



# Servizio Nazionale Irc



# L'Irc laboratorio di cultura e di umanità:

Il contributo degli uffici diocesani

L'Irc nel riordino del 2° Ciclo

Don Filippo MORLACCHI

### Filippo Morlacchi

# L'Irc nel riordino del secondo ciclo

Convegno Nazionale responsabili Irc - Torino, 13 aprile 2010

# 1. L'evoluzione dei modelli di riforma scolastica: uno schema "provocatorio"

Il seguente schema (e soprattutto la sua prima colonna) non pretende affatto di descrivere esaustivamente o rigorosamente la situazione reale della scuola. Piuttosto, attraverso una riduzione grossolana e forse caricaturale degli elementi in gioco, intende mettere in luce alcuni elementi macroscopici che hanno caratterizzato l'evoluzione della scuola italiana dell'ultimo decennio e far riflettere sulle possibili direzioni future.

	PRIMO CICLO	SECONDO CICLO
MORATTI	Indicazioni Nazionali	Indicazioni Nazionali
Consulente: G. Bertagna  PERSONALIZZAZIONE  "riforma di destra"	OSA in due colonne (conoscenze e abilità) PECUP o "Profilo in uscita (allegato A del DLgs 59/2005)	OSA in due colonne (conoscenze e abilità)  PECUP "Profilo in uscita generale" (allegato A del DLgs 226/2005)
FIORONI  Consulente: M. Ceruti (→ E. Morin)  CURRICOLO  "riforma di sinistra"	Indicazioni per il curricolo per infanzia e primo ciclo  • tre aree disciplinari: 1. linguistico-artistico-espressiva; 2. storico-geografica; 3. matematico-scientifica- tecnologica)  • OA (Obiettivi di apprendimento)  • TSC (Traguardi per lo sviluppo delle competenze)	Regolamento dell'obbligo  (DM 139/2007)  "Documento tecnico"  • tre "colonne": competenze – abilità/capacità – conoscenze  • quattro assi culturali 1. linguaggi, 2. matematico, 3. scientifico-tecnologico, 4. storico-sociale  • otto competenze chiave di cittadinanza
GELMINI  Consulente: M. Bruschi (→ G. Israel)  CONTENUTI  "riforma della nostalgia"	Modifiche più "gestionali e amministrative" che "pedagogico-didattiche", finalizzate ad armonizzare Indicazioni Nazionali (Moratti) e Indicazioni per il Curricolo (Fioroni)	Indicazioni nazionali  tre PECUP (Licei – IT – IP), aggiunti a quello "generale" del 2005  cinque aree 1. metodologica; 2. logico-argomentativa; 3. linguistica e comunicativa; 4. storico-umanistica; 5. scientifica, matematica e tecnologica.  LICEI: Profilo culturale, educativo e professionale per i Licei [PCEPL ?!☺]  RA (Risultati di Apprendimento dei distinti percorsi liceali)

# 2. La parola d'ordine, soprattutto ai Licei: tornare ai contenuti

Qual è il punto centrale dell'attuale riordino del secondo ciclo? Gli elementi principali – almeno nelle dichiarazioni di coloro che la promuovono – sono:

- semplificazione;
- critica implacabile delle astruserie e del linguaggio "didattichese";
- restituita centralità dei contenuti disciplinari;
- ottimizzazione organizzativa.

Un recente articolo di G. Israel (consulente del Ministro membro della "Cabina di regia", ma anche di una commissione incaricata di rivedere il curricolo per accedere all'insegnamento) riassume efficacemente lo spirito di questa riforma:

Pochi leggono questi testi [cioè le indicazioni pre-Gelmini] e invece è istruttivo farlo. Essi dicono come la scuola si sia allontanata dal senso comune e dal buon senso, ma anche dal linguaggio della cultura, che tale è solo se è libero e corrispondente a un significato realmente pensato. La scuola si è isolata in un gergo autoreferenziale, fatto di formule tronfie e vacue («accesso critico agli ambiti culturali»), intrise di una terminologia didattico-burocratica in cui è vietato scrivere più di una riga senza pronunziare alcune parole sacre ("abilità", "apprendimenti", "competenze", "attitudini", ecc.), come la recita meccanica di una preghiera. È quasi superfluo dire che questo gergo riflette un intento: porre al centro la metodologia a totale scapito dei contenuti. «Non pensi mai a quello che dovrà insegnare, che è del tutto secondario» – ho sentito predicare a una futura insegnante – «pensi soltanto a come dovrà insegnare». Le nuove indicazioni nazionali per i licei, da pochi giorni rese pubbliche, rovesciano questa tendenza e rimettono al centro i contenuti dell'insegnamento, proponendo semplici prescrizioni in un linguaggio chiaro e alieno da schemi preformati (com'è caratteristico di ogni testo che sia frutto di un pensiero autentico)» (G. ISRAEL, *Il Messaggero*, 20 marzo 2010)

