazione, sembra che l'ottica resti sottilmente individualistica: per costruire la mia autonomia e la mia maturazione necessariamente devo confrontarmi con gli altri, coetanei o adulti.

Non è molto esplicito che un aspetto non secondario del Profilo è quello di "persona in comunità". La scuola e la formazione se lo dovrebbero prefiggere come essenziale per l'uomo e la donna di oggi. Il valore educativo della dimensione comunitaria (non solo della classe, ma anche di tutte le altre forme possibili: gruppi di lavoro, di impegno o di tempo libero, esperienze di convivenza, volontariato, esperienze intergenerazionali...) almeno nella scuola cattolica andrebbe sottolineato in modo molto più esplicito. Alla fine del secondo ciclo, la *dimensione comunitaria*, con tutte le sue valenze di strutturazione della persona, dovrebbe far parte a pieno titolo del *Portfolio delle competenze*. Certamente questo postula un recupero chiaro della idea e della realtà della "comunità educante" in quanto caratteristica propria della scuola cattolica e, possibilmente, di ogni scuola.

Formazione professionale e riforma: contributi per un Profilo dello studente

Prof. Don MARIO TONINI (Dirigente CNOS-FAP)

1. Riforma costituzionale e riforma del sistema educativo di istruzione e formazione

Il nuovo titolo V della Costituzione (Disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3) attribuisce alle Regioni e alle Province autonome competenze rilevanti in differenti materie, tra cui quella «della istruzione e della formazione professionale».

La riforma supera la tradizionale distinzione, presente nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola" e "istruzione artigiana e professionale", proponendo una nuova classificazione dell'offerta: da un lato la "istruzione" che corrisponde all'istruzione inferiore (obbligatoria) ed alla componente non professionalizzante dell'istruzione superiore; dall'altro "la istruzione e la formazione professionale" alla cui attuazione concorrono gli Istituti tecnici, gli Istituti professionali e i Centri di formazione professionale regionale.

L'impianto normativo dovrebbe prefigurare, nel tempo, un progressivo superamento della centralità della scuola e un altrettanto progressivo consolidamento di due percorsi distinti, pur collocati all'interno di un sistema unitario:

- a) quello che presenta il carattere della "istruzione" nel senso che fornisce allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore;
- b) quello che presenta il carattere "professionalizzante", che mira a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni.

2. Avvio delle sperimentazioni per i giovani dall'a.s. 2003/2004

La legge 53, approvata il 28 marzo 2003, definisce il sistema educativo di istruzione e di formazione nel suo complesso e ne rimanda l'attuazione a successivi decreti.

Tuttavia, essendo stata abrogata con questo provvedimento la legge 9/99, si è aperta ai ragazzi in possesso di licenza media la possibilità di proseguire gli studi scegliendo, già a 14 anni, fra i percorsi del sistema dei Licei e quelli del nuovo sistema dell'Istruzione e della Formazione professionale.

A rendere possibile questa seconda opportunità hanno provveduto, con apposito protocollo di intesa, il MIUR, il MLPS e le Regioni il 19 giugno 2003 con un "Accordo quadro per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di Istruzione e Formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53".

I punti di convergenza individuati nell'accordo per la definizione dell'offerta sono stati i seguenti:

- la durata: il percorso avrà una durata di tre anni;

- la personalizzazione: la proposta corsuale dovrà rispondere alle esigenze di ogni giovane;
- il contenuto: il percorso dovrà fare riferimento a discipline e attività attinenti sia la formazione culturale generale che quella specifica delle aree professionali;
- il legame con il mondo del lavoro: il percorso dovrà prevedere la possibilità di effettuare esperienze di alternanza scuola-lavoro attraverso stage e tirocini;
- la certificazione: al termine del percorso sarà rilasciata una qualifica professionale con requisiti tali da essere riconosciuta a livello nazionale e corrispondente a parametri europei;
- la certificazione dei crediti: il percorso prevede anche la certificazione di crediti per la eventuale prosecuzione degli studi.

Al momento della stesura del presente contributo le sperimentazioni in atto stanno realizzando, per rispondere a specifiche caratteristiche territoriali, un'offerta formativa molto differenziata dal punto di vista progettuale che, se consolidata, mirerà, a nostro giudizio, a riaffermare la disomogeneità della formazione professionale piuttosto che ricondurla all'interno del sistema dell'Istruzione e della Formazione professionale.

In estrema sintesi i modelli che stanno emergendo sono sostanzialmente due:

- a) La proposta di "moduli formativi" all'interno dell'istruzione professionale.
 Molte Regioni hanno organizzato l'offerta formativa sperimentale inserendo "moduli formativi" a valenza orientativa nel percorso dell'istruzione: questi moduli hanno una durata pari al 15% del monte ore scolastico complessivo e sono attuati dalla formazione professionale di competenza regionale.

In questo caso la Regione propone ai quattordicenni percorsi di istruzione professionale, artistica e liceale, integrati, nell'arco del triennio, da moduli di formazione professionale svolti nel rispetto di quanto previsto dal Dpr 8 marzo 1999, n. 275. In tale ipotesi, oltre alla progressione ed ai titoli di studio regolati dagli ordinamenti scolastici, il giovane può conseguire un attestato di qualifica professionale regolato dalla normativa vigente in materia di formazione professionale, valido per l'iscrizione ai Centri per l'impiego o per l'acquisizione di crediti utili al passaggio al sistema della formazione professionale.

- b) La proposta di percorsi formativi attuati dal sistema della formazione professionale di competenza regionale.

Il modello prevede l'attuazione di percorsi triennali di formazione professionale nei Centri di formazione professionale, finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale prevista dalla normativa vigente in materia, valida per l'iscrizione ai Centri per l'Impiego, nonché all'acquisizione di crediti per l'eventuale rientro nel sistema dell'istruzione. In tale ipotesi sono state previste forme diverse di integrazione tra i Centri di formazione professionale e le istituzioni scolastiche, nel rispetto di quanto previsto dal Dpr 8 marzo 1999, n. 275.

3. Elementi di continuità e discontinuità rispetto all'obbligo formativo

Il presente panorama suggerisce alcune considerazioni.

Il protocollo di intesa ha permesso l'attivazione di corsi di istruzione e di formazione professionale senza ulteriori rimandi a momenti successivi, evitando così la perdita di un anno scolastico formativo. Anche vari punti dell'accordo sottolineati sopra (durata, personalizzazione, certificazione, ecc) hanno confermato il senso della continuità con il cammino precedente.

La diffusione di differenti modelli, tuttavia, ha introdotto nel panorama italiano anche elementi di discontinuità rispetto al processo di rinnovamento unitario, avviato dai provvedimenti normativi precedenti. La legge 144/99 e il relativo regolamento di attuazione, infatti, proponevano ai destinatari varie modalità per assolvere all'obbligo formativo: il sistema di istruzione scolastica, il sistema della formazione professionale di competenza regionale, l'esercizio dell'apprendistato, i percorsi formativi integrati, realizzati in convenzione con i Centri di formazione professionale o con altri soggetti idonei. Dopo la firma dei protocolli, mentre in alcune Regioni si assiste alla prosecuzione della pluralità di questa offerta formativa, in altre le varie modalità di assolvere all'obbligo

formativo (il diritto all'istruzione e alla formazione professionale sino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età, secondo la legge 53/03) sono decise a monte dalla Regione proponente e non più dal giovane in coerenza del proprio stile di apprendimento.

La riduzione del contributo della formazione professionale a brevi moduli formativi della durata del 15% del percorso scolastico complessivo progettata in varie Regioni, inoltre, snatura, a nostro giudizio, la peculiarità della formazione professionale di competenza regionale che ha da sempre individuato nella componente "professionalizzante" la carta vincente per l'occupazione.

Le differenti scelte delle Regioni, infine, interrompono un processo unitario di rinnovamento che era in atto nella formazione professionale di competenza regionale ed era stato messo in moto dalla legge 144/99 e dall'accordo Stato-Regioni per l'attuazione dell'obbligo formativo del 2 marzo 2000 (art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144).

La realizzazione dei percorsi progettati secondo quei provvedimenti aveva avviato, infatti, un processo di rinnovamento della formazione professionale, le cui caratteristiche salienti erano le seguenti:

- il percorso, articolato in quattro cicli formativi della durata massima di 600 ore ciascuno, si ispirava al criterio del successo formativo, in quanto era finalizzato ad assicurare ai giovani una proposta formativa globale capace di dare risposte molteplici alle loro esigenze di lavoro o di prosecuzione nella formazione;
- erano previsti standard professionali costituiti da denominatori di qualifica e relative competenze coerenti con i principali sistemi di classificazione vigenti e standard formativi riferiti all'area dei saperi di base (lingua italiana e straniera, scienze umane ed etica, area scientifica e tecnologica), area delle competenze professionali comuni e area delle capacità personali (dell'io, degli altri, del compito e del contesto);
- la metodologia formativa assunta era basata su compiti reali, su una didattica attiva, sull'apprendimento desunto dall'esperienza, anche tramite il tirocinio/stage formativo (orientativo, formativo, di pre-inserimento lavorativo), in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento;
- data l'età adolescenziale del destinatario, tutto il percorso formativo era connotato da una forte valenza orientativa, per sviluppare nel giovane la consapevolezza delle proprie capacità, del proprio progetto personale e del percorso intrapreso;
- il curriculum formativo non assorbiva totalmente il monte ore; oltre il corso in senso stretto, erano infatti previste, fino al 15% delle ore, attività formative finalizzate alla personalizzazione, quali l'accoglienza, l'orientamento, moduli integrativi, recuperi, approfondimenti e misure di accompagnamento finalizzate a favorire l'inserimento professionale in relazione al contesto lavorativo locale;
- il programma formativo triennale assicurava, oltre all'acquisizione dei crediti corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, un'attenzione particolare ai processi di orientamento ed accompagnamento individuale;
- per documentare la progressione dell'allievo in ogni fase del percorso, i centri di formazione professionale adottavano il portfolio/libretto formativo;
- il percorso, infine, era aperto ad una eventuale specializzazione e prefigurava, a determinate condizioni, anche la continuità formativa nella formazione superiore.

In sintesi stava maturando nelle Regioni un modello formativo che offriva ai destinatari saperi, competenze e capacità che avrebbero consentito loro di potenziare il proprio bagaglio culturale, conseguire una qualifica spendibile nel mercato del lavoro e maturare crediti per l'eventuale passaggio tramite passerelle alla scuola secondaria.

4. Riflessioni conclusive

La crescita nelle dimensioni pedagogiche, metodologiche e didattiche della formazione professionale di competenza regionale può costituire, a nostro giudizio, un prezioso contributo per l'at-

tuazione del sistema di istruzione e di formazione professionale indicato dalla legge 53/03 e, più in particolare, a supporto del Profilo. Gli elementi di continuità e di discontinuità evidenziati nei passaggi precedenti fanno temere, tuttavia, il permanere di una diffusione a "macchia di leopardo" come più volte lamentata anche recentemente nelle rilevazioni ISFOL, piuttosto che il cammino verso l'affermazione di un modello omogeneo a livello nazionale in vista del sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Noi riteniamo che la questione dell'integrazione, che ancora divide i vari modelli formativi, debba essere risolta non equivocando tra integrazione di percorsi e integrazione di sistemi. Solo così si affermerà il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, come recita la legge 53/03 (art. 2, comma 1, lettera d). La mancata chiarificazione di questo nodo trascinerà la formazione professionale di competenza regionale ad un marginale contributo di laboratorio tecnico della scuola. In caso contrario il futuro sistema dell'istruzione e della formazione professionale, avvalendosi anche del contributo della formazione professionale di competenza regionale, potrà garantire ai giovani quella pluralità di offerte formative che ci sembrano le risposte più idonee per prevenire la dispersione scolastica e per dare risposte adeguate alle domande formative giovanili.

Criteria per un Profilo nella scuola cattolica

Prof.ssa Sr. MARIA LUISA NICASTRO (Docente di scuola cattolica)

Premessa

La lettura del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione* mi sollecita alcuni interrogativi e riflessioni, già condivisi con altri colleghi ed educatori.

Anzitutto: risponde alle reali domande educative del giovane di oggi, della società civile in cui è chiamato a vivere?

Si accorda o può accordarsi con il progetto di persona che come scuola cattolica ci sforziamo di promuovere?

Che cosa richiederebbe la sua realizzazione?

La centralità della persona

La legge 53/2003, all'art. 1, comma 1 e all'art. 2, comma 1 b) afferma che il sistema nazionale dell'istruzione e della formazione dovrà essere attento non solo alla formazione lungo tutto l'arco della vita, ma a tutte le dimensioni della persona, anche quella spirituale e morale.

La centralità dell'alunno, ormai accolta dalla normativa, si traduce in realtà proprio attraverso il Profilo che già dal suo titolo pone l'accento sull'essere, sulla crescita dello studente in tutte le sue dimensioni.

L'obiettivo è spostato dai contenuti alla persona, alle competenze e ai comportamenti: il cittadino che la scuola e l'istruzione e formazione professionale vuole educare conosce se stesso, è consapevole dei propri limiti e delle proprie possibilità, è capace di interagire positivamente con gli altri e con la società, ha una personale scala di valori che gli permette di valutare e scegliere liberamente, si assume le conseguenze delle proprie decisioni e offre il suo contributo in ogni situazione.

Un volto appena delineato

La novità che ho apprezzato è nella scelta di proporre un profilo, cioè un insieme di linee che vorrebbero tratteggiare un volto di persona. Si tratta, mi pare, di alcune pennellate, indicative ma non esaustive, che sollecitano l'impegno dello studente, della famiglia, della scuola, della società.

Insomma mi pare di cogliere il disegno di un volto, ancora tutto da perfezionare. È qui una delle risposte alle domande dei giovani: non pacchetti predeterminati, ma segnaletiche di percorsi, metodi e strumenti che possano portare con sé per la vita.

All'inizio di un nuovo anno scolastico, spesso gli studenti che incontro mi domandano: «A che mi serve imparare il latino, l'algebra...?»

Il Profilo supera la diatriba sui "saperi essenziali" e propone un traguardo davvero avvincente: «trasformare la molteplicità dei saperi... in un sapere unitario, personale, dotato di senso, ricco di motivazioni e fini». È una sfida che già i ragazzi ci pongono, una sfida che ci interpella come cristiani perché richiede quelle sintesi fede-cultura e fede-vita oggi tanto urgenti.

L'azione della comunità educativa

La scuola cattolica da sempre si propone l'educazione integrale della persona; sa per esperienza che essa è frutto di un'armonica e paziente collaborazione tra tutte le componenti della comunità educativa. L'educazione integrale richiede una molteplicità di esperienze e di apporti, di riflessioni e di mediazioni. I nostri ragazzi crescono e apprendono più facilmente attraverso l'esperienza e la riflessione su di essa, in un ambiente sereno e ricco di relazioni positive. Tale sinergia sarà indispensabile perché si vuole non solo trasmettere conoscenze, ma abilitare un ragazzo ad entrare nella vita adulta.

Il Profilo mira ad una persona che sa, fa e agisce in campi diversi, che codifica e decodifica messaggi attraverso lingue e linguaggi diversi, che interpreta fenomeni e problemi, che formula ipotesi di soluzione, le verifica e le modifica. Solo la molteplicità di doni e l'azione convergente di una comunità educativa può arrivare a tali traguardi. In effetti, alla scuola il Profilo chiede molto di più che un programma da esaurire, e forse questo spaventa.

La scuola cattolica non ha solo risorse che le vengono da una lunga esperienza a riguardo, ha anche il compito, penso, di indicare, umilmente, possibilità di percorsi a chi solo ora intraprenderà tale cammino.

Dal profilo dell'onesto cittadino al profilo del buon cristiano

Nel Profilo si afferma che occorre «porre lo studente nella condizione di decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto [...] al mondo religioso»: è lo spazio che abbiamo per educare all'apertura al Trascendente, alla coerenza con le proprie convinzioni, nel rispetto delle diversità religiose.

Penso che in questo documento si possano trovare le premesse e gli spazi per l'educazione del buon cristiano che è la meta dell'azione educativa e pastorale della scuola cattolica. Il cittadino onesto e il cristiano santo non sono in contrapposizione, lo sappiamo bene. Si tratta di sviluppare e tradurre in percorsi formativi la consapevolezza che l'educazione e l'evangelizzazione nella scuola cattolica procedono di pari passo nella quotidiana elaborazione culturale, nell'impegno di attualizzare il Vangelo e di umanizzare la società.

Il Profilo ci spingerà a ripensare le discipline, a interrogarci sulla sintesi fede-cultura che proponiamo attraverso il nostro insegnamento, a cercare una mediazione culturale efficace che consenta agli studenti di sviluppare competenze.

Continuare a proporre una visione dell'uomo, della storia, della cultura cristianamente ispirata è il compito che ci attende.

Continuità e gradualità

La scelta di presentare una stessa scansione sia nel Profilo in uscita dal primo ciclo, sia in quello che stiamo ora analizzando può diventare garanzia di continuità a patto, naturalmente, di una gradualità progettata e condivisa.

Si può pensare forse a profili intermedi, a scansione biennale, che permettano di verificare l'effettivo sviluppo delle competenze attese.

Non solo: il Profilo chiede l'interazione tra scuola e territorio, oltre a quella imprescindibile tra scuola e famiglia. Le diverse agenzie educative possono trovare una piattaforma di lavoro e di convergenza: sono aperti, mi pare, spazi che il mondo cattolico con le sue molteplici espressioni può utilizzare in vista di una elaborazione culturale più significativa.

