



Corso Nazionale di aggiornamento
“L’insegnamento della religione cattolica
nel percorso di revisione delle Indicazioni:
la relazione docente-studente”

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE,
DELL’UNIVERSITÀ
E DELLA RICERCA

Campora San Giovanni
10-12 novembre 2008

*Basi pedagogiche e strumenti operativi
della sperimentazione Irc*

Prof. Andrea PORCARELLI

Docente di pedagogia sociale all’Università di Padova,
Coordinatore del *Gruppo di Supporto per un Irc tra
continuità e innovazione*, costituito dal Servizio
Nazionale Irc della CEI.



Servizio Nazionale IRC
www.chiesacattolica.it/irc

Premessa

La sperimentazione dei nuovi obiettivi e traguardi dell'Irc, avviata nell'a.s. 2008/2009 si colloca in uno scenario complesso, in cui gli sperimentatori sono chiamati a tener conto di una pluralità di variabili contestualmente interagenti, con un *approccio* di tipo *sistemico*.

L'Irc concordatario si colloca pienamente “nel quadro delle finalità della scuola”, sia al livello della progettazione e azione didattica quotidiana degli insegnanti, che sono inseriti come membra vive nelle istituzioni scolastiche in cui operano, sia nell'attenzione con cui la comunità professionale degli Idr (e in particolare il Servizio Nazionale Irc della CEI) segue i processi di evoluzione complessiva del sistema di istruzione e formazione, non semplicemente e non solo per “adeguarsi” ad essi, ma con la capacità di darne una lettura culturalmente autonoma¹, alla luce della propria identità disciplinare, con tutti i riferimenti antropologici e pedagogici che implicitamente comporta.

Quando si parla, per esempio, di *centralità della persona* ci si muove su un terreno che chiama in causa tutto lo spessore culturale con cui un cristiano legge la categoria della persona umana e ne trae le debite conseguenze sul piano pedagogico. Gli Idr, pertanto, tenderanno a dare di tale espressione una lettura pedagogicamente “forte”, anche cercando di correggere eventuali scivolamenti normativi in cui il legislatore intendesse suggerirne (anche solo implicitamente) una lettura “debole”.

¹ Un esempio significativo della capacità di “leggere” i cambiamenti in modo culturalmente autonomo si può trovare nel *Libro guida* pubblicato per accompagnare i profondi e significativi cambiamenti posti in essere nella XIV legislatura, con quella che tutti conoscono come “Riforma Moratti”: Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, *Insegnamento della religione cattolica. Il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006. Il testo non si limita a presentare e commentare i nuovi OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) dell'Irc per il primo ciclo, dopo l'entrata in vigore del Decr. L.vo 59/2004, ma propone una lettura culturale e pedagogica complessiva dell'intero impianto di riforma, alla luce di un'antropologia fondata sul Vangelo e cercando di valorizzare tutti gli elementi sintonici con tale prospettiva culturale, in modo da individuare al meglio gli spazi in cui l'Idr si possa vitalmente inserire. In tale prospettiva il libro presenta anche linee guida per la progettazione di Unità di Apprendimento interdisciplinari, in cui l'Irc possa avere un ruolo significativo, inserendosi a pieno titolo all'interno dell'impianto complessivo della riforma del sistema di istruzione e formazione.