Un articolo ancora più recente ribadisce e rincara la dose:

Al Convegno che si è svolto a Roma l'8 aprile sulla «scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze» ha partecipato Claude Thélot, già presidente di una commissione sul futuro della scuola francese sotto la presidenza Chirac. Per rendersene conto [della situazione della scuola in Francia, ndr] basta leggere il libro di Laurent Lafforgue e Liliane Lurçat, *La disfatta della scuola. Una tragedia incompresa* (ora tradotto in italiano da Marietti) [...]. Sentite invece Thélot: «Scuola e professori tradizionalmente insistono sulle conoscenze: invece dovrebbero occuparsi meno di trasmettere il sapere e occuparsi più della crescita dei propri alunni». «Il docente – prosegue – deve essere prima di tutto uno specialista del successo dei propri studenti».

A questo punto qualsiasi persona ragionevole, non corrotta dal modo di "ragionare" aberrante di queste persone, vede in modo plateale la contraddizione. Che cos'è il "successo" a scuola? Conoscere e saper usare le conoscenze. Difatti non risulta che la scuola si occupi di altro che di "saperi". Proprio Thénot lo conferma lamentando che troppi ragazzi abbiano insufficienti conoscenze e capacità di applicarle. E allora, come ottenere questo successo? Non trasmettendo conoscenza, per carità, ma trasformandosi in specialisti del successo degli studenti... Molto facile in realtà: basta trasformare la scuola in un paese dei balocchi, divertirsi di più e alla fine promuovere tutti. Successo formativo garantito.

Ma, risponderà l'esperto, non è questo che volevo dire. Intendevo che la vecchia scuola è troppo legata alla «trasmissione di conoscenze astratte». Così ci si vuol far credere che siano stati loro a scoprire che non basta ingurgitare passivamente nozioni, che bisogna assimilarle e saperle usare attivamente. In realtà, questa idea risale a Socrate ed è stata largamente applicata. [...]». Queste cose, chiare a qualsiasi buon insegnante, questi signori le propagandano come la scoperta dell'ombrello, sotto la voce della distinzione tra "conoscenze" e "competenze". La scuola delle "conoscenze" sarebbe quella vecchia e "trasmissiva", la loro scuola è quella delle "competenze". Poi se chiedi come definirebbero le competenze, farfugliano centinaia di definizioni. Nella loro confusione mentale non riescono più neppure a mantenere la distinzione di cui sopra: competenze sono «conoscenze, capacità di applicarle in diversi contesti, attitudini e atteggiamenti mentali che favoriscono l'iniziativa autonoma e la capacità di apprendere e lavorare insieme agli altri». [...] E allora perché questi vaneggiamenti nominalisti? Ma è chiaro. Perché, al fine di assoggettare la scuola al dominio di "esperti" che hanno come unica risorsa le loro teorie gestionali autoreferenziali e che, richiesti di spiegare come si dovrebbe far apprendere la matematica o la storia, non saprebbero produrre altro che i balbettamenti dell'ignoranza, bisogna distruggere contenuti, discipline, conoscenze specifiche e ridurre tutto a metodologia. Occorre fare degli insegnanti i meri esecutori dei pre-

cetti degli "esperti", automi deprivati dell'unico strumento autonomo che possiedono: la conoscenza disciplinare. E allora, per salvare la scuola bisogna proprio confidare negli insegnanti, quelli bravi e capaci, s'intende. Quelli che uno di questi "esperti" ha vergognosamente definito "sacca di resistenza" (G. ISRA-EL, *Il Giornale*, 9 aprile 2010).

Se da un lato non si può non elogiare la ricerca di semplicità e l'impegno di fornire contenuti disciplinari solidi, dall'altro non sembra nemmeno ragionevole voler negare le trasformazioni radicali che le nuove generazioni stanno vivendo, e pensare che la scuola possa migliorare semplicemente "tornando" ad essere quella che era cinquant'anni fa. In un mondo cambiato ci vuole una scuola diversa. Ma come?