Il documento propone la meta di un percorso che però non si esaurisce con la fine del secondo ciclo, ma che prosegue lungo tutto l'arco della vita.

Il portfolio diventa per lo studente una mappa del cammino compiuto, un prezioso "inventario" delle sue abilità ed esperienze, che dovrebbe aiutarlo a sviluppare le attitudini dimostrate e a scoprirne di nuove.

Del resto la dimensione dell'orientamento, non più relegata ai segmenti terminali dei percorsi formativi, appare come una di quelle che maggiormente dovrà qualificare la scuola. È un'altra grande sfida che tanti giovani ci pongono: i casi ancora troppo frequenti di insuccesso scolastico sono spesso anche dovuti a una scelta sbagliata, a scarsa conoscenza di sé e delle proprie attitudini, a problematiche personali e familiari che si ripercuotono sull'apprendimento e che la scuola non può ignorare. Tutta la nostra azione educativa deve diventare orientativa, deve cioè "risvegliare" le potenzialità che ogni studente ha.

Per noi orientamento diventa anche accompagnare nella scoperta del progetto che Dio ha su ciascuno, nella consapevolezza che tutti siamo chiamati.

Questa è la meta del nostro impegno quotidiano: aiutare ogni ragazzo, qualunque sia la sua fede, anche se non crede, a pensare alla sua vita come ad un dono da impiegare a servizio del bene comune.

Le articolazioni del "Profilo": alcuni elementi trasversali

Le dimensioni di crescita proposte sono quelle che da tempo la scuola, specialmente quella cattolica, tenta di curare.

Già il *Libro bianco dell'educazione* riconosceva nell'imparare a conoscere, a fare, a essere, a relazionarsi le quattro aree formative da considerare per la crescita del cittadino europeo.

L'attenzione alla dimensione relazionale mi sembra trasversale a tutto il documento.

Viene riconosciuto che «l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire)» contribuiscono a creare le condizioni per «maturare le *competenze* che arricchiscono la personalità dello studente». All'interno dell'area dell'identità vengono segnalate una serie di abilità relazionali che il giovane deve acquisire.

È ormai tramontata, mi pare, l'epoca dell'ansia di "finire il programma": viene richiesto ai docenti l'impegno, niente affatto inferiore, di trasformare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi. Si tratta di cambiare il nostro modo di pensare la scuola e i processi di insegnamento/apprendimento, interpellando, anche nell'educazione formale, la dimensione affettiva e relazionale, non solo quella cognitiva. L'esperienza, il laboratorio, il problema, devono diventare modalità abituali del nostro approccio alla conoscenza.

Solo così si potrà educare alla convivenza civile. Mi pare che tale dimensione costituisca nel documento il vertice di tutti i processi formativi. Responsabilità, impegno e valori sono le parole chiave che ritornano anche nel Profilo al termine del primo ciclo e che indicano la volontà di educare una coscienza civile, critica e partecipativa, consapevole, soprattutto, dei «valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali».

Un compito affascinante e prioritario per gli educatori, ma specialmente per la scuola cattolica. Una meta da proporre con coraggio ai nostri giovani che spesso respirano un clima di indifferenza o addirittura di sfiducia nei confronti delle istituzioni.

Del resto, una matura coscienza civile come quella che il documento propone, esige un impegno alla partecipazione, a dare un fattivo contributo al miglioramento della società, alla costruzione della "civiltà dell'amore".

E come docente di scuola cattolica penso che sia questo l'orizzonte entro cui si pone il nostro impegno, sostenuto anche dal recente invito del Papa alla speranza della *Ecclesia in Europa*.

Dibattito

Il Profilo del primo ciclo

Dott.ssa CRISTINA GIUNTINI (AIMC – Associazione Italiana Maestri Cattolici)

L'Associazione Italiana Maestri Cattolici considera scelta fondamentale il riferimento ad un Profilo di uscita del soggetto in formazione che prenda in considerazione un arco temporale, 6-14 anni, di ampio respiro. È un'idea forte che ribadisce l'esigenza di tempi adeguatamente distesi per l'apprendimento e contribuisce a veicolare e costruire un'idea di scuola in grado di prendersi cura della crescita dell'alunno nel rispetto dei suoi ritmi di crescita: in più anni si possono raggiungere traguardi comuni con modalità e tempi diversi.

Leggiamo positivamente il Profilo delineato dai documenti ministeriali che su più fronti sottolinea una formazione integrale, armonica, finalizzata ad un progetto di vita, proiettata in avanti. Si tratta di un concetto fondativo, irrinunciabile: parlare di senso della vita in una società come la nostra, che vive in funzione del presente, significa richiamare l'uomo ad una prospettiva di "futuro" con cui confrontarsi in modo responsabile e consapevole; un Profilo che guarda perciò in avanti, che non è traguardo ma trampolino; una visione prospettica che guida i passi dell'oggi e del domani.

Riteniamo, pertanto, che il Profilo trovi la sua funzione di ideale regolativo nella misura in cui è considerato "padre" che genera le attività quotidiane e non "figlio" consequenziale del percorso realizzato: il Profilo delinea un saper essere, sintesi ontologica del sapere e del saper fare. Al di fuori di questa prospettiva non si giustificherebbe l'accento posto dalle Indicazioni sul transdisciplinare che riconduce costantemente l'azione d'aula alla dimensione esistenziale. Per questo appaiono limitanti alcuni passaggi del Profilo sul versante delle strumentalità: si potrebbe correre il rischio di inoltrarsi su sentieri puramente contenutistici, di fermarsi al micro senza respirare in più ampi orizzonti di senso.

L'Aimc, in coerenza con quanto delineato nel Profilo, sottolinea il ruolo di "comunità educante" della scuola che, nella sua autonomia, sostiene e guida i processi di rinnovamento e li contestualizza nei territori.

Di fronte all'interrogativo "Che cosa cambierà nella scuola cattolica", avvertiamo il bisogno di individuare alcune linee di orientamento comuni a tutto il sistema d'istruzione e di educazione. Si chiama la scuola a:

- progettare, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie, concreti momenti di riflessione sui vissuti del processo di formazione da parte dell'alunno, superando l'episodicità e la collocazione in spazi residuali dell'attività scolastica;
- legittimare, nel convincimento che "nessuna persona è definibile per sottrazione", una valutazione qualitativa dei percorsi che oltrepassi l'idea di parametri standard e ricerchi una valutazione autentica capace di rilevare competenze complesse, contestualizzate e significative per l'alunno (questo consentirebbe di riorientare i passaggi della legge 53 in cui si fa riferimento alla valutazione periodica);
- porre attenzione alle scelte dei percorsi formativi e alla matrice progettuale generativa che li nutre.

Impegno prioritario è porre massima attenzione alla scelta ed alla cura delle matrici progettuali per recuperare il senso di unità che, troppo spesso, viene meno all'interno del vortice di innumerevoli specializzazioni disciplinari. In una visione sistemica le dimensioni fondanti del sapere, ricollocate in una dimensione esistenziale, sostengono il processo di comprensione del "chi sono": ogni sistema di riferimento culturale diventa funzionale a capire il proprio sistema di riferimento che determina scelte e comportamenti

In questa prospettiva è proprio il partire dal valore dell'antropologia cristiana ad orientare l'agire educativo al servizio della crescita in umanità e libertà della persona e della comunità.

Il Profilo del secondo ciclo

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontificia Salesiana)

La mia attenzione e le mie osservazioni si rivolgono in particolare al Pecup del secondo ciclo, anche se – in quanto i due profili sono sostanzialmente in continuità e sono strutturati secondo una comune formalità – è scontato che alla fin fine il discorso diventa comprensivo di entrambi, anche perché ci si terrà ad un livello piuttosto generale e teoretico-pedagogico.

Utilizzerò quanto ho già scritto, insieme a G. Malizia, in un articolo in pubblicazione su "Orientamenti Pedagogici", 2003, n. 6, intitolato *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*.

1. Le funzioni del Profilo

Provo ad indicare in primo luogo alcuni aspetti del Profilo che mi sono apparsi interessanti (dirò subito perché).

Vorrei rilevare anzitutto il significato teorico-pedagogico che può avere il Profilo e le funzioni che esso può assolvere, nell'insieme di quelle che dovrebbero essere le indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (e in qualche modo per i Pof delle istituzioni scolastiche e professionali).

In vari interventi si è ribadita la funzione formativa prospettica del Profilo, nel senso che può aiutare a "educare" i bisogni e le domande dei giovani che "vanno a scuola" o fanno formazione professionale negli "istituti", rendendoli più aperti, dinamici, valorialmente più elevati di come possono essere percepiti in prima istanza dai giovani stessi o dalle famiglie o dalla società. E più direttamente può aiutare i giovani e i tutor a tradurre bisogni, esigenze, attese in "pacchetti formativi" componibili nei piani di studio adeguati alla loro effettiva personale altezza. Il problema sarà caso mai come avviare, mediare e determinare questo processo di "educazione della domanda" che il Profilo stimola nel suo offrirsi come "orizzonte" di personalità-tipo. Si comprende subito quanto sia importante allora aiutare adolescenti e giovani a leggere la loro condizione esistenziale attuale.

Si è anche detto che la funzione del Pecup è come quella di una bussola, vale a dire una funzione eminentemente orientativa. Forse nel caso specifico si poteva parlare di "faro", nel senso che il Pecup ha la pretesa di indicare il porto cui il giovane alla fine del secondo ciclo dovrebbe arrivare con tranquillità e sicurezza. Ma il Pecup dovrebbe orientare anche il Ministro in quanto esso viene a disegnare ciò che lo studente dovrà sapere, saper fare e saper essere, agendo da persona, da cittadino e domani da lavoratore. In tal senso prospetta anche l'identità futura del cittadino italiano. C'è in esso una proiezione di futuro non solo per gli studenti (la loro identità e buona immagine e in qualche modo l'impegno di costruirli) e non solo per gli insegnanti (in quanto proietta la loro azione verso questo "alto" impegno educativo grazie all'istruzione e alla formazione professionale di cui saranno capaci di fare offerta con il Pof; ma anche per il Ministro, per le Regioni e per l'intera classe dirigente e politica (oltre che per le famiglie e la società civile), perché si tratta di porre le condizioni legislative, amministrative, strutturali e sociali perché siano dati a tutti, nella differenza, le pari opportunità per dare realizzazione a tale Profilo terminale "personalmente pianificato" nella linea dell'uno o dell'altro percorso immaginato per il secondo ciclo.

Il Profilo sembra inoltre assolvere ad una funzione integrativa del percorso formativo, in quanto aiuta a tenere sempre presente quell'orizzonte "ologrammatico" che si è voluto imprimere all'intera operazione ministeriale, ma che corrisponde a un modo tipicamente pedagogico di intendere la formazione, che se non vuol scadere in tecnicismi o riduttivismi o esorbitanze diseducative e umanamente negative, ha da essere intrinsecamente connotata di quella caratteristica che è stata denominata "ologramma" o che in termini tradizionali si diceva "integrazione", "integralità", "onnilateralità" o quant'altro.

La funzione di bussola ricorda, infine, una quarta funzione che va presa sul serio nella traduzione progettuale e didattica sia dei Pof dei Licei e degli Istituti, sia nella costruzione dei piani personalizzati, ma anche nella traduzione didattica in unità di apprendimento disciplinari o interdisciplinari o trasversali. Il Profilo diventa un po' il termine di confronto di quanto si vuole da parte del Ministro con le indicazioni nazionali e da parte delle regioni nel loro apporto specifico ma anche nella valutazione della qualità delle proposte di apprendimento e dei servizi posti in opera dai Licei e dagli Istituti di formazione professionale per rendere il Profilo produttivo e valido dal punto di vista formativo-personale dello studente/soggetto in formazione.

In tal senso, il Profilo è, in sé e per sé, il documento più vicino all'istanza finalistica, assegnata dalla Legge 53/2003, al sistema educativo di istruzione e di formazione professionale: favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana.

2. La struttura e la prospettiva

Pure indubbiamente notevole è la strutturazione del Profilo, così come le accentuazioni di prospettiva che si intendono imprimere a tutto l'apprendimento in linea con esso.

Come si è detto, il Profilo del secondo ciclo presuppone quello del primo. Lo dà per acquisito e ne continua, sviluppandoli ulteriormente, gli orientamenti. Ma con una variazione significativa: al «sapere» e al «fare», si è aggiunto l'«agire» (vale a dire «l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute») come passaggio intermedio all'«essere» (diventando «competenze che arricchiscono la sua personalità e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana e professionale» [...] «indipendentemente dai diversi percorsi formativi frequentati»).

Ed ovviamente, trovandoci in un ciclo caratterizzato dalla secondarietà dell'apprendimento, la via perseguita è quella dell'impiego, in maniera organizzata e sistematica, della riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire.

Queste tre (quattro) finalità innervano e danno senso ai centri strutturali del Profilo stesso:

- l'identità e la responsabilità personale;
- la progettualità vitale e l'orientamento (scolastico, professionale, esistenziale);
- l'educazione alla convivenza civile (conglobante le "nuove educazioni": educazione alla salute, educazione alla legalità, educazione stradale, educazione alla prevenzione, educazione allo sviluppo e alla pace, educazione alla cittadinanza, educazione interculturale...).

E guidano la specificazione degli strumenti culturali. In tal modo si potranno permettere: a) la crescita educativa culturale e professionale dei giovani; b) lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; c) l'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Di alto valore pedagogico mi sembrano pure le prospettive che nella "Premessa" si evidenziano come prospettive di fondo, con cui si intende caratterizzare l'intera azione di riforma (e l'intera azione didattica):

- 1) la prima, dal prodotto al processo: «non conta tanto la padronanza di determinati contenuti o mansioni [...] quanto l'attivazione dei processi intellettuali, morali, sociali, operativi, estetici, emotivi»;
- 2) la seconda, dai contenuti alla persona: il sapere, il saper fare, l'agire, e la consapevolezza critica su di essi sono visti «come mezzi ed occasioni per promuovere al massimo livello possibile la crescita personale di ciascuno» in risposta alle «sfide della società tecnologica ed industriale avanzata, della globalizzazione e dei suoi effetti, della società multiculturale e della multimedia».

A sua volta, questo spostamento di prospettiva comporta uno spostamento anche nelle prospettive pedagogico-didattiche. Si invita, infatti, a passare:

- 1) dai saperi al sapere: vale a dire dalla «molteplicità dei saperi che il soggetto incontra e impara nel sistema educativo formale, non formale e informale» al sapere, alla cultura personale, al

«coltivarsi», all'«unità personale di conoscenze dotate di senso e sempre ricca di motivazioni e di fini»;

- 2) dalle prestazioni (o mansioni) alle competenze, intese «non soltanto un insieme organicamente strutturato di conoscenze e abilità riferibili a uno specifico campo professionale» ma piuttosto un «qualcosa di mai totalmente definito, una "cornice" ogni volta da adattare, completare, reinventare allo scopo di affrontare al meglio e con perizia i nuovi problemi e gli imprevisti che accadono nel contesto professionale di riferimento».

In tal modo, a questo livello di secondo ciclo, «l'educazione nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di formazione professionale» [...], «si tramuta, nel profondo in autoeducazione»; permette di dare «un'impronta personale sia alle relazioni interpersonali e sociali, sia ai rapporti con le cose e con il mondo»; rende capaci di «prendere posizione» e «farsi carico» e «rispondere delle conseguenze intenzionali ed inintenzionali delle proprie scelte non solo a livello individuale, ma anche a livello sociale».

Il tutto in una prospettiva di *lifelong learning*, vale a dire di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

3. La non facile attuazione

Il Profilo mette indubbiamente al centro il soggetto che apprende. Persona e processo di apprendimento ne sembrano essere le parole chiave. Ciò appare in piena coerenza con l'impostazione generale della riforma che punta non tanto sui curricoli quanto sui piani di studio personalizzati.

Ma già il fatto che si sia sentito il bisogno, al termine di entrambi i Profili, di indicare alcune linee di sintesi, la dice lunga su una certa sovrabbondanza dello stile e dei contenuti dell'uno e dell'altro Profilo.

Così è grosso il rischio che già nelle Indicazioni generali (cfr. già a livello degli otto licei) si perda l'idea di "sistema" che la legge sembra indicare non solo come termine ma come volontà pedagogica. Ed altrettanto va detto dell'unitarietà che si vuole per i due possibili percorsi (licei e istituti). Infatti, pur nella differenziazione, il secondo ciclo dovrebbe essere di pari dignità e di pari opportunità per chiunque "personalisticamente" si serva del liceo o dell'istruzione e formazione professionale o dell'alternanza scuola-lavoro per la propria formazione secondaria.

L'istanza ologrammatica (vale a dire la costante preoccupazione di tenere dinamicamente intercorrelati particolare e universale, specifico e globale, disciplinare e trasversale, specialistico e generalistico, sia a livello epistemologico che didattico o, detto in altre parole, la continua dinamica interazione tra tutto e parti, tra tassello e mosaico, tra spaccato particolare e disegno globale), cara agli estensori dei documenti ministeriali in quanto considerata particolarmente adatta ad un apprendimento adeguato alla "crescita personale", rischia di rimanere nell'ombra: lo si è già visto nell'esperienza dei due seminari di Roma e di Fiuggi apprestati dal Ministero per arrivare al Profilo e alle Indicazioni nazionali per il sistema dei Licei.