Il contesto istituzionale della sperimentazione

Dopo l'approvazione della Legge 53/2003 sono stati approvati, su iniziativa del Governo, due Decreti legislativi² che ne traducevano le norme generali in indicazioni adeguate per la progettazione didattica delle istituzioni scolastiche autonome, con i vincoli in termini di orari, risorse, livelli essenziali di prestazioni delle stesse Istituzioni scolastiche, ivi inclusa l'indicazione degli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline indicate nei quadri orari. In tale contesto si colloca la revisione dei Programmi per l'insegnamento della Religione Cattolica, che peraltro dovevano anche sintonizzarsi con il nuovo formato con cui erano stati redatti gli equivalenti dei programmi (l'indicazione degli Obiettivi Specifici di Apprendimento - OSA) per le altre discipline. Sono stati così approvati gli OSA dell'Irc per la scuola dell'infanzia e primaria³, per la scuola secondaria di primo grado⁴ ed anche per la scuola secondaria di secondo grado⁵. Tali obiettivi di apprendimento restano in vigore fino all'emanazione di quelli nuovi, che dovranno essere sottoscritti seguendo le procedure previste dal Concordato e dall'Intesa. Nella legislatura successiva è stato avviato un processo di aggiustamento della riforma del sistema, con strumenti normativi "leggeri", consistenti talora in disapplicazioni, talaltra in Direttive ministeriali, fino a giungere - nel 2007⁶ - all'emanazione delle *Indicazioni per il curricolo*, per il primo ciclo, da attuare in via sperimentale⁷ negli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009. Tale testo non modifica i quadri orari delle discipline previsti dal Decr. L.vo 59/2004, ma riformula gli obiettivi di apprendimento (non più denominati specifici e non più articolati in conoscenze e abilità), aggrega le discipline in tre aree culturali più ampie, elimina il PECUP⁸, introduce l'indicazione dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze. Il testo non nomina più nemmeno le *Unità di apprendimento*, né fa riferimento a *Piani di studio personalizzati*, probabilmente sottintendendo un ritorno all'organizzazione generalizzata per unità didattiche e a classi "chiuse", salva la possibilità - in forza dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, di mantenere anche alcuni degli strumenti di

² Ci riferiamo al Decr. L.vo 59/2004, relativo al primo ciclo, divenuto immediatamente operativo, e al Decr. L.vo 226/2005, relativo al secondo ciclo, che è stato messo in moratoria per tutto il corso della legislatura successiva.

³ Il Card. Camillo Ruini, Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, e la Dott.ssa Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), giovedì 23 ottobre 2003 hanno sottoscritto un'Intesa concernente gli "Obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica (IRC)" nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

⁴ L'intesa concernente gli "Obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria di primo grado" è stata firmata il 26 maggio 2004, presso la sede della CEI.

⁵ L'intesa concernente gli OSA dell'Irc per il secondo ciclo sono stati firmati il 13 ottobre 2005.

⁶ DM del 31/7/2007.

⁷ Secondo le indicazioni della Direttiva n. 68 del 3/8/2007.

⁸ *Profilo educativo culturale e professionale dello studente*, atteso al termine del primo ciclo; allegato D al Decr. L.vo 59/2004.

lavoro che erano stati “disapplicati” (Tutor e Portfolio, ma senza vincoli di carattere normativo) o di quelli che semplicemente non vengono nominati (UdA e PSP).