# 3. Il problema delle due "discontinuità"

Superata la prima fase della "riforma Gelmini", cioè quella orientata prevalentemente al primo ciclo e dettata soprattutto da motivazioni di natura economica (come il "maestro unico") o dall'ambizione ideale di mostrare maggior rigore e serietà (vedi il "voto in condotta"), le linee ispiratrici che indirizzano la presente riforma non sono, effettivamente, molto in linea con quanto è stato fatto finora. Si creano così due possibili discontinuità o incoerenze:

- discontinuità diacronica: «PRIMO CICLO vs SECONDO CICLO» (→ abbandono della logica dell'apprendimento, ridotta personalizzazione, ecc…)
- discontinuità sincronica: «LICEI vs ISTITUTI tecnici e professionali» ovvero «CABINA DI REGIA vs GRUPPO DI LAVORO» (→ rischio di consolidare la "gerarchizzazione" tra Licei IT IP: grande importanza delle competenze e alla loro certificazione negli istituti, ma non nei licei, ecc...).

Il desiderio di discontinuità sembra orientato sia alla "logica Moratti" sia alla "logica Fioroni": non è questione di linea politica, ma di sospetto diffidente nei confronti di ogni impianto pedagogico più recente.

### 4. Come ci si è mossi fino adesso circa l'Irc?

In questa scuola così caotica e – per usare un termine oggi di moda – "liquida", per legge deve trovare una sua collocazione anche la materia curricolare dell'Irc. Perciò il Servizio Nazionale ha cercato di elaborare in tempi molto rapidi i "programmi di religione", organizzando un gruppo informale di lavoro, finalizzato ad inseguire – per così dire – i diversi modelli o *format* di *Indicazioni nazionali* che via via venivano proposti e a redigere una bozza di *Indicazioni* per l'Irc coerenti con quelle delle altre discipline. Un lavoro *intenso*, *condiviso* 1 (un centinaio di sperimentatori, anche se i tempi di sperimentazione sono stati minimi), talvolta un po' *affannato*. Il rischio, ovviamente, è quello di arrivare in ritardo, oppure di arrivare, sì, in tempo, ma senza la dovuta riflessione. Si tratta di un rischio non è trascurabile, perché mentre le *Indicazioni* per le altre discipline possono essere modificate con una certa flessibilità, l'accordo di revisione del Concordato prevede che i "programmi" dell'Irc siano definiti d'intesa e promulgati con decreto presidenziale. Dunque è di importanza decisiva che siano ben ponderati e possano durare. D'altronde anche il rimanere esclusi dalla partita, accettando di elaborare le indicazioni per l'Irc in un secondo momento rispetto al riordino di tutte le altre discipline curricolari, significa consegnare ancora una volta l'Irc al ghetto dello "statuto speciale"...

Il gruppo di lavoro, basandosi su quanto indicato nel "Documento tecnico" di Fioroni, e in continuità con quanto già approvato per il primo ciclo<sup>2</sup>, aveva chiesto di collocare l'Irc *nell'asse culturale dei linguaggi*. Tale opzione era considerata *prioritaria ma non esclusiva*. Infatti il confronto esplicito con la dimensione religiosa e l'avvicinamento culturale, riflesso e critico alla religione cat-

<sup>2</sup> Cfr l'Intesa sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione, firmata il 1° agosto 2009 (documento fornito in cartellina ai convegnisti).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Anche il Ministero ha attivato un dialogo con i docenti, aprendo un forum informatico (<a href="http://nuovilicei.indire.it">http://nuovilicei.indire.it</a>) la bozza di Indicazioni Nazionali. Recentissima è la polemica a proposito della Resistenza, non esplicitamente ricordata nella prima versione messa online: le serrate critiche hanno portato ad un precipitoso intervento di correzione. Come si vedrà più avanti, le proposte di correzione da parte della Cei non hanno avuto la medesima accoglienza.

tolica e alla sua proposta di senso richiedono in primo luogo la progressiva acquisizione di adeguati *linguaggi* simbolici e specifici *codici* espressivi. D'altronde, attraverso l'Irc gli alunni sono posti a confronto con elementi essenziali del patrimonio *storico-culturale* italiano ed europeo, che possono aiutarlo a decifrarne la complessità, sviluppando così una più matura consapevolezza di sé e una più serena vita di relazione anche in un contesto multiculturale e multi religioso. Risulta pertanto necessaria anche l'intersezione con l'*Asse storico-sociale*. L'opzione prioritaria, sebbene non esclusiva, per l'Asse dei linguaggi era motivata dalla necessità di non limitare lo studio della religione ai suoi fenomeni storici o i suoi effetti culturali, ma arrivare, attraverso di questi, a cogliere la specifica portata della *dimensione religiosa* per la formazione dell'identità personale e sociale dell'uomo e del cittadino.