Se così fosse, nella concretezza della struttura e della quotidianità didattica, non solo si rischierebbero i mali della precoce specializzazione e della preda obsolescenza qualitativa degli apprendimenti, ma difficilmente si potrebbe togliere di testa l'idea di un'operazione culturale che perpetua la gerarchizzazione, culturale e di classe, attualmente esistente tra licei, istituti tecnici e professionali.

La cosa si aggraverebbe ulteriormente se un parallelo lavoro non si realizzasse per il "sistema della istruzione e formazione professionale" e se esso si immaginasse come un mero accostamento meccanico dell'attuale formazione professionale statale (20% degli iscritti alla secondaria) e dell'attuale formazione professionale regionale (tra il 6 e l'8% dei giovani tra i 15 e i 18 anni) [...], anche se messi sotto un unico governo (come sembra sarà con l'attuazione della legge Bossi-La Loggia in corso di attuazione in Parlamento).

Se così si permettesse o risultasse, difficilmente l'azione ministeriale attuativa, e la stessa legge delega, potrebbero scrollarsi di dosso l'accusa di mistificazione e di classismo.

Dall'insieme si ricava, comunque, l'idea che non sarà di facile concretizzazione – secondo le espressioni del suo maggiore ispiratore, G. Bertagna – la «scommessa istituzionale, ordinamentale, culturale ed educativa temerariamente lanciata, sull'onda del Titolo V della Costituzione, dalla Riforma Moratti, ovvero il proposito di costituire anche nel nostro paese, e almeno per 12 anni relativi al diritto dovere di istruzione e di formazione per tutti, un "sistema dell'istruzione liceale" (licei) e un "sistema dell'istruzione e formazione professionale" (istituti), tra loro ben distinti per natura e per scopo, ma ambedue ugualmente educativi, di pari dignità culturale, oltre che di immagine sociale, e, quindi, con strutture di interconnessione reciproche che i giovani possano facilmente percorrere».

4. Osservazioni di percorso

La legge e la documentazione relativa ha messo in circolo parole nuove, che intendono "dire" l'idea e la prospettiva sottesa all'azione politica di riforma. E così, se nel periodo Berlinguer-De Mauro, abbiamo aggiornato il vocabolario pedagogico con le parole "magiche" dell'autonomia, del curriculum, del POF, delle funzioni obiettivo, della trasversalità, del laboratorio, della multimedialità, degli istituti comprensivi e tant'altro (cfr. Fiorin e Cristanini, 1999), la presente "via" di riforma ci offre le "nuove" parole: piani di studio personalizzati (PSP o anche PPAE, vale a dire Piani Personalizzati delle Attività Educative), Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup), Indicazioni nazionali, raccomandazioni, convivenza civile, ologramma, poliarchia, sussidiarietà orizzontale e verticale, tutta una serie di aggettivazioni per gli obiettivi, o generali del processo educativo, o specifici dell'apprendimento (OSA), o formativi (OF), e per le conoscenze (dichiarative, condizionali, procedurali), unità di apprendimento (UA), competenze (specifiche e trasversali), gruppo classe e gruppo laboratorio, portfolio, laboratorio e Larsa, maestro prevalente, tutor, valutazione esterna (a cura dell'Invalsi) e valutazione interna (cfr. Sacristani Mottinelli, 2003, ma anche l'inizio delle *Raccomandazioni per il primo ciclo*).

Ovviamente non si tratta di mere parole o di termini codificati. Essi veicolano in qualche modo la teoria dell'apprendimento e la teoria della scuola che è sottesa e guida l'azione di riforma; e per altro verso, nella loro concertazione, sono anche allusive delle scelte strategiche e delle metodologie generali secondo cui si vuole attuare e operare per la riforma. In tal senso traghettano scelte forti circa questioni rilevanti per il futuro delle persone e della Repubblica. Per questo meritano attenzione e vigilanza critica: a cominciare dalla parola chiave che regola e coordina con funzione, appunto, ologrammatica, tutte le altre: la parola "persona".

5. Osservazioni di merito

Ma, in proposito, vorrei avanzare alcune osservazioni di merito rispetto al testo divulgato del Profilo.

5.1. Scuola "a servizio" di "utenti/clienti"?

Il Profilo sta perché si vogliono i piani di studio personalizzati. È stato detto a più riprese e in più sedi che la riforma Moratti intende andare oltre la logica stessa dei curricoli, ancora troppo istituzionale ed ufficiale e quindi ancora distante dai mondi vitali personali dei "soggetti che apprendono". La centralità di quest'ultimi, già conclamata nella riforma Berlinguer-De Mauro, sarebbe da tale logica piuttosto messa in questione, in quanto essi sarebbero ridotti o ricondotti ad "oggetto" di insegnamento e comunque a "destinatari" dell'azione scolastica. Ma l'enfasi sui piani di studio personalizzati può risultare (e far rimanere in) una posizione puramente reattiva, in quanto si presta a cadute di cui si accusa il principio della teoria della Qualità Totale ("la soddisfazione del cliente prima di tutto"), vale a dire una visione della scuola-servizio, della scuola-mercato, della scuola-bazar. Il POF, da «documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche» (Regolamento dell'autonomia, a. 3, c. 1) rischia di scadere a "cartello pubblicitario di offerta"; la «progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le

singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia» (Ibidem) può essere estenuata dalla contrattazione "particolare" (e magari non sempre "illuminata" o orientativamente "capace") dei giovani e delle famiglie (assurti al ruolo di "utenti" e di "clienti"); mettendo pericolosamente a rischio la intrinseca e storica funzione propositiva culturale e democratica della scuola e degli istituti/centri di formazione professionale.

5.2. Una concezione della persona piuttosto individualistica e autocentrata?

Indubbiamente la documentazione ministeriale di attuazione della legge delega attesta una chiara scelta personalistica, altamente encomiabile soprattutto a fronte di paventati scivolamenti funzionalistico-economicistici di tutto il sistema educativo pubblico.

Tuttavia tutto sembra essere centrato sul soggetto-persona-individuo che apprende, che ha da costruire la sua autonomia e la sua maturazione, anche se è chiamato ad essere responsabile, a collaborare e cooperare con gli altri, a convivere civilmente. Il focus è sempre sull'individuo, non su un noi (gruppo, classe, scuola) che apprende. Il "contesto" sembra solo "con-tornare" il "testo": è un soggetto che apprende in contesto e in situazione, non dei soggetti, una comunità di studenti, un popolo che apprendono!

Non c'è il rischio di una sorta di neo-liberismo pedagogico, reattivo rispetto al "collettivismo" e al "soggettivismo socializzante" del recente passato?

5.3. Dove è la scuola come comunità di apprendimento?

A mio parere nel Profilo ha vinto questa prospettiva personalistico-individualistica, meno quella personalistico-comunitaria. Intendo dire che è stata data poca attenzione alla scuola e agli istituti e qualsiasi altro luogo di istruzione e formazione pubblica nel loro essere – non solo e non tanto materialmente ma in primo luogo come comunità di persone – "comunità educativa di apprendimento", in cui i diversi soggetti individuali e sociali, ognuno per quanto loro compete, interagiscono e agiscono "insieme" per il conseguimento dei fini istituzionali, sociali e individuali del sistema educativo di istruzione e formazione pubblica. Una tale prospettiva comunitaria è, invece, prefigurata nello *Statuto delle studentesse e degli studenti* (DPR 25 giugno 1998, n. 249). E più largamente, era, del resto, una prospettiva presente nella Premessa dei Programmi rinnovati delle medie del 1979, dove si diceva che «la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano». Può essere interessante, in proposito, evidenziare il nesso che nel nuovo Titolo V della Costituzione, art. 118, viene posto tra autonomia scolastica e interesse generale; come pure la connessione tra autonomia e sussidiarietà orizzontale e verticale.

Si tratterebbe di assumere a principio e motore pedagogico dell'attuazione della legge delega l'espressione di P. Freire: «nessuno educa nessuno, nessuno è educato da nessuno; ci si educa insieme».

5.4. Quanto si è "sfruttata" l'idea della "formazione spirituale e morale"?

Un altro ambito che valeva la pena di evidenziare, anche e proprio ai fini dell'apprendimento, era quello della "formazione spirituale e morale" il cui conseguimento si dice di volere promuovere (L. 53/2003, a. 2, c. 1 lettera b). Si tratta, indubbiamente di una bella novità rispetto alla legge Berlinguer/De Mauro.

Il Profilo non sembra averla "utilizzata". Pensarla "appaltata" all'IRC, sarebbe estremamente riduttivo. Tacerne nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile è sottovalutare la rilevanza delle religioni e della religiosità nella società multiculturale (ma anche multi-etnica e multi-religiosa) dell'era della globalizzazione.

Non coltivarla adeguatamente, come "aspetto diffuso" e trasversale del processo di apprendere, depriva di una risorsa anche "epistemologica" di prim'ordine proprio in vista della costruzione di quella crescita personale ricca e competente, responsabile ed aperta, ma anche profonda e critica, che pure viene prefigurata nel Profilo: soprattutto se si pensa la dimensione spirituale nella sua glo-

balità (che si allarga oltre la dimensione propriamente religiosa o morale verso quella intellettuale, estetica, contemplativa, estatica, mistica, come è nel termine tedesco *Geist* e nell'*esprit de finesse* francese).

Infatti l'evidenziazione della dimensione spirituale permetterebbe di cogliere meglio le possibilità di continuità/discontinuità, di sutura o di interruzione che sussistono tra conoscenze, comportamenti ed atteggiamenti personali di fondo. Una maggiore evidenziazione della dimensione spirituale nella sua vasta gamma di movenze ed espressioni, avrebbe inoltre meglio dato ragione di una «valutazione degli apprendimenti e del comportamento», voluta dalla 53/2003, a. 3, c. 1 lettera a), evitando che venisse o venga vista e magari praticata quasi solo come ritorno del punitivo "voto di condotta"; permettendo invece di superare la logica della separazione tra apprendimento e complessiva maturazione della personalità e cogliere meglio l'intrinseca connessione degli aspetti e di profonda interazione tra conoscenza e azione, comportamenti ed atteggiamenti, individualità e socialità, personalizzazione e collaborazione; e in un quadro di scuola-comunità democratica dell'apprendimento.

5.5. "Altezza" di profilo e "complessità della realtà giovanile

Entrambi i Profili dimostrano un disegno "alto". Ma proprio per questo rischiano di risultare "sopradimensionati" rispetto alle movenze vitali dei preadolescenti, adolescenti e giovani italiani, ragazzi e ragazze, di queste ultime generazioni, che nel bene e nel male pagano lo scotto della complessificazione e della globalizzazione. Non si rischia il "bello, ma impossibile"? Quanto dei due profili è all'altezza delle possibilità della crescita personale di appartenenti ad una "età negata", ad una generazione "X", ad una "generazione "senza", compressa e dilatata insieme, infantilizzata e adultizzata alla stesso tempo, "allungata" nella sua giovinezza, blandita a muoversi in maniera *soft* tra le pieghe dell'esistente, con una identità debole e a basso tasso di progettualità, quasi solo a raggio di quotidianità?

Anche volendo sognare alla grande, un Profilo non dovrebbe tener conto di queste movenze dell'attuale condizione adolescenziale e giovanile, differente da quella che fu di Gentile o anche da quella dei difficili anni '70?

Trovare i modi adatti di esprimerlo in un Profilo, aiuterebbe a tradurre in maniera operativa i compiti specifici che la scuola di oggi ha rispetto al passato: si pensi ad esempio al fatto di parlare oggi di sistema educativo (modo inconcepibile o passibile di essere bollato come "fascista" solo trenta o venti anni fa); o si pensi al modo di concepire oggi la funzione dell'orientamento, più personalistica e esistenziale (rispetto ad una concezione di qualche decennio fa, puramente informativa e relativa al futuro lavorativo).

Ed aiuterebbe a capire meglio il lavoro educativo di dirigenti, insegnanti, tutor, personale non docente, ecc.

Forse, mai come oggi, alla scuola è chiesto di mediare, sostenere, stimolare, attivare relazioni, portandosi alle strutture profonde della personalità, ai "livelli di soglia" dell'umano, là dove nasce l'impulso alla libertà creativa o dove si muore alienati e conformisti; dove maturano le decisioni responsabili o dove ci si lascia andare ai giochi ripetitivi dell'individualismo; dove il cuore si apre agli altri, alla comunità, all'umanità (e a Dio), o dove ci si chiude negli egoismi individuali, di gruppo o in quelli etnici o nazionalistici; dove le volontà si assumono gli impegni e le conseguenze dei propri atti o dove ci si abbandona alla passività e alla deresponsabilizzazione totale.

Un Profilo non doveva almeno accennare a questo "laborioso" modo di diventare persone, cittadini, lavoratori, oggi, pur non rinunciando ad un pizzico di utopia?

Le novità del secondo ciclo

Prof. DOMENICO SUGAMIELE (Consigliere del Ministro dell'Istruzione)

È innegabile che nella politica scolastica di questi ultimi due anni ci siano elementi di continuità con alcune innovazioni precedenti, l'autonomia delle istituzioni scolastiche, in primo luogo. Tuttavia la legge 53, soprattutto nel secondo ciclo, si caratterizza per la discontinuità con le politiche educative del passato.

Discontinuità che va sostenuta e valorizzata per alcuni punti che connotano in modo significativo la riforma:

- la centralità della persona nel processo educativo sia di istruzione che di istruzione e formazione professionale;
- il superamento della separazione tra scuola e lavoro e della gerarchizzazione tra istruzione liceale e istruzione e formazione professionale;
- la riscoperta della cultura del lavoro (dell'umanesimo del lavoro) e delle professioni con il coinvolgimento del sistema delle imprese e della società nella determinazione dei percorsi formativi, e la conseguente dignità data alla formazione informale e non formale;
- la declinazione di un secondo ciclo unitario, ma distinto nel sistema dei licei e nel sistema degli istituti di istruzione e formazione professionale; le finalità, infatti, dei due sistemi sono diverse ma entrambi concorrono alla formazione della persona, dell'uomo nel suo insieme;
- l'individuazione di un Profilo educativo culturale e professionale unico per tutto il secondo ciclo che rappresenta l'elemento di unificazione dei due sistemi e supera la separatezza tra le culture;
- il superamento del modello autoreferenziale dell'insegnamento e della politica dell'offerta educativa basata sul monopolio della scuola di Stato;
- la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative con la liberalizzazione dei modelli pedagogici sostenuta dal principio della personalizzazione;
- la riprogettazione della professionalità dei docenti e del sistema di reclutamento.

La realizzazione di questi principi, che colgono importanti elaborazioni della Chiesa in campo educativo, non è scontata né sarà facile soprattutto se la fase di attuazione della legge non sarà accompagnata da una condivisione diffusa e da un processo di interazione che possa aiutare a sviluppare gli obiettivi e i principi della riforma. L'impegno e il contributo delle Associazioni di ispirazione cristiana sarà fondamentale per la coerente realizzazione di questo disegno.

Preoccupa, tuttavia, il frequente richiamo alla continuità con l'impianto dell'attuale sistema di istruzione e formazione o alla conservazione della specificità di questo o quel settore (i modelli pedagogici-organizzativi della scuola elementare e media, la formazione professionale, il Liceo, l'Istruzione tecnica, il sistema di formazione degli insegnanti...) che appaiono frutto di una cultura, ampiamente radicata nel nostro Paese, che tende a bloccare qualsiasi processo di cambiamento e di riforma con l'assunto che, in fondo in fondo, ogni microsettore non è poi tanto male.

La continuità ci porterebbe al radicamento dell'attuale sistema che, nel secondo ciclo, presenta una forte dualità: l'istruzione scolastica è l'unica deputata a formare il cittadino mentre la formazione professionale continuerebbe ad essere relegata alla sola formazione continua. È il disegno di un sistema dove soltanto nella scuola di Stato si possono attivare percorsi che portano a titoli e diplomi di valenza nazionale. Il sistema prospettato nella seconda metà della scorsa legislatura presenta, inoltre, una vistosa incongruenza allorquando, riducendo l'obbligo di istruzione a "obbligo scolastico" – come se solo la scuola di Stato potesse promuovere la cultura e l'educazione dei giovani – , rende residuale l'obbligo formativo, destinato solo agli espulsi dalla scuola, ai *drop out*. Si tratta del disegno di un sistema di accentuata dualità nei rapporti tra scuola e formazione che emerge con evidenza dalla natura stessa dei dispositivi legislativi che lo hanno delineato.

La legge 30/2000 (Berlinguer) separava nettamente il sistema educativo di istruzione da quello di formazione dichiarando esplicitamente che «il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997 n. 196 e dalla legge 17 maggio 1999 n. 144». Due leggi, la 196 e la 144, che non sono in alcun modo correlabili con il sistema di istruzione. Infatti, la legge 144/99 riguarda "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per

il riordino degli enti previdenziali" e la legge 196/97 riguarda "Norme in materia di promozione dell'occupazione".

In questo contesto l'obbligo formativo, previsto dall'articolo 68 della legge 144, si riferisce, prevalentemente, agli articoli 15 (Contratto di formazione lavoro), 16 (apprendistato), 17 (riordino della formazione professionale) e 18 (tirocini formativi e di orientamento) della legge 196 e in particolare gli articoli 16 e 17.

All'articolo 17 della legge 196, si afferma «lo scopo di assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione ed elevazione professionale», e quando si va nei principi si legge: «a) valorizzazione della formazione professionale quale strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, elevare le capacità competitive del sistema produttivo, in particolare con riferimento alle medie e piccole imprese e alle imprese artigiane e incrementare l'occupazione, attraverso attività di formazione professionale caratterizzate da moduli flessibili, adeguati alle diverse realtà produttive locali nonché di promozione e aggiornamento professionale degli imprenditori, dei lavoratori autonomi, dei soci di cooperative, secondo modalità adeguate alle loro rispettive specifiche esigenze».

Principi importanti che evidenziano, tuttavia, come l'obbligo di frequenza di attività formative dopo il 15° anno di età fa parte di un sottosistema della formazione per il lavoro («assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione») che non è annoverabile nell'alveo proprio del sistema formativo di base. Nel contesto dato, la formazione professionale e l'obbligo formativo non si pongono l'obiettivo della formazione della persona, dell'uomo nel suo insieme. In un certo senso sono collocati fuori dal sistema educativo.

La legge 53 inverte profondamente questo quadro e sana la frattura storica tra istruzione e formazione, e il Profilo educativo, culturale e professionale unico per tutto il secondo ciclo è l'elemento di unificazione che supera la separatezza tra le culture. Il Profilo mette in gioco principi importanti che portano allo sviluppo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e favoriscono il pluralismo in campo educativo.

Un principio importante è quello della personalizzazione. La personalizzazione mira alla formazione integrale della persona e alla composizione unitaria del sapere. Essa si sviluppa su un piano interno all'istituzione scolastica o formativa, delineato dalla normale attività educativa caratterizzata dal piano di studio personalizzato, e su un piano esterno, delineato da attività orientative e formative reperibili nel più ampio contesto sociale.

Il primo segna l'identità pedagogica dell'istituzione scolastica o formativa, il secondo definisce un'identità più ampia che comprende la libertà di scelta delle famiglie. Entrambi concorrono alla costruzione del progetto educativo di ciascun allievo.

Il piano personalizzato parte dalla persona per portarla al successo formativo. Si tratta di un progetto di scuola e/o di classe che contribuisce a determinare l'identità pedagogica della scuola stessa. L'identità culturale e professionale dell'allievo si costruisce, quindi, attraverso l'interazione tra il progetto educativo della scuola/agenzia formativa e il progetto personale di ciascuno valorizzando il ruolo dell'istruzione informale e non formale nel processo di formazione della persona.

La personalizzazione dei piani di studio si basa, inoltre, su un rinnovato rapporto tra disciplinarietà e interdisciplinarietà. Si vuole valorizzare il rapporto tra le discipline e l'esperienzialità che è, nella vita quotidiana, strumento di formazione e di completamento del sapere di ciascuno.

La metodologia centrata sulle competenze, per esempio, anche se basata su "unità di apprendimento", delinea un processo continuo che ha come riferimento gli obiettivi generali e specifici definiti nel Profilo educativo, culturale e professionale dello studente e nelle Indicazioni nazionali sui piani di studio personalizzati. L'equipe pedagogica avrà il compito di progettare nel contesto classe/scuola il piano personalizzato. Equipe pedagogica che rappresenterà un'articolazione di funzioni professionali in grado di sviluppare relazioni con il territorio.

Il Profilo educativo, culturale e professionale porta ad unità educativa l'istruzione e la formazione entro il diciottesimo anno di età: tutte le attività di istruzione e formazione sono finalizzate al conseguimento di un titolo di studio mentre gli interventi diretti all'immediato inserimento lavorativo si spostano nella fascia di età 18-29 anni. Nell'ambito del diritto dovere si possono, quindi,

attivare iniziative che hanno una valenza e un obiettivo diverso da quello delle iniziative progettate nell'ambito dell'attuale obbligo formativo, dai 15 ai 18 anni: il primo rapporto con il lavoro si potrà esercitare con l'alternanza formativa o con un modello di apprendistato, previsto dall'articolo 48 del decreto attuativo della legge Biagi, finalizzato al conseguimento di un titolo di studio o della qualifica professionale.

Il diritto-dovere riformula la concezione dell'obbligo scolastico e formativo portandoli ad unità all'interno del sistema di istruzione e formazione. Lo stesso apprendistato viene ridisegnato in questa ottica. Si vuole garantir ad ogni ragazzo il diritto di essere istruito, senza imporre a tutti gli stessi modelli, stili, tempi, luoghi e modi di apprendimento.

La dualità tra obbligo scolastico e obbligo formativo ha ingenerato una visione singolare del sistema integrato che, da un lato, assegna alla formazione professionale un ruolo subalterno e, dall'altro, limita fortemente la stessa autonomia delle istituzioni scolastiche e formative. Perché un istituto professionale ha bisogno (obbligatoriamente) di un Centro di formazione professionale per realizzare insegnamenti professionali o avere rapporti con il mondo del lavoro? E perché, viceversa, un Centro di formazione professionale non può autonomamente concorrere (e quindi essere accreditato) a sviluppare percorsi di istruzione professionale? Perché la formazione professionale continua ad essere "utilizzata" come appendice per la scuola per l'area professionalizzante?

Questo è, per esempio, il disegno previsto dalla legge regionale dell'Emilia Romagna. Un disegno nel quale si obbligano le istituzioni scolastiche ad "integrare" il percorso formativo con "segmenti" di formazione professionale, lasciando alla formazione professionale il ruolo di "croce rossa" per i fenomeni di abbandono scolastico nella fascia 15-18 anni. L'integrazione è sviluppata come "integrazione dei percorsi" piuttosto che come capacità delle autonomie territoriali e funzionali di interagire nella programmazione dell'offerta educativa nel territorio. L'integrazione dei percorsi porta, però, all'assimilazione della formazione professionale alla formazione continua, dove prevale la progettazione per unità formative capitalizzabili e la "discontinuità" del percorso formativo. Un percorso formativo che porta al titolo di studio deve seguire, invece, una programmazione che ha a riferimento gli obiettivi generali e specifici del profilo professionale della qualifica professionale o del titolo di studio. Si tratta, cioè, di un processo continuo e non frammentabile in unità di competenze.

La formazione per i lavoratori segue, in generale, un processo discreto: moduli per l'apprendimento di specifiche competenze settoriali finalizzate a sostenere i cambiamenti nei processi di riorganizzazione aziendale, l'obiettivo europeo dell'adattabilità.

Con la legge 53, il panorama è completamente cambiato. I percorsi devono avere una loro coerenza interna, non sono "integrati". Anche l'alternanza scuola-lavoro soggiace a questo principio: è una metodologia di apprendimento coerente con il profilo culturale e professionale da realizzare, sia esso liceale o di istruzione e formazione professionale.

Infine, la riflessione avviata tra il Ministero dell'Istruzione e il Ministero del Lavoro sullo sviluppo dei dispositivi in tema di diritto-dovere e sul rapporto scuola-lavoro ha portato a ridefinire gli obiettivi dell'apprendistato.

Il decreto legislativo di attuazione della legge 30/03 sul mercato del lavoro (la legge Biagi), in coerenza con quanto previsto dalla legge 53, ha portato a distinguere nettamente tra l'alternanza scuola-lavoro come metodologia di apprendimento, sotto la responsabilità della scuola o dell'agenzia formativa, e l'apprendistato che è un contratto di lavoro.

L'istituto dell'apprendistato viene rivisto con la previsione di:

- un contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere ("apprendistato formativo", per i giovani che non abbiano compiuto i diciotto anni, finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale di durata almeno triennale);
- un contratto di apprendistato professionale (il tradizionale contratto di apprendistato rivisitato) che potrà essere stipulato solo dopo il diciottesimo anno o con il possesso di una qualifica professionale triennale;
- un contratto di apprendistato per il conseguimento di un diploma secondario o superiore.

Si ampliano ancora le prospettive e le opportunità dei giovani e tutte sono finalizzate al successo formativo e all'innalzamento dei livelli di formazione.

Il diritto-dovere è, quindi, contenuto pedagogico-didattico, è sapere, è formazione, finalizzati al conseguimento di titoli di studio e non un generico obbligo di frequenza, prevalentemente scolastica. Come se la frequenza, peraltro, bastasse a fare conseguire risultati.

In conclusione raccolgo la preoccupazione espressa da alcune associazioni sulla reale capacità di contribuire alla fase di attuazione. Tutte le associazioni hanno partecipato alla elaborazione dei documenti attuativi (Pecup, Indicazioni, ..), hanno inviato espliciti pareri ed hanno designato propri rappresentanti, per esempio, nelle commissioni dei Licei. È innegabile, tuttavia, che è mancata l'interazione tra le proposte e i documenti finali. La fase di attuazione del secondo ciclo richiede un coinvolgimento più forte, una interazione che possa meglio accompagnare il processo di attuazione della riforma nella direzione dei principi specificati all'inizio. Occorrerà, pertanto, un comune impegno nell'individuazione di sedi e modalità che facilitino il dialogo e la condivisione del progetto.

Il Profilo nella scuola cattolica

Dott. GIANCARLO TETTAMANTI (AGeSC Lombardia)

Innanzitutto una nota positiva va evidenziata circa l'attuazione di un seminario di studio sul tema dei profili e dei piani personalizzati insiti nella riforma Moratti: è stata una lodevole occasione per approfondire – sotto i diversi aspetti – una problematica che riguarda tutte le componenti della scuola, sia cattolica che non cattolica paritaria e/o statale.

Una occasione che ha interessato particolarmente i genitori: per essi il Profilo educativo, culturale e professionale dei propri figli al termine dei percorsi scolastici è di estrema importanza. Infatti, ciò che un genitore si aspetta dalla scuola (e anche dalle agenzie educative collaterali) è un aiuto affinché il proprio figlio/studente abbia ad acquisire una cultura, non soltanto frutto di innumerevoli notizie (come se il ragazzo fosse un recipiente da riempire), ma soprattutto una cultura frutto di un bagaglio culturale ed esperienziale che gli consenta di guardare, giudicare e affrontare la realtà.

Il Profilo, allora, diventa punto di riferimento nella costruzione dell'identità personale dell'alunno/studente. Il tutto in un processo unitario che sconfigga la dissociazione e aiuti ad essere se stesso ovunque.

Va detto che merito della riforma Moratti è quello di aver recuperato alcuni aspetti che da sempre fanno parte del bagaglio culturale ed educativo della scuola cattolica. Ci possono essere stati, e magari ci sono, anche nella scuola cattolica esempi di incomplete interpretazioni e/o di insufficienti tensioni, ma è nella natura stessa della scuola cattolica l'attenzione, tra gli altri aspetti, alla *centralità* della persona dell'alunno/studente e al riconoscimento della sua unicità e irripetibilità, alla *dimensione comunitaria* dell'educazione/formazione, all'*orientamento vocazionale* teso ad aiutare l'alunno/studente a "cavar fuori" da sé tutte le potenzialità che ha, all'*approccio alla realtà* come modalità per una sua lettura e per un suo affronto consapevole.

Non dimentichiamo che la pedagogia cattolica si propone da sempre l'educazione integrale della persona; punta da sempre sulla libertà del soggetto e sulla proposta di un cammino con il quale viene accompagnata la sua maturazione; da sempre sa che l'educazione è frutto di collaborazione tra tutte le componenti della comunità educante. Essa da sempre pone come condizione l'aspetto comunitario in ordine al quale il soggetto è chiamato a confrontarsi in un continuo rapporto, non soltanto con i "pari", ma anche se non soprattutto con gli adulti e con la realtà circostante.

Non è vero – come da certi ambienti culturali e politici si vuol far credere – che la scuola cattolica è ambiente settario e chiuso: anzi, proprio la sua apertura, aiuta gli alunni e gli studenti a compiere scelte personali che spesso si dimostrano anche contrapposte e contraddittorie rispetto all'antropologia che la caratterizza (gli esempi non mancano).

Certo: la scuola cattolica è scuola "diversa" dalla scuola statale. Essa non può e non deve essere la "bella" o la "brutta" copia della scuola statale. La sua deve essere una proposta precisa, con una antropologia certa, con una identità coinvolgente tesa a declinare attentamente strumenti cognitivi e momenti esperienziali nell'orizzonte "cristocentrico" di una umanità "totale" (cioè nella totalità dei fattori costitutivi la persona).

Ecco che allora la scuola cattolica si affranca certamente come scuola, ma come scuola strumento della comunità ecclesiale: essa, prima ancora che scuola della repubblica (come qualcuno, con inutile enfasi, ha voluto sottolineare), è scuola della "comunità cristiana", scuola nella quale il profilo dell'alunno/studente è dettato dal documento ecclesiale *La scuola cattolica*: «La scuola cattolica mira a formare il cristiano nelle virtù che lo specificano e lo abilitano a vivere la vita nuova nel Cristo consentendogli di collaborare in fedeltà all'edificazione del regno di Dio» (n. 36). In essa, Cristo viene riconosciuto nella quotidianità dell'esistenza e proposto come presenza che dà significato a tutta la vita e la rende più adeguata al destino per cui è fatta. Lo studente deve essere educato a confrontarsi con tale proposta, trovando in sé le ragioni di quella fede trasmessagli dalla famiglia o incontrata in altre realtà, oppure soltanto supposta.

La scuola cattolica deve aiutare l'alunno/studente a decidere consapevolmente le proprie azioni, prendendo come riferimento preciso e continuo la dimensione cristiana. La formazione del "buon cristiano" non limita, anzi fortifica e rende più pregnante la formazione del "buon cittadino". In quest'ottica, l'educazione e l'evangelizzazione, nella scuola cattolica, procedono di pari passo nella quotidiana elaborazione culturale, nell'impegno di attualizzare il Vangelo e di umanizzare la società.

Ecco: i "profili" della riforma possono aiutare a rivalutare e approfondire gli obiettivi formativi/educativi che la scuola cattolica ha in essere – cioè la formazione integrale della persona – e a riformulare continuamente il suo progetto educativo adattandolo ai cambiamenti in atto e alle esigenze del momento, nella consapevolezza, tuttavia, sia della propria autonomia, sia della propria specificità, e senza dimenticare la ricca tradizione antropologica e pedagogica che da sempre la contraddistingue.

Il Profilo dello studente: una rivoluzione nelle scuole italiane

Prof. Don BRUNO BORDIGNON (Segretario Nazionale CNOS-Scuola)

La pubblicazione, anche se ancora in bozza, del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* è stato un atto di coraggio del Ministro Moratti. Infatti sono convinto che è difficile comprenderne il significato senza avere precedentemente e gradualmente affrontato le *Unità di Apprendimento* (UA) e i *Piani di Studio (Attività) Personalizzati* (PSP).

Un *Profilo* deve necessariamente venire espresso per competenze della persona e, in questa forma, rischia di essere impallinato da coloro che sono ancora ai «programmi» o ai «curricoli» o che non sono riusciti a realizzare il percorso fondamentale di ogni azione didattica: il passaggio dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi.

Tratterò sinteticamente i punti seguenti:

- dai programmi ai PSP;
- la mediazione didattica;
- le UA;
- dalle UA al *Profilo* per mezzo dei PSP;
- unicità del *Profilo* come ideale regolatore (idealtipo) e pluralità dei percorsi;
- le aree del *Profilo*;
- emerge l'antropologia;
- il *Profilo* e l'identità di una istituzione scolastica (POF);
- parità vs accreditamento.

Dai programmi ai PSP

La Riforma Moratti, coscientemente o no, implica un mutamento di paradigmi: da una teoria generale della conoscenza fondazionista, di origine illuminista (e, per noi italiani, crociana o gramsciana) ad una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfezionabile.

La visione illuminista presuppone che le idee siano tutto (o quasi tutto!), cioè la realtà, e che chi sa è in grado anche di fare (o di insegnare). L'idea è un rispecchiamento della realtà o un progetto fondato e definitivo: la ragione umana è la misura di tutte le cose.

Una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile, ma sempre perfezionabile ha permesso di constatare che la ragione umana non può fondare; dunque non può costruire alcun assoluto; le idee sono progetti limitati, fallibili e sempre perfezionabili, che hanno bisogno di un continuo confronto con i bisogni, le esigenze e le attese reali dell'uomo.

La conoscenza umana è un processo che partendo, appunto, dai bisogni e dalle attese dell'uomo concreto, ne coglie logicamente il problema, ne sviluppa una teoria esplicativa, controlla se funziona e perviene ad un intervento migliorativo limitato, fallibile, ma sempre perfezionabile in un processo di miglioramento continuo.

Questa visione della conoscenza umana apre lo spazio alla mediazione didattica.

La mediazione didattica

Il processo di apprendimento non è un travaso di contenuti ma un processo conoscitivo dello studente, attraverso il quale egli, partendo dai bisogni attuali e reali dell'umanità, per mezzo dell'approccio alle soluzioni finora date a tali problemi, limitate, fallibili ma anche sempre perfezionabili, perviene a nuove soluzioni e interventi migliorativi sulla realtà in un processo di miglioramento continuo. Tali interventi esigono logicamente contesti diversi. Un processo conoscitivo così concepito è competente.

Pertanto nulla di quanto l'umanità ha acquisito può essere trascurato: si tratta degli obiettivi specifici di apprendimento, proposti nelle tradizionali attività o discipline.

Ma il risultato dell'apprendimento consiste in modificazioni immateriali della persona dell'allievo che gli permettono un mutato quadro di riferimento culturale e un'azione di trasformazione della realtà: obiettivi formativi espressi in competenze.

Le UA

Secondo il nostro modo di vedere, le UA sono procedure, che documentano il passaggio dalle azioni di insegnamento alle azioni di apprendimento dell'allievo: non presuppongono specifici modelli didattici; documentano quello scelto e il percorso dall'organizzazione dell'insegnamento all'organizzazione dell'apprendimento dell'allievo (progettazione, programmazione quale adeguamento alla situazione reale dello studente, attuazione).