Le attuali "Nuovissime indicazioni" non seguono più questa logica. Il *Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei* (Allegato A allo *Schema di regolamento*) definisce *cinque* aree – di contro ai *quattro* assi culturali del *Documento Tecnico* di Fioroni –, e cioè: area metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica. Considerando che l'area dei linguaggi è limitata alle competenze linguistiche strumentali alla comunicazione, e del tutto priva di riferimenti all' «espressione» e ai simboli, stavolta forse l'Irc si dovrebbe collocare prevalentemente in quella storico-umanistica; ma una rigida collocazione delle discipline non è più richiesta da questo *format*, e dunque il problema sembra marginale.

Sarà invece necessario, almeno per i Licei, adeguare il *format* a quello delle altre discipline, che prevede due sezioni. Per ogni disciplina vengono definiti:

- a) profilo generale e competenze (una descrizione complessiva delle competenze attese al termine del quinquennio);
- b) obiettivi specifici di apprendimento (articolati in primo biennio, secondo biennio, quinto anno). Tuttavia tali obiettivi non sono declinati per le diverse discipline secondo un *format* prescrittivo rigoroso, e potrebbero facilmente essere suddivisi in conoscenze e abilità. Tutto sommato, le tre "colonne" (competenze conoscenze abilità) previste dal *Documento tecnico* potrebbero diventare tre "paragrafi successivi", evitando la ricerca di artificiose simmetrie e corrispondenze forzate.

Anche l'Irc si trova ad affrontare due possibili discontinuità, analogamente a quanto accade per le altre discipline:

- è meglio formulare una proposta unica per i tre tipi di scuola (Licei Tecnici Professionali), magari con la strategia degli asterischi (come per gli OSA Moratti) oppure tre proposte distinte?
- l'Intesa del 2009 sul primo ciclo ripartisce le competenze in quattro ambiti (1. Dio e l'uomo 2.
   La Bibbia e le altre fonti 3. Il linguaggio religioso 4. I valori etici e religiosi): è bene confermare questa quadripartizione o è preferibile adeguarsi più rigorosamente al nuovo format?

Su entrambi i punti il dibattito è aperto, e da questo convegno potrebbero venire indicazioni utili.

# 5. Quali elementi tenere presenti per il futuro?

Almeno due mi sembra siano gli elementi che, anche sulla base dell'attuale dibattito europeo circa l'IR, assolutamente non dovrebbero essere abbandonati nella redazione dei nuovi programmi:

- confessionalità → valorizzare il legame con la fede, la sua capacità di interpellare e quindi di educare (anche in prospettiva ecumenica e/o multi religiosa). La disciplina di riferimento dell'Irc deve essere non ["non solo", o "non tanto"] le «scienze della religione», che informano sul fatto religioso, ma la Teologia, ed in particolare la Teologia fondamentale, che induce a riflettere sui dati positivi e pone la questione della Verità. Ciò che fa pensare e invita a prendere posizione pur senza fare catechesi educa di più.
- disciplinarità → soprattutto nel secondo ciclo occorre riportare risolutamente al centro dell'Irc anche i contenuti disciplinari specifici, per una qualificazione dell'insegnamento anche nella dimensione del sapere, in linea con quanto voluto dagli attuali orientamenti. La scuola vuole "educare attraverso i saperi", e dunque anche attraverso lo specifico sapere della fede cristiana. La

questione della *valutazione* non potrà che trarne beneficio. Su questo punto – la necessità di un maggior rigore contenutistico – mi trovo in piena sintonia con i *desiderata* dell'attuale riforma.<sup>3</sup>

Potrebbe sembrare che questi due elementi – confessionalità e disciplinarità, passione confessante e rigore scientifico – si contraddicano: non è così. Anzi, se c'è oggi una priorità, forse questa è proprio l'*equilibrio tra i vari aspetti*, e cioè concretamente fra *istanza educativa*, *metodologie didattiche* e *contenuti disciplinari*. Ma questa riflessione sposta almeno in parte il problema dalle indicazioni scritte ai protagonisti diretti, cioè gli Idr...