In altre parole, le UA documentano la mediazione didattica attuata e la qualità di essa.

Dalle UA al Profilo per mezzo dei PSP

Se le UA documentano un'autentica mediazione didattica, pervengono alla certificazione delle competenze acquisite (obiettivi formativi) dallo studente e, in questo modo, giungono a definire come integrano il *Profilo dello studente*. Apparirà immediatamente che più UA possono concorrere all'acquisizione delle medesime competenze e, pertanto, che le discipline non si autoescludono, ma sono complementari nella realizzazione di interventi di trasformazione della realtà. I problemi sono di regola multidisciplinari.

Tuttavia è compito del Consiglio di classe, non solamente la programmazione dell'insegnamento, ma anche dell'apprendimento degli studenti. Pertanto i docenti di una medesima classe (o

gruppo classe) devono definire il percorso di apprendimento che gli studenti sono chiamati a fare con il concorso di tutte le azioni di insegnamento: si tratta di un capovolgimento! Non più solamente la progettazione, programmazione e attuazione dei processi di insegnamento (curricoli), ma anche dei processi di apprendimento degli studenti (PSP): quale percorso formativo compie lo studente per mezzo dei molteplici interventi disciplinari dei docenti?

La strutturazione del PSP, che comprende anche le attività extracurricolari di una scuola (e alla quale possono concorrere anche interventi di educazione non formale e informale) documenta come si progetta, si programma e si attua l'apprendimento degli studenti per la realizzazione del *Profilo*.

Unicità del Profilo come ideale regolatore (idealtipo) e pluralità dei percorsi

Giunti a questo punto – ma solamente dopo avere percorso il cammino descritto – si è in grado di comprendere la novità del *Profilo*, la unicità di esso, il suo significato di ideale regolativo (idealtipo) e come una pluralità di percorsi, supponiamo del secondo ciclo, possano condurre all'integrazione del medesimo *Profilo*.

Ha ragione Dario Nicoli quando sottolinea che il *Profilo* diviene strumento di unificazione culturale. Infatti il medesimo *Profilo*, sia per il sistema dei licei che per il sistema dell'istruzione e formazione professionale, mette in risalto la pari dignità culturale, educativa e professionale dei distinti percorsi e il medesimo quadro culturale di riferimento. Questa, precisa Dario Nicoli, è la più profonda novità della legge n. 53/2003. Domenico Sugamiele rimarca che la formazione professionale non può rivendicare unilateralmente la propria specificità nei confronti degli istituti professionali e degli istituti tecnici, e suggerisce un approfondimento dei percorsi di istruzione e formazione professionale e una nuova progettazione di essi, con il concorso degli istituti tecnici, professionali e della formazione professionale.

Le aree del Profilo

Un *Profilo* comprende le seguenti aree o articolazioni:

- Identità (Conoscenza di sé, Relazione con gli altri, Orientamento);
- Strumenti culturali;
- Convivenza civile.

Queste aree non sono adeguatamente distinte: uno strumento culturale è necessario per costruire la propria identità; questa non esiste senza orientamento o relazione con gli altri o senza competenze relative alla convivenza civile e viceversa.

Pertanto si tratta di tematizzazione di aspetti o dimensioni della realtà umana sempre in movimento e misteriosa (cioè superiore alla comprensione della ragione umana).

Emerge l'antropologia

Logicamente emerge un'antropologia che deve essere in sintonia con i valori presenti nella Costituzione. Viene reso esplicito un progetto educativo di ogni istituzione scolastica. Il pluralismo delle istituzioni scolastiche scoppia con prepotenza e viene documentato nel POF.

Nessuna persona è definita per sottrazione. Quando gli agnostici o gli atei impongono la loro fede agli altri in nome della laicità dello Stato e di una presunta neutralità, sono nell'errore: rispetto la loro fede, ma non tollero che interpretino la laicità dello Stato come una sottrazione di valori fino al livellamento nichilista, come è successo finora, purtroppo anche con la complicità di cattolici. La laicità dello Stato consiste nel rispetto e nello sviluppo di tutte le visioni del mondo e di tutti i valori in armonia con i principi della Costituzione.

In questi giorni in una scuola statale romana (si tratta di un Liceo) un professore di Filosofia ha esordito nel suo insegnamento in questo modo: «La verità non esiste. Fede e ragione sono asso-

lutamente incompatibili. Logica e fede sono due mondi che non comunicano». Una studentessa, che non era d'accordo con il professore, ha alzato la mano, ma non le è stata data la possibilità di esprimersi!

Il dialogo e il pluralismo esigono sì rispetto e confronto; ma tali valori sono realizzati quando si possiede una forte e piena identità personale, che ne è stracarica.

Il Profilo e l'identità di una istituzione scolastica (POF)

Il *Profilo*, dunque, esprime l'identità di una istituzione scolastica e ne esplicita l'antropologia: è, infatti, espressione di un progetto educativo.

È il risultato che ci attendiamo innanzitutto dalle scuole di Stato, affinché pervengano ad una effettiva autonomia: nessuna scuola è uguale ad un'altra – si tratta di una constatazione che possiede l'evidenza; ma nessuna scuola potrà essere di diritto uguale ad un'altra, perché dovrà esplicitare un proprio progetto educativo, i *Profili dello studente*, i PSP, le UA, il *Portfolio delle competenze* degli studenti (e dei docenti) ... il POF.

Parità vs accreditamento

Ci auguriamo che l'autonomia delle scuole di Stato diventi realtà. Ciò potrà avvenire con il passaggio delle scuole di Stato dallo Stato persona a enti pubblici a se stanti. Nessuno si augura che i docenti diventino dipendenti dalle Regioni e che le scuole statali diventino attività di una Regione, di una Provincia o di un Comune: sarebbe un ritornare alla legge Daneo-Credaro del 1911!

La soluzione esiste e si può attuare con gradualità: i docenti devono essere progressivamente assunti dalle singole istituzioni scolastiche autonome, come avviene per le istituzioni scolastiche libere, a gestione non statale.

Lo strumento di controllo non è più dato dalla conformità alla legge, che deve garantire unicamente alcuni requisiti essenziali. Affinché una scuola sia autonoma o libera, l'accertamento da parte dell'autorità competente alla presa d'atto dovrebbe rivestire solo carattere di discrezionalità meramente tecnica, rivolgendosi non tanto al fine positivo di constatare l'idoneità della scuola all'assolvimento dei compiti voluti, quanto a quello negativo di escludere l'insuscettibilità di poterli adempiere. Quindi, in linea con la giurisprudenza costituzionale italiana, soltanto accertamenti negativi, non attinenti alla idoneità degli insegnamenti e dell'organizzazione di questi.

Infatti le competenze professionali relative all'insegnamento sono del personale docente, non dello Stato, mentre le competenze professionali relative all'organizzazione sono in possesso del personale direttivo e amministrativo, non dello Stato; il gestore risponde degli uni e degli altri. Si propone pertanto un albo professionale dei docenti e l'abbandono delle graduatorie, che non garantiscono né la qualità professionale dei docenti né le istituzioni scolastiche, che sono responsabili della qualità del servizio.

Lo strumento di controllo è dato dall'autovalutazione o certificazione di qualità, dalla valutazione esterna di alcuni apprendimenti degli alunni e dalla valutazione dell'offerta complessiva di formazione realizzate dall'INValSI, come vuole la lettera b), comma 1, articolo 3, della legge n. 53/2003.

L'azione di valutazione esce dal paradigma della parità, che consiste nell'omologare le scuole libere con le scuole non statali per inserire queste nel sistema della pubblica amministrazione e così statizzarle, e perviene all'accREDITAMENTO delle scuole e istituzioni tutte del servizio pubblico dell'istruzione e della formazione: a gestione statale e a gestione non statale, sia questa pubblica o privata: una scuola non accreditata, sia essa statale o non statale, non può erogare un servizio pubblico con risorse che provengono dalle tasche di privati cittadini attraverso l'imposizione.

La componente religiosa nel Profilo dello studente di scuola cattolica

1. La religione nel Profilo

Come si colloca la "religione" all'interno dei Profili (=PECUP) dello studente del primo e secondo ciclo? Come interagisce con quanto essi dicono?

La risposta è a due livelli: uno, estrinseco, è dato dal fatto dell'esistenza di un insegnamento della religione cattolica per via concordataria, nei termini che si conoscono; uno, di secondo livello, immanente nella globalità dei documenti della Riforma, nelle *Indicazioni, nelle Raccomandazioni e nei Profili*. Livello "immanente" vuol dire la compresenza di riferimenti espliciti a contenuti religiosi e di riferimenti a contenuti per sé aperti ad un confronto religioso, senza però che si arrivi mai ad uno statuto disciplinare e nemmeno, a dire la verità, a qualche raccomandazione formale per una trattazione religiosa di una certa organicità in funzione degli obiettivi attinenti a un'informazione di natura religiosa, che pure vengono nominati. Il che evidentemente non preclude – in forza del livello immanente sopra citato – di pensare ad una qualche progettazione organica funzionale, come viene profilando la scuola francese.

2. Riferimenti impliciti o contestuali

Intendiamo l'orizzonte formativo globale come viene pensato nella Riforma: la centralità della persona, il principio di identità, la libertà di scelta, la convivenza civile, l'apertura culturale, la responsabilità personale e sociale... Sono tutti obiettivi affermati che non precludono il contributo della componente religiosa di realtà, e d'altra parte questa, nella prospettiva cristiana, porta una intrinseca capacità di convergenza su tali obiettivi. Vi è una lunga testimonianza storica a garantirlo. Si tratterà di saperla valorizzare con una competenza che non sempre c'è stata. La scuola cattolica potrebbe essere il soggetto capace di tematizzare tale compito aprendo la via ad altri soggetti scolastici. Chiaramente tale tematizzazione non necessariamente deve svolgersi come "ora di religione", bensì e anzitutto partendo dal POF della scuola che elabora gli obiettivi della Riforma in chiave religiosa, comprensiva quindi anche di una disciplina "religione". In questo ultimo punto può aiutare l'IRC canonico, ma il profilo educativo-religioso che veniamo dicendo non deve esser fatto a partire dall'IRC, ma, come si diceva, dai dati della Riforma.

3. Riferimenti espliciti

Il richiamo va alle Indicazioni nazionali, alle Raccomandazioni e al Profilo educativo¹. Racogliamo i punti di maggior rilievo ed interesse:

a- *La "storia degli effetti" come prospettiva*. Tra gli «strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza» si propone «l'essere consapevoli, sia pur in modo elementare, 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» (*Profilo educativo*)².

b- *Le origini della religione cristiana come contenuto*. In tale ottica, anche se il richiamo esplicito alla Bibbia non compare mai, si raccomanda specificamente «la conoscenza della nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo» (*Indicazioni Scuola Primaria II biennio*).

¹ Ci riferiamo alle tre categorie di testi allegati al DM 100/02: *Indicazioni nazionali* per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia, *Indicazioni nazionali* per i piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria; *Raccomandazioni* per lo svolgimento delle attività educative e didattiche e per l'attuazione delle Indicazioni nazionali; *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione* (dal Ministero dell'Istruzione: www.istruzione.it).

² Con altre parole, si invita ad «un'attenzione particolare alla religione ebraico cristiana e al ruolo da essa ricoperto nell'incontro tra Romani e i 'popoli barbari' sia nella nascita sia nella idea di Europa» (Raccomandazioni Scuola Primaria, Storia); «Scoprire le radici storiche antiche, classiche e cristiane della realtà locale» (Indicazioni Scuola Primaria II biennio).

nio) e si citano la «narrazione biblica ed evangelica» come modelli dell'arte del racconto quale dimensione della storia (*Raccomandazioni Scuola Primaria, Storia*).

c- *Una serie di conoscenze e competenze valoriali come obiettivo*. Un ordine esplicito di obiettivi riguarda la *dimensione storica* della realtà: conoscere la storia come insieme di dati umani passati che ci pervengono come racconto meritevole di discussione e confronto, partendo dal dato storico e giungendo alla maggior consapevolezza di che cosa sia la storia come tale (*Raccomandazioni Scuola Primaria, Storia*). Occorre pervenire ad «avere memoria del passato, riconoscerne la permanenza nel presente e far tesoro di queste consapevolezze per la soluzione dei problemi che si incontrano e per la progettazione del futuro» (*Profilo II ciclo*). Come esempio si richiama la narrazione biblica e evangelica accennata qui sopra. Viene da arguire legittimamente che affrontare la Bibbia vuol dire fare scuola di buona memoria delle radici italiane ed europee.

Un altro ordine di obiettivi riguarda *una serie di valori umani che incrociano facilmente il discorso biblico cristiano*. Si parla così di mettere l'alunno «in condizione di distinguere il diverso grado di complessità che caratterizza i diversi temi, tra cui "la problematica religiosa", "avvertire interiormente la differenza tra il bene e il male ed essere in grado di orientarsi nelle scelte di vita", "porsi le grandi domande sul mondo, sulle cose, sul sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà» (*Profilo I ciclo, II ciclo*).

Non compare – nonostante tante insistenze del mondo laico – un riferimento esplicito allo studio della Bibbia, ma se ne riconosce equivalentemente il valore culturale in quanto si afferma che «la religione ebraico cristiana» ha un ruolo «sia nella nascita sia nell'idea di Europa». Con la Bibbia, la storia della Chiesa è contenuto imprescindibile. È centrale dunque l'ottica della storia degli effetti, cioè si considera importante il nesso di causalità tra le fonti ebraico-cristiane, che come tale va perseguito a tre livelli: per capire l'identità di Italia ed Europa, per giungere alla comprensione della dimensione storica come dimensione di realtà, come possibile aiuto (anche se non citato) alle domande di senso. Vi è dunque un ponte levatoio abbassato tra mondo della nuova scuola e fonti della religione cattolica.

4. Elementi di esecutività

Nella visuale aperta ci troviamo di fronte a diversi nodi. Uno è dato dalla compresenza dell'IRC concordatario accettato dalla Scuola Cattolica. Facile è la tentazione di caricarlo dei compiti che provengono dai riferimenti impliciti ed espliciti della Riforma ora citati. Il che significa appesantire eccessivamente la disciplina IRC e venir meno ad una responsabilità di formazione religiosa più ampia, congrua alla scuola come tale. È più conveniente muoversi autonomamente, ma inclusivamente ossia come per cerchi concentrici.

a- Il cerchio più grande è l'elaborazione di un percorso di educazione religiosa alla luce della Riforma, tale da garantire l'attuazione degli obiettivi di cultura e di formazione sopra citati. Alla costruzione di tale quadro programmatico devono poter partecipare tutti i docenti e le varie discipline, indicando insieme contenuti e modi di sviluppare la componente religiosa, dunque in storia, letteratura, ecc. Chiamiamola una *proposta condivisa e segmentata* (ogni insegnante fa la sua parte).

b- Si potrebbe pensare ad una *proposta condivisa e collaborativa*. Qui entra il secondo cerchio interno al primo: la disciplina IRC. Si potrebbe pensare, non che l'insegnante di religione diventi un Cireneo che faccia tutto, ma che assuma piuttosto la funzione di raccordo per garantire le informazioni di base elementari, una sorta di alfabeto religioso comune riguardante la religione ebraica cristiana e il cristianesimo nella storia (sono i contenuti focalizzati nella Riforma). Tale raccordo dovrebbe essere anzitutto con i docenti delle discipline più interessate e successivamente con gli alunni.

c- Fin qui il cammino proposto riguarda sostanzialmente i contenuti materiali da far conoscere. Ma sarebbe troppo poco se non si badasse al contributo della *componente religiosa in relazione agli obiettivi formativi* accennati sopra al n. 2. Qui si apre un compito diverso, ed ancora più importante: mostrare il potenziale educativo della religione (cristiana) nella crescita di una persona.

Potenziale che esemplifico soltanto: la promozione della relazionalità dialogica tra le persone, la necessaria documentazione oggettiva delle affermazioni di valore che si fanno, il confronto critico con altre visioni di realtà, il principio speranza e responsabilità...

Penso che le riflessioni qui proposte abbiano ad interessare la scuola di tutti, ma in particolare la Scuola Cattolica. Una condizione essenziale: formare i formatori per disporre di docenti capaci e volenterosi. Ma prima ancora è indispensabile cogliere la chance che la Riforma propone perché la componente religiosa non sia relegata al solo IRC, ma avvalendosi del servizio di tale componente possa essere visione e gusto di vita per tutti e per tutto il processo formativo.

Un'innovazione tutt'altro che scontata

Prof. CARLO FEDELI (Ricercatore Crisp)

Vorrei proporre alcune brevi considerazioni e spunti di riflessione, per sviluppare e approfondire i passaggi a mio giudizio più densi della relazione della professoressa Di Agresti, della traccia di lavoro inviata in preparazione al Seminario e di alcuni interventi.

1. Un significativo "campo di tensione" come criterio ermeneutico di fondo

Se la chiave di accostamento e di lettura del tema di oggi è quella proposita nella comunicazione introduttiva, che sottolinea come all'origine di ogni forma di agire e di evento educativo si deve riconoscere il Mistero dell'iniziativa salvifica di Dio, ne deriva innanzitutto, e in linea di principio, che ogni problematica scolastica e formativa, di per sé dotata di specifica consistenza fattuale e storica – nel nostro caso, il disegno di riforma Moratti, che rivede e modifica in radice l'impianto del precedente progetto Berlinguer-De Mauro – si trova subito inserita in un costitutivo "campo di tensione" tra la sfera naturale e la sfera soprannaturale.