### 6. Importanza delle competenze

Altrettanto importante sembra non abbandonare il tema – non solo il *termine*! – delle *competenze*. La logica delle competenze è oggi imprescindibile. Gli standard europei sono necessari per garantire la mobilità professionale dei giovani nei diversi paesi, ma anche per lo studio universitario (cfr il progetto Erasmus, il "*Bologna-process*", ecc.). Non si tratta dunque di stilare un banale elenco di cose da sapere, come se bastasse copiare l'indice del *Catechismo della Chiesa Cattolica* o lo schema dottrinale che si trova alla fine del Denzinger. Occorre formulare gli obiettivi di apprendimento rendendo *significativi* i contenuti, evitando cioè l'autoreferenzialità del sapere scolastico. In pratica, invece di elaborare delle "liste di competenze alla europea" (spesso sbilanciate in senso pratico-operativo, come semplici abilità o *skills* che tendono all'*employability*) o – per altro verso – di fare degli "elenchi di contenuti alla Bruschi" (cioè dimenticando almeno un paio di decenni di riflessione pedagogica, la personalizzazione, la logica dell'apprendimento, ecc.), si dovrebbe cercare di formulare le competenze a partire da ciò che realmente manca ai ragazzi nella scuola di oggi. In altre parole, dovremmo trovare il modo di recuperare i *contenuti* del cristianesimo a partire dai *bisogni* educativi concreti degli alunni (cfr infra n. 8).

Chiaramente, elaborare delle *Indicazioni Nazionali* siffatte comporta il riferimento ad una antropologia di fondo aperta e compatibile con la visione cristiana dell'uomo. Il punto d'appoggio, in questo caso, può essere solo il PECUP "generale" (Allegato A del DLgs 226/2005), in cui il riferimento alla religione è esplicitamente presente<sup>4</sup>. Ma qui – purtroppo – si manifestano anche le incongruenze dell'attuale proposta, non esente da significativi conflitti di prospettiva circa la visione antropologica di riferimento.

# 7. Quale antropologia di riferimento?

In effetti, solo il *Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei* rinvia esplicitamente al citato PECUP;, i Profili degli Istituti Tecnici e Professionali incomprensibilmente non lo menzionano affatto (almeno fino all'ultima mia consultazione dei documenti resi pubblici), e risultano privi di qualsiasi riferimento non solo alla dimensione religiosa in quanto tale, ma anche alla sfera etica. Si prospetta così un percorso di formazione finalizzato esclusivamente all'abilitazione tecnico-pratica e professionalizzante, e non alla crescita integrale della persona.

Analizzando nel dettaglio lo *Schema di regolamento* e i relativi *Allegati* A-L, si evince che l'*antropologia soggiacente* ai documenti del riordino è, purtroppo, tristemente riduttiva: la radice "relig-" compare solo due volte nel PECUP dei licei<sup>5</sup>, e nel *Documento tecnico* non compare mai.

<sup>3</sup> «Io, anni settantacinque compiuti, ho precisa memoria delle ore di religione patite in qualità di scolaro e di studente... Io mi sono ora annoiato e ora divertito... A conti fatti, di religione nell'ora di religione non si parlò mai. Allora, di che cosa si parla durante l'ora di religione? Si continua, come ai miei bei tempi, a non parlare di religione. Gli insegnanti più avvertiti parlano ai ragazzi dei loro problemi, dalla droga al sesso, dalle stragi del sabato sera alla violenza sportiva. Molto lodevole, ma non è un insegnamento di religione» (A. CAMILLERI, «Quei preti in cattedra», *la Repubblica*, 8 ottobre 2000): i casi descritti dallo scrittore siciliano – certo volutamente amplificati, data la sua ridotta simpatia per la

Chiesa, ma probabilmente ma non inventati – non devono più capitare.

<sup>4</sup> Tra gli "strumenti culturali" (n. 2) è prevista infatti «la riflessione sulla d

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Tra gli "strumenti culturali" (n. 2) è prevista infatti «la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, l'insegnamento della Religione Cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese».

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Peraltro, queste due occorrenze compaiono solo nell'*ultima* redazione del *Profilo* (cfr <a href="http://nuovilicei.indire.it/">http://nuovilicei.indire.it/</a> che presenta un file .pdf con la dizione in calce "*Allegati licei corretto per il sito*"). Tale redazione "corretta" è stata vero-

La prima occorrenza si trova nei *Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi*: «acquisire consapevolezza della storicità delle realtà umane nei diversi ambiti, culturale, politico-giuridico, economico, sociale scientifico, *religioso*». Tale affermazione è tristemente storicizzante e relativista. In altre parole, afferma che la dimensione religiosa può essere studiata a scuola solo se se ne coglie la dimensione radicalmente storica, dunque *non assoluta* → introduce la descrizione del fatto religioso in sé, privo di ogni apertura alla sua trascendenza e al suo mistero. Certamente non è in linea con il "nostro" modo di pensare l'insegnamento della religione, né con le proposte di integrazione che erano state formulate!

La seconda occorrenza si trova nei *Risultati di apprendimento del Liceo classico*: «riconoscere nel mondo contemporaneo la presenza della civiltà greco-romana<sup>6</sup> e, nello stesso tempo, evidenziare gli elementi di discontinuità tra quella civiltà e quella europea contemporanea nelle varie forme di interpretazione della realtà (*religione*, politica, letteratura, filosofia, ecc.)».

Il gruppo di lavoro voluto dal Servizio Nazionale Irc aveva proposto numerose integrazioni e correzioni, inserendo in più punti un riferimento alla dimensione religiosa nei *Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi*. In particolare si era suggerito di aggiungere un *risultato di apprendimento relativo all'Irc*, in una formulazione "breve" («riconoscere la specificità della dimensione religiosa e distinguerla da altre forme di interazione con la realtà») oppure "lunga" («riconoscere la specificità della dimensione religiosa a partire dal desiderio umano di trascendenza e dalle sue espressioni culturali passate e presenti, con particolare riferimento alla risposta cristianocattolica (per coloro che si avvalgono dell'Irc)»). Ma queste proposte sono state del tutto disattese.

Qualche concessione (peraltro doverosa) sembra sia stata fatta successivamente in alcuni *profili disciplinari* per i Licei (ultima versione – marzo 2010): ad es., nella Filosofia si dichiara necessario lo studio di «Agostino d'Ippona, inquadrato nel contesto della riflessione patristica, e Tommaso d'Aquino, alla cui comprensione sarà utile la conoscenza dello sviluppo della filosofia Scolastica», o la possibilità di scegliere, per il Novecento, «la filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia» come possibile percorso di approfondimento. Analogamente, la lingua italiana prevede la conoscenza della «letteratura religiosa» medievale. Ma, come si vede, sono riferimenti obbligati, legati alla "storia degli effetti del cristianesimo sulla cultura", più che un'apertura sincera alla dimensione religiosa della persona.

# 8. Sviluppare le competenze a partire dalle carenze

La pastoralista Regina Polak (Istituto di teologia pratica di Vienna) nel corso del recentissimo XIV Forum dell'EuFRES (European Forum for Religious Education in Schools) tenutosi a Roma dal 7 all'11 aprile 2010, ha individuato tre carenze educative che chiedono urgentemente un intervento e che potrebbero trasformarsi in opportunità, se si individuasse un adeguato percorso capace di condurre alle relative competenze:

- 1. carenza di educazione complessiva e unitaria: manca oggi un'istruzione per tutti, che includa lo sviluppo di tutte le possibilità e capacità umane e che si realizzi per mezzo del "generale", cioè quei "problemi chiave" che riguardano tutti, che tutti hanno in comune e che essa rende capaci di affrontare;
- 2. *carenza di educazione politica*: spesso l'istruzione si riduce ad una serie individualizzata (non "personalizzata"!) di percorsi formativi per il singolo, che non abilita l'alunno a riconoscere il bene comune (cfr. Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2000<sup>5</sup>);

similmente elaborata dopo aver letto le proposte di integrazione fornite dal "gruppo di lavoro informale" del Servizio Nazionale, ma senza averne compreso (o quantomeno senza averne condiviso) lo scopo e la *ratio*.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Limitarsi alla menzione delle radici greco-romane, trascurando quelle ebraico-cristiane, è un vero e proprio errore storico: se ci si volesse limitare agli aspetti "italiani", si sarebbe dovuto parlare semmai di radici *latine*, e il riferimento privilegiato al mondo greco e latino è comprensibile nel liceo classico, ma falsante nella prospettiva generale dei licei.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Uno degli sperimentatori ha proposto un'ulteriore miglioria: «riconoscere la specificità della dimensione religiosa e i suoi effetti socio-culturali nell'espressione storica e attuale (con particolare riferimento alla risposta cristiano-cattolica, per coloro che si avvalgono dell'Irc)». In tal modo si evidenzia ancora meglio che il riferimento religioso è valido per tutti.

3. carenza di educazione spirituale: ciò che gli anglosassoni chiamano spiritual awareness è oggi un bene molto raro: la competenza di intuire e di gustare la profondità dell'esperienza umana, di riferirsi ad un senso della vita interiore e nello stesso tempo trascendente, di cogliere il segreto dell'esistenza nel suo insieme e di poter agire di conseguenza è molto impoverita (cfr U. GA-LIMBERTI, L'ospite inquietante, Rizzoli, Milano 2007).