Mi preme sottolineare l'importanza di tale "campo di tensione" come criterio ermeneutico sorgivo e asse teoretico di qualunque riflessione pedagogica, problematica o propositiva, in materia di scuola e di educazione. Da esso dipende infatti, in termini generali, il giusto "assetto di mentalità" cristiana che permette di accostare con vera attenzione e desiderio di trovare adeguate soluzioni – senza perdersi in analisi iperspecialistiche, né ricadere nella facile reiterazione di schemi e categorie del passato – la mole di problemi che un processo di riforma dell'intero ordinamento scolastico, come quello in corso, suscita in ragione della sua stessa natura. E di lì può venire anche, riguardo a una delle problematiche più volte segnalate nel corso del Seminario, una precisa indicazione di metodo per cogliere, valorizzare e anche sottoporre al dovuto discernimento il risveglio di spiritualità e religiosità che caratterizza l'odierna società multiculturale, e che rappresenta pure una bella *chance* – e sfida – per l'insegnamento della religione cattolica.

2. Dal "livellamento per sottrazione" alla vocazione educativa della scuola e della cultura

Più d'uno fra gli interventi di oggi ha opportunamente messo in guardia dal pericolo, tutt'altro che teorico o accademico, e anzi documentato dalla storia degli ultimi decenni della scuola italiana e dell'associazionismo cattolico, di un certo "livellamento per sottrazione", in cui potrebbero continuare a cadere non solo la scuola cattolica, ma anche gli insegnanti cristiani operanti nella scuola statale, se non si coglie l'occasione offerta dalla riforma Moratti – lo sviluppo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nella direzione della loro sussidiarietà rispetto ai soggetti del diritto-dovere all'educazione, *in primis* giovani e genitori – per smascherare una volta per tutte l'inconsistente, eppure tenacissimo "mito della neutralità" della scuola e dell'insegnamento.

Tale mito ha finora impedito, nel nostro Paese, l'attuazione di un reale pluralismo scolastico e di un'effettiva libertà di educazione, configurandosi non solo come cemento ideologico di tanto laicismo e nichilismo antieducativo, ma anche come *medium* di quel poco di "cultura pedagogica"

(o presunta tale) diffusa fra gli insegnanti e i decisori politici. Più in particolare, mi pare che, sul piano culturale, il suo superamento dovrebbe avvenire lungo tre principali direttrici:

1. il recupero, l'irrobustimento e la differenziazione del *profilo intellettuale e cognitivo* proprio della "scuola" come ambito specificamente destinato alla crescita e alla trasformazione dei *saperi* e delle *pratiche* settoriali in autentica "cultura". Tale profilo appare oggi messo in ombra dalla prevalenza di una visione perlopiù unilateralmente "socializzatrice" della scuola stessa, che la riduce a centro d'integrazione sociale (quando non ad area di parcheggio o, peggio ancora, a spazio meramente ludico), ed è una delle concause del progressivo abbassamento del livello d'istruzione, periodicamente registrato anche dalle comparazioni internazionali;
2. la risignificazione dell'insegnamento disciplinare, oggi spesso mortificato dalle ricorrenti "mode" didattiche o da una visione strettamente utilitaristica e costruttivistica della conoscenza, e la reinvenzione di percorsi di formazione iniziale e in servizio per i docenti, che ne esaltino la vocazione e le attitudini, mettendoli al tempo stesso in condizione di trovare vera soddisfazione – su tutti i piani: economico, personale, lavorativo, comunitario – nell'esercizio della professione;
3. l'attenzione a vagliare e a comprendere realmente la densità e le implicazioni strutturali e ordinamentali delle parole-guida della riforma Moratti, rifiutando decisamente tanto la logica nominalistica e gattopardesca che, di fatto, tende a ridurle a "nuove etichette" da applicare sulla prassi scolastica consueta (vanificando così qualsiasi stimolo o suggerimento alla sua revisione e innovazione), quanto la logica sindacale e ideologica che le rifiuta aprioristicamente, dipingendole – con nessuna lealtà intellettuale – come puro e semplice tentativo di "restaurazione" della "scuola del passato" (classista, capitalista, sfruttatrice, e via di seguito, a seconda delle litanie).

A quest'ultimo proposito, un aspetto del *Profilo dello studente* meriterebbe ulteriori approfondimenti. Da più parti sono state notate – e anche criticate – l'ampia analiticità delle finalità e degli obiettivi terminali indicati per ciascuno dei due cicli d'istruzione, il loro elevato coefficiente di utopicità, nonché una certa ripetizione e ridondanza dei profili in se stessi e nella loro progressiva correlazione. Per evitare la riduzione o vanificazione di una delle istanze di fondo della riforma Moratti – restituire centralità alla *persona*: donde il principio-cardine della *personalizzazione* come "forma" dell'apprendimento e dell'insegnamento – forse sarebbe opportuno individuare una *chiave sintetica di accostamento alla persona e di discernimento del suo grado di crescita e formazione*, verificabile in qualunque momento del percorso scolare ma soprattutto nei suoi passaggi intermedi e conclusivi. Come chiave sintetica proporrei l'*unità dell'esperienza*, intendendo con ciò il confluire in unità consapevole, nella persona dell'alunno/studente, di tutti gli aspetti della realtà fin lì conosciuta e della coscienza di sé, variamente maturata nel corso dell'*iter* personale di apprendimento e di crescita³.

3. Ricchezza di tradizioni e creatività dello "spirito cristiano" in campo educativo

Da ultima, una notazione che vorrebbe rilanciare un'esigenza manifestata in particolare da molte delle voci femminili che hanno preso la parola nel Seminario. Nella delicata transizione in corso, è assolutamente necessario procedere con molto realismo e altrettanto discernimento, senza pretendere immediata soluzione ai numerosi problemi che la modifica dell'assetto scolastico – tra l'altro tuttora *in fieri*, attraverso graduale decretazione – ha aperto.

Due tratti decisivi di tale realismo sono da un lato la disponibilità a sperimentare le innovazioni, fino a ricavarne le opportune indicazioni per la loro eventuale migliore messa a regime; dall'altro, la valorizzazione del patrimonio di esperienza e di realizzazioni della scuola cattolica, *in tutti gli ordini e gradi del passato ordinamento scolastico*. Forse varrebbe la pena che un prossimo momento di studio e di convegno venisse focalizzato su questi due possibili "binari-guida" del rin-

³ I *Programmi per l'insegnamento della religione cattolica*, introdotti a seguito della revisione concordataria del 1985, offrivano una buona esemplificazione e traduzione di tale sintetico criterio e orientamento pedagogico. Per questo sia permesso rinviare a C. FEDELI, *Matrici e sistema disciplinare dell'IRC. Dai programmi alle loro "fonti" scientifiche*, in "Religione e Scuola", XX (1991/1992), 2, pp. 28-33 [Dossier "Insegnamento della religione ed interdisciplinarietà"].

novamento della scuola italiana, così da far conoscere e apprezzare al meglio – e ad un più vasto pubblico – la ricchezza di tradizioni e di creatività dello "spirito cristiano" in campo educativo, presente nel nostro Paese.

Conclusioni

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo e del secondo ciclo di istruzione*

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena)

Il dibattito che ha preceduto ed accompagnato il processo di "riforma" che ha portato alla promulgazione della Legge n. 53/2003, la quale ridefinisce il nostro sistema scolastico, ha concesso poco spazio e una frettolosa riflessione ai "Profili educativi, culturali e professionali" degli studenti, alla fine del primo e del secondo ciclo, dimostrando più attenzione per l'architettura istituzionale che per i protagonisti dei processi educativi che si realizzano nella scuola.

Inoltre, ascoltando quanto è stato detto e leggendo quanto è stato scritto su questa questione, si ha l'impressione che siano sfuggite a molti la novità e la significatività della proposta di questo documento e la sua coerenza, almeno formale, con quelli che vogliono essere gli "elementi forti" della Legge n. 53, la quale intende «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, della differenza e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione»¹.

Di questa coerenza si ha una testimonianza nella "Premessa" del Profilo del primo ciclo², nella quale si riflette sulla coesistenzialità dell'educazione alla vita dell'uomo, che, in ogni stagione della sua esistenza, può effettuare "recuperi" e conseguire progressivi miglioramenti generali e specifici... della sua personalità e della "qualità degli apprendimenti cognitivi" e conquistare fiducia nelle proprie capacità e può raggiungere questi traguardi, quando (e se) ha potuto e può "godere" di adeguate stimolazioni educative. Pertanto ognuno ha il diritto di realizzare «uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni» che interagiscono nella sua personalità «in tutti i momenti della vita».

In continuità con questa "Premessa", nel testo del Profilo dello studente alla fine del primo ciclo si legge che «dodici anni di istruzione e di formazione sono un diritto-dovere per tutti i cittadini italiani. Questo periodo iniziale di apprendimento educativo, per quanto destinato ad essere sviluppato e approfondito in forme diverse per l'intera esistenza», costituisce «una tappa importante nella maturazione della personalità e del proprio 'progetto di vita'» perché pone le basi per i traguardi formativi, culturali e professionali perseguiti dal secondo ciclo di studi.

* Questo testo in gran parte è il risultato della rielaborazione dei contributi presentati nel corso del Seminario e della valutazione degli esiti di questo incontro, effettuata dal Centro Studi per la Scuola Cattolica il giorno 11 dicembre 2003. Il testo fa riferimento: a) alla relazione di C. Di Agresti su *Quale antropologia nel "Profilo dello studente" per quale scuola*; b) agli interventi (programmati), relativi alla Tavola Rotonda, moderata da S.S. Macchietti, sul tema *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, nel corso della quale sono stati presentati contributi di C. Petracca, R. Sante Di Pol, R. Mazzeo, A.R. Mirti, V. Massari; alla Tavola Rotonda sul tema *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione (14-19 anni)* moderata da Felice Crema nel corso della quale sono stati presentati interventi (programmati) di D. Nicoli, M. Presciuttini, M. Tonini, M.L. Nicastro; c) del dibattito al quale hanno partecipato, presentando contributi scritti, C. Bissoli, Carlo Fedeli e Carlo Nanni. Il primo segmento di questo testo (fino al paragrafo intitolato *Per testimoniare l'antropologia cristiana*) presenta l'introduzione alla Tavola Rotonda della moderatrice (S.S. Macchietti). Gli altri organizzano i contributi offerti dagli interventi programmati (e non) citati nelle note, e utilizzano ampiamente gli schemi e i testi forniti dai "relatori".

¹ Cfr. Legge 28 marzo 2003, n. 53, Art. 1 (Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale), 1.

² *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*.

In questa prospettiva la proposta del Profilo può essere considerata «un modo concreto per dare attuazione alla centralità dell'alunno nella scuola riformata e per esplicitare l'antropologia che sottostà al progetto educativo» di questa istituzione.

A questo proposito sembra perfino doveroso rilevare che il Profilo si mette dalla parte dello studente ed esplicita ciò che egli «dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino» che è lecito «attendarsi da lui» al termine del ciclo di istruzione che ha frequentato.

Pertanto questo documento può essere considerato uno degli elementi pedagogicamente più significativi della Riforma Moratti, che vuole onorare la centralità della persona per promuovere tutto il potenziale umano dello studente e quindi «una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione».

Nella valorizzazione della persona e nel rispetto del suo diritto alla piena educazione trovano infatti la loro legittimazione l'educazione morale e religiosa, alle quali si fa riferimento quando si parla della scuola dell'infanzia (art. 2, e) e nel testo del "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)".

A questo proposito nella "Sintesi" di questo documento si legge che i ragazzi «dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, grazie anche alle specifiche sollecitazioni educative recepite lungo tutto il percorso scolastico» sono posti nella condizione di:
«- avvertire interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra il bene e il male ed essere in grado, perciò, di orientarsi nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili;
- essere disponibili al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di una società migliore».

Il richiamo all'impegno personale, alla differenza tra il bene e il male, alla capacità di sapersi orientare sembra testimoniare una rinnovata attenzione per il senso dell'educare e per la natura culturale ed educativa dell'istituzione scolastica, alla quale si chiede di riconoscere potenzialità e risorse e di valorizzarle, di aiutare l'alunno a prendere coscienza di sé ed a costruire il suo progetto di vita.

In questa prospettiva la scuola è chiamata a promuovere anche il senso della responsabilità, l'autonomia, la capacità di giudizio e di scelta. Ed a questo proposito è opportuno ricordare che la proposta del Profilo si qualifica come espressione di un "personalismo concreto"; infatti il suo testo richiama l'attenzione sull'integralità e l'organicità del processo educativo e fa riferimento «alla soggettività personale (identità e autonomia); all'orientamento progettuale della persona verso la realtà (in questo orientamento è implicita l'apertura all'azione e dunque al lavoro); alla dimensione sociale e politica dell'esperienza umana; ed infine alla dimensione strettamente culturale di essa»³.

In merito alla significatività del Profilo è quindi opportuno ricordare che essa è determinata anche dal fatto che in questo documento sia la dimensione culturale che quella professionale «sono pienamente e coerentemente inserite nella sfera dell'educativo»⁴.

Infatti il Profilo valorizza lo studio «senza separazioni meccaniche e programmatiche tra cultura umanistica, scientifica e tecnica» e tutte le attività scolastiche e sembra ricordare ai docenti la sostanziale unitarietà della cultura umana, il cui possesso contribuisce alla formazione integrale della persona.

La sua proposta quindi si configura come un invito ad evitare sia il rischio del disciplinamento esasperato sia quello di indulgere al "genericismo" e a cogliere il significato di tutta l'azione educativa della scuola.

Pertanto assumono un particolare significato la complementarità delle quattro "aree" alle quali il testo del Profilo fa riferimento e la trasversalità di quella culturale, dovuta al fatto che la progressiva conquista degli alfabeti e degli "strumenti" della cultura consente di «leggere e governare l'esperienza» e.... «si intreccia, sia con lo sviluppo dell'identità/autonomia personale, sia con l'orientamento progettuale, sia con la capacità di 'coesistere, condividere, essere corresponsabili'»⁵.

³ Cfr. M.T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, in "Scuola e Didattica", n. 16, 1 maggio 2003, pag. 15.

⁴ Ivi., pag. 14.

⁵ Ivi., pag. 15.

Saper leggere il Profilo

Fino ad oggi la letteratura pedagogica che ha riflettuto serenamente sui Profili è piuttosto scarsa ma in essa si distinguono alcuni volumi ed alcuni saggi di alto spessore educativo⁶, mentre non mancano giudizi che sembrano configurarsi come "reazioni emotive" alla Legge n. 53 e non sembrano tenere presente tutto il processo di riforma della scuola che ha preso avvio nel gennaio del 1997⁷ e i documenti che ad esso sono collegati.

Per quanto riguarda il confronto con questi giudizi poco meditati può comunque giovare la distinzione tra i rilievi "formali" e quelli "sostanziali".

Tra i primi possiamo ricordare quelli che opportunamente sono stati espressi in merito al lungo titolo del documento e alla sua sigla e quelli che ne sottolineano la prolissità.

Per quanto riguarda i rilievi sostanziali, precisiamo che essi si riferiscono essenzialmente ai "motivi valoriali" del Profilo, alla sua presunta scarsa congruenza psicologica in rapporto alla scuola dell'infanzia e ai segmenti del primo ciclo e alla mancanza di coerenza con le Indicazioni e le Raccomandazioni Nazionali.

In merito ai rilievi relativi ai "motivi valoriali", ricordiamo che talvolta è stato giudicato severamente il riferimento al bene e al male e all'educazione morale perché esso rimanderebbe a «concezioni etiche indefinite eppure dogmatiche, sottratte comunque ad ogni possibilità di confronto e di intesa»⁸.

A questo proposito giova chiedersi perché in una scuola, che è chiamata a facilitare ed a promuovere la conquista delle competenze, non si deve prestare attenzione a "quelle morali" e non favorire la comprensione della necessità di darsi norme di comportamento e di relazioni indispensabili (e di riferirsi ad esse) per una convivenza umanamente valida e quindi non educare al rispetto della vita, di sé, degli altri, della natura... e di quei valori "condivisi", che sono alla base dell'esistenza della comunità locale, nazionale ed internazionale.

Ma, senza cercare di rispondere a questo interrogativo, possiamo sostenere che le perplessità espresse sull'educazione morale rimandano alla concezione che si ha dell'uomo e della funzione educativa della scuola, di cui talvolta si privilegia la neutralità, affidando a questa istituzione soltanto il compito di istruire, dimenticando che, senza il rispetto di alcuni valori, principi e di alcune regole, la sua esistenza non sarebbe possibile.

In merito alla congruenza psicologica e alla coerenza con le Indicazioni e le Raccomandazioni Nazionali, sembra doveroso richiamare l'attenzione sul fatto che il Profilo si riferisce a un lungo percorso, non si sofferma (e non sembra opportuno che lo faccia) sugli obiettivi ma propone dei traguardi "finali", che presuppongono percorsi differenziati, delineati dai Piani delle attività educative e di studio personalizzati.