Tutto ciò può essere letto come un appello: «La mancanza di cultura generale – affermava la Polak – ricorda la chiamata universale di tutti gli uomini alla salvezza universale, alla quale anche istruzione ed educazione come servizio salvifico della Chiesa possono dare un contributo. La mancanza del politico ricorda che la salvezza non è un affare individualistico o "spiritualistico" riguardo alla propria anima, ma che si esprime anche attraverso l'impegno per un mondo più giusto per tutti. La mancanza di *spiritualità* ricorda che senza un'esperienza di fede adeguatamente meditata e una percezione spirituale cristiana del mondo e dell'uomo ogni istruzione ed educazione religiosa e cristiana rimane un superficiale fenomeno ideologico che in caso di crisi viene semplicemente messo da parte».8

L'Irc può dunque offrire un contributo specifico e prezioso nel proporre un rimedio alle carenze individuate: la sua vocazione inter- e transdisciplinare può aiutare alla formazione della competenza globale; l'attenzione alla gratuità e al bene comune (cfr Caritas in veritate) è un modo credente di contribuire al senso di responsabilità per il creato e per la collettività; l'educazione alla percezione di una profondità dell'esistenza viene certamente favorita dal confronto con i temi e i simboli religiosi. In altre parole, si tratta di valorizzare l'Irc come disciplina unificante, capace di dispiegare un orizzonte di senso che valorizza anche le altre discipline e favorisce il passaggio dalle conoscenze e abilità alle competenze (in fondo, ogni vera competenza è interdisciplinare, olistica e significativa per l'esistenza nel suo insieme). Pertanto si potrebbe riflettere su alcune possibili nuove "competenze", intorno alle quali articolare i contenuti dell'Irc, ad es:

- > competenza di cultura generale (tutti dovrebbero poter sviluppare le loro capacità per tutte quelle domande e quei problemi che riguardano tutti);
- > competenza politica (orientamento al bene comune, sguardo complessivo, percepire il mondo con gli occhi degli altri, giustizia, impegno per il mondo che è comune a tutti);
- competenze spirituali (percepire il segreto interiore e trascendente della vita, sentirlo, pensarlo e poterlo interpretare e agire di conseguenza).

# 9. Motivare alla passione educativa

L'estenuante "partita a rimpiattino" per arrivare alla redazione dei nuovi programmi Irc potrebbe quindi portare i responsabili e i collaboratori del Servizio Nazionale (e gli sperimentatori) all'esaurimento nervoso, oppure – preferibilmente – a scegliere un orizzonte più ampio.

Forse la via più ragionevole e pratica è quella di produrre in tempi brevi un documento scarno, da sottoporre all'approvazione della Conferenza Episcopale a maggio 2010, in vista della pubblicazione in Gazzetta Ufficiale in tempo utile per il prossimo anno scolastico, cercando così di entrare per tempo nella proposta del riordino. Ma poi si dovrebbe lavorare con calma e pazienza ad un testo di riflessione più sostanzioso e maturo: elaborare alcune "Linee guida" più ponderate e circostanziate, ma anche più flessibili e riformabili rispetto ad un documento sigillato da un Dpr, in grado di aiutare davvero gli Idr ad affrontare l'impegno educativo del prossimo decennio. 9

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Gli atti del convegno, tra cui la relazione di R. Polak, saranno presto disponibili sul sito <u>www.eufres.org</u>).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Potrebbe essere utile rileggere con attenzione alcuni passaggi dei programmi dell'87 che ritengo ancora eccellenti e per molti versi attuali: ad es., la presentazione in senso "costruttivo" dell'Irc come contributo prezioso alla scuola, la progressività dell'insegnamento, la cura per la dimensione dialogica, interreligiosa e interculturale, il passaggio dalle conoscenze alla consapevolezza (cosa è se non la logica delle competenze?), la menzione del "fatto religioso" e del "fatto cristiano", l'equilibrio richiesto tra la dimensione contenutistica e quella educativa. In particolare si rifletta sulla Indicazione metodologica n. 4: «È opportuno che l'esigenza di assicurare riferimenti chiari e fondativi circa i contenuti della religione cattolica e nello stesso tempo di stimolare la partecipazione attiva degli alunni, trovi il giusto equilibrio nell'impostazione didattica, tenendo presenti anche i limiti di tempo a disposizione per lo svolgimento del programma».

Quello che più conta forse non è "essere prescrittivi circa i contenuti da insegnare" na piuttosto "essere motivanti circa l'utilità di educare attraverso quei contenuti". In altre parole, definire con lucidità *perché* i contenuti della fede cristiana sono esistenzialmente rilevanti, consolidando così la motivazione all'insegnamento degli Idr e aiutando gli alunni a comprendere che la scelta di avvalersi dell'Irc è una *scelta intelligente*, che li aiuta concretamente a vivere meglio la loro vita<sup>11</sup>.