A questo proposito può essere opportuno tener presente che, come afferma Maria Teresa Moscato, il Profilo, rivolgendo l'attenzione alla conquista di "competenze terminali", «ridefinisce la 'competenza' in termini di maggiore respiro e di più incisiva curvatura concettuale». Infatti afferma che «un soggetto è riconosciuto competente quando, mobilitando tutte le sue capacità intellettuali, estetico espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose, e soprattutto, amplifi-

⁶ Cfr. G. BERTAGNA, *I documenti di lavoro: natura, struttura, significati*, in F. FRABONI, G. CERINI, M. SPINOSI, *Come cambia la scuola primaria*, Tecnodid, Napoli, 2002; G. BERTAGNA, *Il Profilo dello studente dopo 12 anni d'istruzione e di formazione*, in "Nuova Secondaria", n. 6/2003; S. CICATELLI, *Il profilo dello studente: secondo ciclo*, in "La Scuola e l'Uomo", n. 7/2003; M.T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, in "Nuova Secondaria", n. 9/2003; M.T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, in "Scuola e Didattica", n. 16, cit.; C. NANNI, *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, LAS, Roma 2003; C. PETRACCA, *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Elmedi-Paravia Bruno Mondadori, Milano 2003.

⁷ Cfr. Ci riferiamo al *Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici* presentato dal Ministro Berlinguer nel gennaio del 1997.

⁸ Cfr. ad esempio il documento: *Andis: pareri e posizioni*, presentato da G. JANNACCONE (Presidente Nazionale dell'Andis) in "Dirigenti Scuola", n. 8, lug.-ago. 2003, pagg. 53-59 pag. 53.

candole e ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita»⁹.

Gli obiettivi del seminario

Il seminario organizzato dal Centro Studi per la Scuola Cattolica il 2 ottobre 2003 è stato pensato con l'intento di conseguire due obiettivi. Il primo è la valorizzazione dell'impostazione «che emerge dall'impianto pedagogico della riforma Moratti, volta a definire... un *profilo educativo, culturale e professionale dello studente* per ognuno dei due cicli di istruzione».

Da questa valorizzazione scaturisce l'impegno rivolto alla riflessione sulle "modalità concrete" capaci di onorare la centralità dell'alunno nella scuola e di testimoniare «l'antropologia che sottostà al progetto educativo».

Il secondo è legato alla volontà di dare alla scuola cattolica «un'occasione di riflessione interna» per individuare il contributo che essa può offrire alla definizione di tale Profilo¹⁰ e per consentirle di esprimere suggerimenti per sua applicazione «nell'insieme del sistema di istruzione».

Per testimoniare l'antropologia cristiana

La "Relazione di base"¹¹ ha preso avvio dal richiamo a «pochi, ma indiscutibili principi dottrinali su cui si fonda l'educazione in una prospettiva cristiana, anima e senso della scuola cattolica». Successivamente ha rivolto l'attenzione ad «alcuni problemi specifici dell'attuale orizzonte culturale», che «hanno una forte ricaduta... sull'educazione», poi ha offerto stimoli ed elementi per una lettura e un'interpretazione corretta dei testi dei due Profili, in vista della loro declinazione sulla scuola cattolica.

La Relazione ha infatti sottolineato il rilievo dato all'educativo da questi documenti ed ha opportunamente evidenziato il significato che in essi assume la premura rivolta «a risvegliare i poteri presenti nel soggetto affinché diventi protagonista della propria storia umana e educativa».

In questa prospettiva assume una particolare importanza «la formazione al pensare», cioè all'autonomia di giudizio e «al saper discernere», vista come capacità di dare ragione delle proprie scelte e quindi come «conquista del pensiero critico» e «caratteristica distintiva degli uomini liberi e responsabili».

La Relazione inoltre ha opportunamente messo in evidenza la rilevanza che assume nel Profilo del II ciclo la «responsabilità personale e sociale», la quale «esige forza morale sia del 'prendere posizione' nelle situazioni, sia per 'farsi carico delle conseguenze che tali prese di posizione comportano'». Infine ha invitato a riflettere sull'importanza dell'appello «alle risorse interiori e alla saldezza di una interiorità da testimoniare con coerenza per superare la paralisi dell'indecisione e dello scetticismo ed affrontare al meglio i 'problemi ricercando la reciprocità e la collaborazione...».

Pertanto la Relazione ha introdotto alla rilettura dei Profili e in particolare delle proposte che essi esprimono, invitando ad una riflessione di forte spessore pedagogico, da alimentare con il confronto con «i principi dottrinali», con gli odierni orizzonti culturali e con l'approfondimento dei «testi di regolamentazione della riforma...» e da effettuare all'interno delle finalità della scuola cattolica. Ha inoltre sollecitato a valorizzare alcune categorie, presenti nei testi dei Profili (persona, identità, libertà di scelta, convivenza civile, cultura, professionalità), le difficoltà che si incontrano nel tradurre il "pensare" in "fare" e per rispondere alle sfide della cultura che stiamo vivendo. Essa infatti pone ostacoli all'affermazione dell'idea forte di persona e alla conquista da parte del soggetto della propria identità, che porta alla «maturità di conoscenza e di azione del proprio essere», e della

⁹ Cfr. M.T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, in "Scuola e Didattica", n. 16, cit., pag. 14.

¹⁰ Cfr. G. MALIZIA, *Presentazione del Seminario*.

¹¹ Cfr. C. DI AGRESTI, *Quale antropologia nel "Profilo dello studente" per quale scuola*.

capacità di effettuare una "scelta di vita" libera e responsabile, collocata in un orizzonte di senso e della possibilità di relazionalità, di convivenza civile, di cultura....

Alcune risposte alle domande sulla struttura e sulle funzioni del Profilo

Nel corso delle Tavole Rotonde e del dibattito sono stati suggeriti alcuni ritocchi "formali" ai testi dei Profili, sono state espresse domande e inquietudini e sono state individuate le funzioni di questi documenti. In merito al primo punto coloro che hanno partecipato all'incontro hanno suggerito di:

- snellire i testi che troppo spesso (in particolare quello del primo ciclo) risultano un po' prolissi, pleonastici, e quindi poco stimolanti ed efficaci e talvolta anche un po' ridondanti;
- togliere i riferimenti diretti agli obiettivi specifici di apprendimento....

Le domande e le inquietudini sono in gran parte relative al fatto che molti riferimenti del Profilo sono «debolmente fondati nelle loro motivazioni»; ad esempio, «nel tracciare il profilo del Liceo si parla di 'senso generale unitario attribuito al nostro mondo', ma senza alcun riferimento fondativo chiaro», e alla scarsa attenzione per la dimensione comunitaria della scuola e per la persona in comunità¹².

Le inquietudini sono dovute al fatto che «l'enfasi sui piani di studio personalizzati può risultare (e far rimanere in) una posizione puramente reattiva, in quanto si presta a cadute di cui si accusa il principio della teoria della Qualità Totale ('la soddisfazione del cliente prima di tutto'), vale a dire una visione della scuola-servizio, della scuola-mercato, della scuola-bazar. Il POF, da 'documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche' (Regolamento dell'autonomia, a. 3, c. 1) rischia di scadere a 'cartello pubblicitario di offerta'; la 'progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia' (Ibidem) può essere estenuata dalla contrattazione 'particolare' (e magari non sempre 'illuminata' e orientativamente 'capace') dei giovani e delle famiglie (assurti al ruolo di 'utenti' e di 'clienti'); mettendo pericolosamente a rischio la intrinseca e storica funzione propositiva culturale e democratica della scuola e degli istituti/centri di formazione professionale».

Si afferma inoltre che entrambi i Profili «rischiano di risultare 'sopradimensionati' rispetto alle movenze vitali dei preadolescenti, adolescenti e giovani italiani, ragazzi e ragazze, di queste ultime generazioni, che nel bene e nel male pagano lo scotto della complessificazione e della globalizzazione»¹³.

Per quanto riguarda le riflessioni sulla natura e sulle funzioni dei Profili è stata condivisa la convinzione che questi documenti, «delineando i tratti delle competenze umane (cioè di sistemi di competenze) che la scuola dovrà mirare a promuovere, esercitare e consolidare», configurano «sostanzialmente un breve trattato sui fini dell'educazione, dentro cui vengono collocati i contenuti scientifici e culturali proposti dalla scuola, in termini organicamente difendibili».

Essi pertanto rinviano ad una vera e propria antropologia, «pur dentro un'apprezzabile e avvertita concretezza psicologica», «che impedisce alla intera formulazione di cadere nell'astrattezza»¹⁴ e che, sotto certi aspetti, determina la struttura stessa del testo dei Profili e la loro articolazione in quattro sezioni.

Nei testi si dice che cosa è il Profilo e si precisa quando lo studente può essere riconosciuto "competente" e successivamente si rivolge l'attenzione all'*identità* e all'*autonomia* e quindi all'*orientamento* e alla *progettualità*, poi al discorso sulla *convivenza civile* e *corresponsabilità* per passare infine all'indicazione degli *strumenti culturali* che egli è tenuto a possedere.

¹² Cfr. M. PRESCIUTTINI, *Profilo e scuola cattolica*.

¹³ Cfr. C. NANNI, *Il Profilo del secondo ciclo*.

¹⁴ Per riassumere con efficacia quanto detto nel corso della Tavola Rotonda, è stato utilizzato questo passo di M.T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, in "Scuola e Didattica", n. 16, cit., pag. 15.

Questa articolazione consente di sottolineare che le potenzialità umane si sviluppano nell'incontro con le culture, con gli altri, con il mondo "lungo l'intero corso della vita" ed anche di evitare lunghi elenchi di competenze da conseguire e il rischio della frammentarietà.

In effetti le competenze proposte non sembrano isolabili e sembrano comporre "un sistema interrelato" o un "interattivo dinamico" o "costellazioni", in cui si «integrano sinteticamente conoscenze e abilità, cultura e esperienza, e insieme le emozioni, le rappresentazioni, le motivazioni, gli affetti e i valori», che possono «accrescersi, nell'arco dell'età evolutiva, per nuove sintesi (non per semplice addizione)»¹⁵.

Il Profilo per la crescita qualitativa della scuola

Sulle proposte dei Profili, nonostante la perplessità e le inquietudini che sono state ricordate, sono stati espressi giudizi sostanzialmente positivi infatti essi sembrano offrire linee pedagogiche di grande rilievo, affermando e valorizzando «il principio di unificazione culturale, il principio di personalizzazione e la prospettiva di scuola della società civile»¹⁶.

Inoltre essi sostengono e mettono «in risalto la pari dignità culturale, educativa e professionale dei distinti percorsi e il medesimo quadro culturale di riferimento»¹⁷. Si fanno apprezzare anche per il loro impianto pedagogico che è «di tipo chiaramente personalistico, poiché pone al centro della attenzione educativa – in tutte le sue diverse componenti – la persona dell'allievo, non in senso astratto, ma reale. Il passaggio dai programmi ai curricoli, e da questi ai progetti formativi personalizzati, è il segno di questa centralità»¹⁸.

In coerenza con questo impianto essi sembrano assolvere anche «ad una funzione integrativa del percorso formativo» in quanto aiutano a tenere presente «quell'orizzonte 'ologrammatico' che si è voluto imprimere all'intera operazione ministeriale, ma che corrisponde ad un modo tipicamente pedagogico di intendere la formazione, che se non vuol scadere in tecnicismi o riduttivismi o esorbitanze diseducative e umanamente negative, ha da essere intrinsecamente connotata di quella caratteristica che è stata demoninata 'ologramma' o che in termini tradizionali si diceva 'integrazione', 'integralità', 'onnilateralità' o quant'altro».

Si configurano inoltre come documenti di alto spessore pedagogico per l'attenzione che riservano al processo più che al prodotto, sostenendo che «non conta tanto la padronanza di determinati contenuti o mansioni [...] quanto l'attivazione dei processi intellettuali, morali, sociali, operativi, estetici, emotivi» e per la premura che testimoniano nei confronti della persona. Infatti «il sapere, il saper fare, l'agire, e la consapevolezza critica su di essi sono visti 'come mezzi ed occasioni per promuovere al massimo livello possibile la crescita personale di ciascuno' in risposta alle 'sfide della società tecnologica ed industriale avanzata, della globalizzazione e dei suoi effetti, della società multiculturale e della multimedialità'»¹⁹.

I Profili, infine, rivolgendo l'attenzione ai traguardi ed alle mete educative, che lo studente ha il diritto di raggiungere, prendendo in considerazione un arco temporale «di alto respiro», costituiscono «un'idea forte che ribadisce l'esigenza di tempi adeguatamente distesi per l'apprendimento e contribuisce a veicolare e costruire un'idea di scuola in grado di prendersi cura della crescita dell'alunno nel rispetto dei suoi ritmi di crescita...», «proiettata in avanti»²⁰.

Essi inoltre invitano a passare dai saperi al sapere «vale a dire dalla 'molteplicità dei saperi che il soggetto incontra e impara nel sistema educativo formale, non formale e informale' al sapere, alla cultura personale, al 'coltivarsi', alla 'unità personale di conoscenze dotate di senso e sempre ricca di motivazioni e di fini'».

¹⁵ Ivi, pag. 14.

¹⁶ Cfr. D. NICOLI, *Il Profilo del secondo ciclo*.

¹⁷ Cfr. B. BORDIGNON, *Il Profilo dello studente: una rivoluzione nelle scuole italiane*.

¹⁸ Cfr. D. NICOLI, *Il Profilo del secondo ciclo*.

¹⁹ Cfr. C. NANNI, *Il Profilo del secondo ciclo*.

²⁰ Cfr. C. GIUNTINI, *Il Profilo del primo ciclo*.

In questa prospettiva le competenze si configurano come un «qualcosa di mai totalmente definito», come «una 'cornice' ogni volta da adattare, completare, reinventare allo scopo di affrontare al meglio e con perizia i nuovi problemi e gli imprevisti che accadono nel contesto professionale di riferimento. In tal modo, a questo livello di secondo ciclo, l'educazione nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di formazione professionale' [...], 'si tramuta, nel profondo in autoeducazione'; permette di dare 'un'impronta personale sia alle relazioni interpersonali e sociali, sia ai rapporti con le cose e con il mondo'; rende capaci di 'prendere posizione' e 'farsi carico' e 'rispondere delle conseguenze intenzionali ed inintenzionali delle proprie scelte non solo a livello individuale, ma anche a livello sociale'. Il tutto, in una prospettiva di *lifelong learning*, vale a dire di apprendimento lungo tutto l'arco della vita»²¹.

Pertanto i Profili sembrano avere prima di tutto «una *funzione formativa prospettica*». Infatti confermano che «l'educazione, per essere tale, deve sempre proiettarsi verso un 'dover essere'»²² e si collocano quindi in una prospettiva teleologica, che domanda coerenza con l'antropologia che sta alla base del discorso pedagogico che si intende fare, e con la didattica da attivare per il raggiungimento dei fini.

Essi pertanto consentono «di individuare i bisogni formativi degli alunni, intesi come discrepanza tra l'essere e il dover essere» e, in un certo senso, «l'anticipazione delle future necessità formative». In particolare questi documenti permettono «di individuare il bisogno autentico di educazione che consiste nello scarto tra *il dover essere e l'essere*»²³.

Accanto a questa funzione prospettica dei Profili si colloca quella *orientativa*. Essi in realtà costituiscono «la bussola per la determinazione sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento dettati dalle *Indicazioni Nazionali* dei diversi periodi didattici che caratterizzano i gradi scolastici di ogni ciclo. Naturalmente la scuola ed i docenti sono chiamati a trasformare il Pecup e gli obiettivi appena ricordati prima in obiettivi formativi (...) e, quindi, grazie alle unità di apprendimento (...), in competenze degli allievi»²⁴.

Carlo Petracca, a questo proposito, richiamandosi a quanto affermato da Giuseppe Bertagna, sostiene che i Profili possono svolgere una funzione orientativa anche nei confronti del Ministro, che, «nel fissare gli *obiettivi generali del processo formativo* e gli *obiettivi specifici di apprendimento* (che sono riportati nelle *Indicazioni nazionali*)» non può non «tener conto di che cosa dovrebbe sapere e fare lo studente...» al termine del ciclo.

Giova infatti tener presente che tra i Profili che raccolgono «le grosse terminalità educative e attese», gli «obiettivi generali del processo formativo...» e quelli «specifici di apprendimento» non può non esistere un rapporto di coerenza... Pertanto essi suggeriscono di «porre attenzione alle scelte dei percorsi formativi e alla matrice progettuale generativa che li nutre» ... «per recuperare il senso di unità che, troppo spesso, viene meno all'interno del vortice di innumerevoli specializzazioni disciplinari». Infatti «in una visione sistemica le dimensioni fondanti del sapere, ricollocate in una dimensione esistenziale, sostengono il processo di comprensione del 'chi sono': ogni sistema di riferimento culturale diventa funzionale»²⁵ per effettuare le scelte e per assumere comportamenti.

In questa prospettiva i Profili sono «senza dubbio un *prius* incontestabile, il *terminus a quo* per 'pensare' l'offerta formativa ed il *terminus ad quem* verso cui indirizzare l'offerta stessa da parte delle istituzioni scolastiche».

È però opportuno ricordare che i Profili possono orientare anche gli studenti perché in fondo prospettano «una *identità futura...*»²⁶. Ed è «senza dubbio interessante avere come punto di riferimento o meglio come faro che orienti il percorso educativo e didattico che le scuole ed i docenti co-

²¹ Cfr. C. NANNI, *Il Profilo del secondo ciclo*.

²² Cfr. C. PETRACCA, *Le funzioni del Profilo*. Cfr. anche gli schemi di intervento di Redi Sante Di Pol, di Rosario Mazzeo, di Anna Rosa Mirti.

²³ Cfr. C. PETRACCA, *Le funzioni del Profilo*.

²⁴ Cfr. G. BERTAGNA, *I documenti di lavoro: natura, struttura, significati*, in F. FRABBONI, G. CERINI, M. SPINOSI, *Come cambia la scuola primaria*, cit., pag. 243.