Concludo. Siamo oggi di fronte ad un paradosso: l'art. 10 dello *Schema di regolamento dei licei* prevede e tutela l'Irc, garantendo che l'orario annuale sia «comprensivo della quota riservata [all'Irc] in conformità all'accordo che apporta modifiche al concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale... e alle conseguenti intese» l'2; ma di fatto l'impianto di fondo del documento sembra tollerarne a malapena l'esistenza, lasciando intendere che i suoi redattori dubitano del suo intrinseco valore e del suo contributo formativo. In sintesi, ad una lettura disincantata sembra che l'intenzione profonda dei documenti attuali possa essere così interpretata: "siamo persone civili e tuteliamo la legalità, quindi a norma di legge l'Irc a scuola ci deve stare; ma di per sé, non ne capiamo l'utilità, e se un domani le leggi cambieranno, la cancellazione dell'Irc non sarà un danno per nessuno".

Si apre davanti a noi un bivio pericolosamente interessante: conviene difendere l'Irc lavorando sull'attuale garanzia legislativa («la legge tutela l'Irc, e quindi non molliamo la presa su quanto, grazie a Dio, ancora la legge ci assicura») oppure è più saggio cercare una legittimazione culturale della disciplina («una scuola senza attenzione al fatto religioso nella storia e alla dimensione religiosa dell'uomo è una scuola incompleta»)?

Nel primo caso, il "garante" dell'Irc sarebbe soprattutto la legislazione concordataria, che al momento non si prevede possa essere modificata, anche se alcuni soggetti presenti nel mondo della scuola non perdono occasione per suggerire il superamento dell'attuale assetto. Nel caso di una eventuale futura – per quanto remota – revisione del Concordato, l'Irc verrebbe a perdere il suo bastione di difesa, e sarebbe facilmente fatta fuori, pur con le debite passarelle per gli IdR in ruolo.

Nella seconda ipotesi, le domande da porsi sono le seguenti: come agire culturalmente, nel contesto attuale, per restituire una visione "allargata" dell'uomo, capace di cogliere l'importanza della dimensione religiosa? È possibile dare piena legittimità *disciplinare* all'Irc, pur senza modificarne l'attuale assetto *confessionale*? Anche i laici più accaniti riconoscono che i non avvalentisi ricevono una formazione culturalmente lacunosa, a causa della totale assenza della religione nel loro curricolo, e vorrebbero sostituire l'Irc con un insegnamento *obbligatorio e aconfessionale della storia delle religioni*, o almeno affiancarlo ad esso. È possibile invece valorizzare la dimensione culturale e disciplinare dell'Irc – soprattutto nel secondo ciclo – senza perdere però il riferimento confessionale e il ruolo di discernimento dell'autorità ecclesiastica (due elementi che i laicisti vedono come il fumo negli occhi)? Quanto ci possiamo spostare verso la trasmissione dei contenuti, senza azzerare la valenza educativa dell'Irc?

In altre parole: le due vie sopra accennate – aggrapparsi alla legislazione o valorizzare il ruolo culturale dell'Irc – sono alternative, o si possono integrare? È possibile pensare un Irc diverso e rinnovato per il secondo ciclo? Le nuove Indicazioni nazionali e i redigendi programmi per l'Irc, con l'attenzione da dedicare alle competenze, ma anche al recupero dei contenuti, possono esserci di qualche aiuto? Su questi terreni insidiosi e affascinanti siamo chiamati a riflettere, con audacia e prudenza, nei prossimi mesi.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> In fondo, i soggetti più interessati alla conoscenza dei "programmi" alla fine sono gli editori di libri scolastici, che devono provvedere ad adeguare i loro testi; gli insegnanti sono certamente, di fatto, molto più liberi...

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Un fenomeno statistico, rilevabile a Roma negli ultimi due-tre anni, ma forse più diffuso, ci obbliga moralmente a migliorare la nostra proposta per il secondo ciclo. Se prima il calo degli avvalentisi era graduale nel quinquennio, ma il primo anno di superiori vedeva confermate le altissime percentuali della scuola media, ora si crea uno "scalino" significativo già in primo superiore. Forse i genitori, la cui autorevolezza è sempre più in crisi, preferiscono riservare un maggior rigore a comportamenti più rischiosi o negativi, e rinunciano a imporsi e a motivare ai figli la scelta dell'Irc. In ogni caso, è di grande importanza trovare il modo di convincere genitori e alunni che "fare l'Irc serve davvero".

Analogamente l'art. 5 dei *Profili* dei Tecnici e dei Professionali: «...hanno un orario complessivo annuale dei 1.056 ore [...], comprensive della quota riservata alle regione e all'insegnamento della religione cattolica...».