²⁵ Cfr. C. GIUNTINI, *Il Profilo del primo ciclo*.

²⁶ Cfr. C. PETRACCA, *Le funzioni del Profilo*.

struiscono per l'alunno, un *Profilo*, diremmo *ideale* nel senso di terminalità verso cui tendere», «una *identità futura* a cui guardare durante il percorso di crescita».

Pertanto è giusto «che tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo (docenti, genitori, studenti) abbiano e conoscano *questa proiezione nel futuro* che può alimentare il sogno, l'attesa, l'immagine positiva di sé e, quindi, anche l'impegno di oggi per realizzarsi domani»²⁷.

Un'altra funzione dei Profili è quella «integrativa del percorso formativo». Infatti questi documenti propongono un'integrazione dell'educazione formale, di quella non formale e di quella informale, che potrebbe e dovrebbe ricondurre i contributi di questi tre sistemi «ad una intenzionalità educativa unitaria». È quindi auspicabile una convergenza verso mete comuni per evitare «discrepanze tra i diversi sistemi» e «creare una integrazione orizzontale dei diversi canali di educazione...».

Giova ricordare inoltre che si può avere un'integrazione anche verticale, cioè all'interno dello stesso canale formale, grazie all'autonomia delle istituzioni scolastiche e, a questo proposito, occorre evitare il rischio di una «legittimazione soggettiva e locale di qualsiasi proposta educativa e culturale avanzata dalle singole» scuole... I Profili pertanto potrebbero «rappresentare la garanzia per l'unitarietà del sistema nella differenziazione ed assicurare l'integrazione verticale tra centro e periferia che diversamente potrebbero finire con il non parlarsi più».

Un'altra funzione riconosciuta ai Profili è «la *direzionalità progettuale e didattica*»²⁸. Infatti essi possono «essere parametri dinamici di standard di conoscenze, di abilità e di competenze inerenti le materie-discipline (parametro... per la valutazione di istituto, dinamico nel quadro della responsabilità educativa e dell'autonomia scolastica)»²⁹.

Infine essi costituiscono «una garanzia dell'unità di direzione del coordinamento di tutti gli interventi educativi e didattici finalizzati allo sviluppo armonico della persona»³⁰ e sono «bussole per la didattica».

Pertanto sembra perfino doveroso raccomandare ai docenti di partire dal Profilo (anzi dai Profili che meritano di essere letti e presi in esame complessivamente dai docenti di tutti i livelli di scuola) per «qualsiasi progettazione educativa e didattica».

I Profili inoltre interpellano direttamente i docenti e la loro interpretazione richiede confronto, condivisione, corresponsabilità e possono orientare nella scelta degli obiettivi formativi e nell'elaborazione dei Piani personalizzati delle attività educative e dei Piani di studio personalizzati e per la valutazione che si realizza all'interno degli istituti scolastici.

Essi pertanto possono sollecitare e richiedere la revisione delle modalità didattiche ed organizzative e delle pratiche pedagogiche, sia di quelle che riflettono un eccesso di cognitivismo, sia di quelle che accentuano la funzionalità in relazione ad una esigenza economica e sociale ed aprono pertanto «uno spazio rilevante in cui svolgere pratiche di personalizzazione».

D'altronde la personalizzazione è «ad un tempo una opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l'opera dell'educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di personalizzazione consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed elettivi, attività di alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali»³¹.

I Profili pertanto stimolano la riflessione sull'unitarietà e l'organicità del sapere e quindi sulla «globalità integrale dei traguardi educativi» e chiedono attenzione per la «sintesi tra esperienza e conoscenza».

²⁷ Cfr. C. PETRACCA, *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Elmedi - Paravia Bruno Mondadori, Milano 2003, pag. 95.

²⁸ Cfr. C. PETRACCA, *Le funzioni del Profilo*.

²⁹ Cfr. R. MAZZEO, *Significato pedagogico del Profilo nella scuola cattolica*.

³⁰ Cfr. R.A. MIRTI, *Il Profilo e la scuola reale. Analisi di un'esperienza*.

³¹ Cfr. D. NICOLI, *Il Profilo del secondo ciclo*.

A questo proposito può essere utile non dimenticare che il confronto che la lettura dei Profili richiede tra docenti e genitori può offrire agli uni ed agli altri opportunità di formazione e favorire il consolidarsi della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

«Giova, inoltre, sottolineare che, almeno a partire dalla seconda media, i *Profili* potrebbero e dovrebbero costituire materia di confronto diretto con gli allievi, dei quali è comunque indispensabile la progressiva corresponsabilizzazione. Di fatto, il proprio progetto di crescita umana orientata è il primo ambito in cui si esercita la corresponsabilità, e si gioca la crescente autonomia/libertà del giovane allievo. L'analisi del profilo terminale in classi di adolescenti può costituire un lavoro pedagogico didattico dotato di valore formativo in se stesso»³².

La scuola cattolica e il Profilo: sottolineature e proposte

La centralità della persona, la premura per la sua educazione integrale, l'attenzione per l'orizzonte dei fini sono motivi che la scuola cattolica ha sempre affermato e elementi essenziali della sua identità. Pertanto la proposta del Profilo si pone in un rapporto di coerenza con la sua tradizione e con la sua vocazione educativa.

Essa però, per la sua stessa natura, è chiamata ad andare oltre e nel Profilo «trova un adeguato spazio per elaborare e sviluppare un *Progetto educativo* fondato sull'antropologia cristiana»³³, che può «orientare l'agire educativo al servizio della crescita in umanità e libertà della persona e della comunità»³⁴.

Il Profilo infatti può «essere un ulteriore fattore-risorsa per l'avventura culturale ed educativa specifica della Scuola cattolica in tre direzioni-condizioni:

- ri-valutazione della valenza culturale ed educativa delle materie-discipline in contesti (...) in cui la coscienza dei passi, delle ragioni e dei gesti dell'educazione (quindi di un'antropologia) è sempre esplicita;
- consapevolezza di una possibile, concreta, non banale risposta a tutte le tematiche educative che la società complessa impone (educazione alla salute, alla pace, alla tolleranza, alla sessualità... alla cittadinanza) dentro l'esperienza di ogni giorno, senza dover esplicitare discorsi e percorsi. Il privilegio che la tradizione della scuola cattolica riconosce all'implicito e al concreto rispetto dell'astratto-dialettico può e deve rendere snello il profilo di uscita;
- valorizzazione del progetto educativo specifico di ogni scuola, per cui il profilo di uscita, che la Riforma propone, viene continuamente riformulato dalla comunità educante, nella consapevolezza sia dell'autonomia scolastica sia della propria specificità nell'unico sistema scolastico nazionale»³⁵.

Giova anche ricordare che andare oltre significa non dimenticare il fine cui la scuola cattolica tende, al quale si collega l'impegno volto «a rendere gli studenti disponibili» ad aprirsi «alle superiori integrazioni dei valori della fede e della rivelazione» e quindi a guidarli «nella conoscenza di se stessi, delle proprie attitudini e delle proprie interiori risorse, per educarli a spendere la vita con senso di responsabilità, come risposta quotidiana all'appello di Dio»³⁶.

Andare oltre significa anche chiedersi come promuovere la formazione spirituale e religiosa degli allievi e come educarli ad avvertire la differenza tra il bene e il male, proponendo una Parola capace di orientare e sostenere le scelte personali.

Infatti «tutti gli aspetti del profilo possono trovare una maggiore saldezza e motivazione, specialmente quando si parla di 'identità', 'responsabilità', 'progetto di vita', se sono inquadrati nella proposta di una visione della vita che faccia perno sui valori del Vangelo e sul riferimento alla tra-

³² Cfr. M.T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, in "Scuola e Didattica", n. 16, cit., pag. 15.

³³ Cfr. R. SANTE DI POL, *Il Profilo e le Indicazioni per la scuola dell'infanzia*.

³⁴ Cfr. C. GIUNTINI, *Il Profilo del primo ciclo*.

³⁵ Cfr. R. MAZZEO, *Significato pedagogico del Profilo nella scuola cattolica*.

³⁶ Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La scuola cattolica oggi, in Italia*, 1983, II, 31.

dizione cristiana, inglobando e sviluppando appieno le *'Regole della convivenza civile'* citate come fonte del sistema di valori»³⁷.

Proponendo alla scuola cattolica di andare oltre si intende quindi sollecitarla ad attingere "profondamente" all'antropologia cristiana, a dare "fondamento" alle proposte, pur significative e importanti che non hanno solide basi, a confrontarsi con le fonti bibliche e con la dottrina della Chiesa, ma si vuole anche richiamare la sua attenzione sulla necessità di intensificare l'impegno sul piano dell'educazione non formale, tenendo presenti le varie prospettive (culturali, operative, ludiche, ... di volontariato) in cui essa può collocarsi.

È poi opportuno non dimenticare che la scuola cattolica può arricchire i Profili e dare basi vigorose alle scelte morali ed integrarli rivolgendo l'attenzione alla relazionalità e alla comunità e, facendo tesoro della sua tradizione, delle esperienze e delle ricerche effettuate.

Infine è superfluo ricordare che alla scuola cattolica... che vuole potenziare il significato e il senso del Profilo, si domanda di rinnovare e di intensificare il confronto con i Principi dottrinali, con il contesto culturale in cui viviamo e con la cultura del lavoro³⁸.

Infine: alcuni impegni

Un'ulteriore riflessione sui Profili, visti in rapporto con la scuola cattolica, tenendo presente il cammino già effettuato dalla Riforma, consente di ritenere che il testo di quello relativo alla fine del primo ciclo non sarà probabilmente oggetto di variazioni significative. Pertanto non si potrà far tesoro delle suggestioni che sono state offerte nel corso del seminario in relazione all'eccessiva analiticità, al rischio della pletoricità e dell'utopicità.

Per quanto riguarda il secondo ciclo e il relativo Profilo non si esclude invece la possibilità di una revisione e di apportare alcuni ritocchi.

Giova però tenere presente che alla scuola cattolica nella declinazione dei Profili si impongono comunque alcune attenzioni e alcuni compiti specifici, tra i quali assume un particolare rilievo la riflessione sul significato educativo della sua ispirazione cristiana, sulla cultura cattolica e sul contributo che essa offre oggi ed ha offerto nel passato alla crescita culturale e umana degli studenti. Essa dovrà però evitare di caricare l'Insegnamento Religioso Cattolico «dei compiti che provengono dai riferimenti impliciti» nei testi della Riforma e non rinunciare «ad una responsabilità di formazione religiosa più ampia, congrua alla sua natura». In questa prospettiva «alla luce della Riforma», alla scuola cattolica si chiede di elaborare percorsi di educazione religiosa, capaci di garantire il conseguimento degli obiettivi culturali e formativi che essa propone.

La definizione di questi percorsi, alla quale sono chiamati a partecipare tutti i docenti delle varie discipline, apportando il loro specifico contributo all'individuazione dei contenuti ed alla scelta delle modalità didattiche e organizzative, dovrà essere pertanto condivisa, segmentata e collaborativa. In questa team l'insegnante di religione assumerà «la funzione di raccordo per garantire le informazioni di base elementari, una sorta di alfabeto religioso comune riguardante la religione ebraica cristiana e il cristianesimo nella storia (sono i contenuti focalizzati nella Riforma). Tale raccordo dovrebbe essere anzitutto con i docenti delle discipline più interessate e successivamente con gli alunni».

L'attenzione degli insegnanti-educatori non potrà non essere rivolta a quegli obiettivi che riguardano «una serie di valori umani che incrociano facilmente il discorso biblico cristiano. Si tratta infatti di mettere l'alunno 'in condizione di distinguere il diverso grado di complessità che caratterizza i diversi temi, tra cui 'la problematica religiosa', di 'avvertire interiormente la differenza tra il bene e il male e di essere in grado di orientarsi nelle scelte di vita', di 'porsi le grandi domande sul mondo, sulle cose, sul sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà'... (*Profilo I ciclo, II ciclo*)».

Il conseguimento di questi obiettivi impone «un compito diverso, ed ancora più importante: mostrare il potenziale educativo della religione (cristiana) nella crescita di una persona», ad esem-

³⁷ Cfr. M. PRESCIUTTINI, *Profilo e scuola cattolica*.

³⁸ Cfr. C. DI AGRESTI, *Quale antropologia nel Profilo dello studente per quale scuola*.

pio «la promozione della relazionalità dialogica tra le persone, la necessaria documentazione oggettiva delle affermazioni di valore che si fanno, il confronto critico con altre visioni di realtà, il principio di speranza e responsabilità...»³⁹.

Un'altra attenzione che si domanda alla scuola cattolica è quella rivolta ad evitare il rischio di testimoniare una concezione della persona «individualistica e autocentrata» anziché «personalistico-comunitaria», alla quale si collega l'impegno volto a valorizzare la scuola, gli istituti «e qualsiasi altro luogo di istruzione e formazione pubblica nel loro essere – non solo e non tanto materialmente ma in primo luogo come comunità di persone – 'comunità educativa di apprendimento', in cui i diversi soggetti individuali e sociali, ognuno, per quanto loro compete, interagiscono e agiscono 'insieme' per il conseguimento dei fini istituzionali, sociali e individuali del sistema educativo di istruzione e formazione pubblica».

Si impone inoltre alla scuola cattolica la necessità di confrontarsi con le movenze dell'attuale condizione adolescenziale e giovanile. Infatti, «forse, mai come oggi, alla scuola è chiesto di mediare, sostenere, stimolare, attivare relazioni, portandosi alle strutture profonde della personalità, ai 'livelli di soglia' dell'umano, là dove nasce l'impulso alla libertà creativa o dove si muore alienati e conformisti; dove maturano le decisioni responsabili o dove ci si lascia andare ai giochi ripetitivi dell'individualismo; dove il cuore si apre agli altri, alla comunità, all'umanità (e a Dio), o dove ci si chiude negli egoismi individuali, di gruppo o in quelli etnici o nazionalistici; dove le volontà si assumono gli impegni e le conseguenze dei propri atti o dove ci si abbandona alla passività e alla deresponsabilizzazione totale»⁴⁰.

Accanto all'esigenza di onorare e di coltivare la vocazione comunitaria della persona e la natura comunitaria della scuola si pone anche quella di *onorare* al massimo il suo dover essere un'istituzione in cui si educa alla cultura con la cultura. Pertanto anche a quella cattolica si raccomanda «il recupero, l'irrobustimento e la differenziazione del *profilo intellettuale e cognitivo* proprio della 'scuola' come ambito specificamente destinato alla crescita e alla trasformazione dei *saperi* e delle *pratiche* settoriali in autentica 'cultura'».

Si suggerisce inoltre un sano realismo, i cui tratti descrittivi sono «da un lato la disponibilità a sperimentare le innovazioni, fino a ricavarne le opportune indicazioni per la loro eventuale migliore messa a regime: dall'altro, la valorizzazione del patrimonio di esperienza e di realizzazioni della scuola cattolica, *in tutti gli ordini e gradi del passato ordinamento scolastico*»⁴¹.

In questa prospettiva si colloca l'invito rivolto a progettare ed a realizzare «anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie, concreti momenti di riflessione sui vissuti del processo di formazione da parte dell'alunno, superando l'episodicità e la collocazione in spazi residuali dell'attività scolastica»⁴².

Infatti «la loro presa di coscienza di ciò a cui mira l'operato degli insegnanti» può costituire «la 'chiave di volta' per un reale coinvolgimento non solo nell'osservazione valutativa del cammino dei loro figli, ma anche, di conseguenza, una reale possibilità di collaborare alla formulazione del portfolio delle competenze»⁴³.

Per quanto riguarda la valutazione si invita a porsi in un rapporto di coerenza con il convincimento che «nessuna persona è definibile per sottrazione» e quindi a legittimare «una valutazione qualitativa dei percorsi che oltrepassi l'idea di parametri standard e ricerchi una valutazione autentica capace di rilevare competenze complesse, contestualizzate e significative per l'alunno». Questo impegno consentirebbe di «riorientare i passaggi della legge 53 in cui si fa riferimento alla valutazione *periodica*»⁴⁴.

³⁹ Cfr. C. BISSOLI, *Il profilo dello studente nella scuola cattolica dopo la riforma. La componente religiosa*.

⁴⁰ Cfr. C. NANNI, *Il Profilo del secondo ciclo* e M. PRESCIUTTINI, *Profilo e scuola cattolica*, il quale afferma che «la dimensione comunitaria con tutte le sue valenze di strutturazione della persona, dovrebbe far parte a pieno titolo del portfolio delle competenze».

⁴¹ Cfr. C. FEDELI, *Un'innovazione tutt'altro che scontata*.

⁴² Cfr. C. GIUNTINI, *Il Profilo del primo ciclo*.

⁴³ Cfr. R.A. MIRTI, *Il Profilo e la scuola reale. Analisi di un'esperienza*.

⁴⁴ Cfr. C. GIUNTINI, *Il Profilo del primo ciclo*.

Infine concordemente e calorosamente si raccomanda di impegnarsi con lucidità, con costanza e con intelligenza pedagogica per la formazione in servizio degli insegnanti, valorizzando il loro "sapere esperto", ma anche favorendo il confronto con la cultura che cambia, la riflessione sui documenti della Riforma e la comprensione del loro significato e delle loro possibilità di sviluppo, con la pedagogia della persona, oltre che la conquista di sempre più sicure competenze sul piano disciplinare e professionale, il potenziamento della loro consapevolezza dell'identità, dell'originalità e della vocazione della scuola cattolica.