In tale scenario come si colloca l'Irc? Più d'uno degli insegnanti di Religione ha accolto con un certo disagio il fatto che nelle *Indicazioni per il curriculum* siano presenti tutte le discipline, meno l'Irc, fatti salvi i consueti riferimenti alla normativa concordataria che - a onor del vero - hanno rappresentato la modalità di inserimento della disciplina tanto nel Decr. L.vo 59/2004, quanto nel 226/2005: la Repubblica Italiana scrive autonomamente programmi e indicazioni per tutte le discipline e adotta d'intesa i programmi dell'Irc, secondo quanto stabilito dalla normativa concordataria. In ogni caso ci sono perlomeno due ordini di ragioni per cui l'Irc non è presente nelle Indicazioni per il curriculum. La prima è di ordine temporale: tali indicazioni sono state elaborate in un tempo molto breve, con un processo che è stato avviato dalla pubblica presentazione del documento *Cultura, scuola, persona* (il 3 aprile 2007) che è andato poi a costituire la Premessa delle Indicazioni, emanate - come si è detto - il 31 luglio 2007, nel cuore dell'estate e senza la possibilità di attivare un confronto con la CEI in modo da consentire l'adozione contestuale degli Obiettivi di apprendimento per l'Irc, i quali devono prima essere approvati dal Consiglio Permanente della CEI, per poi andare alla firma - d'intesa - tra il Ministro dell'Istruzione ed il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana. La seconda ragione è di ordine culturale e istituzionale: le *Indicazioni per il Curriculum* sono state adottate in via sperimentale per un biennio, con l'impegno esplicito ad emendarle in vista del loro inserimento in uno strumento normativo più robusto, ovvero nei previsti *Regolamenti* attuativi della Legge 53/2003, che dovranno sostituire le Indicazioni nazionali emanate in via provvisoria nel 2004. Tale strumento normativo dovrà farsi carico non solo di rivedere gli obiettivi di apprendimento, ma anche - se del caso - i quadri orari ed i vincoli per l'organizzazione dell'attività didattica e i livelli essenziali di prestazione delle istituzioni scolastiche autonome. Utilizzando il previsto biennio di sperimentazione delle Indicazioni (o almeno una parte di esso) è dunque possibile effettuare un ragionamento culturalmente più serio in ordine agli obiettivi dell'Irc, inserirli vitalmente nel contesto delle Indicazioni, tenendo conto delle modalità con cui sono state pensate le altre discipline, ma anche delle specificità culturali che caratterizzano l'Irc che, come si è detto, ha ormai raggiunto una piena maturità nella propria capacità di “leggere” i contesti istituzionali in cui è chiamato ad inserirsi.

In tale ottica si colloca l'istituzione, da parte del Servizio Nazionale Irc della CEI⁹, di un *Gruppo di Supporto per un Irc tra continuità e innovazione*, con il compito di leggere i cambiamenti in atto, accompagnare la transizione valorizzando il patrimonio di consapevolezze acquisite grazie all'ormai consolidata tradizione della disciplina ed all'intenso lavoro di riflessione e formazione formatori svolto in questi anni, elaborare strumenti di lavoro tanto per supportare gli Idr e i loro formatori, quanto per l'inserimento della disciplina nel processo di evoluzione del sistema educativo di istruzione e formazione.

Da tali considerazioni sono scaturiti i contatti tra il Servizio Nazionale Irc ed il MPI che hanno portato, il 22 aprile 2008, all'emanazione - da parte del Ministro Fioroni - della circolare n. 45, con cui è stata ufficialmente avviata la sperimentazione relativa all'Irc, nel contesto del biennio

⁹ Le attività di tale Gruppo sono state avviate con l'incontro del 29 agosto 2007.

di “prima attuazione”¹⁰, in via sperimentale, delle *Indicazioni per il Curricolo*. Nella primavera del 2008, lo ricordiamo, si è anche conclusa - prima della sua scadenza naturale - la XV legislatura. In ogni caso la sperimentazione è stata avviata, inviando a tutti i responsabili regionali del Servizio Irc la relativa documentazione e chiedendo a ciascuno di loro di indicare i nominativi degli insegnanti più competenti per poter operare come sperimentatori. I documenti di lavoro per l’avvio della sperimentazione sono stati inviati agli sperimentatori nell’estate 2008, in vista dell’incontro di presentazione e avvio della sperimentazione stessa che si è tenuto il 2-3 ottobre 2008, con la contestuale apertura di un’area riservata sul sito del Servizio Irc della CEI¹¹, su cui sono comunque reperibili - in area pubblica - tutti i documenti ufficiali (con particolare riferimento alla circolare del MPI e relativi allegati) che possono essere un utile punto di riferimento anche per gli insegnanti che non sono inseriti nella sperimentazione nazionale.

Nel frattempo il nuovo Ministro dell’Istruzione (Mariastella Gelmini) ha dato segnali chiari della sua volontà di procedere ad una revisione del lavoro fatto dai predecessori, senza eccessivi sconvolgimenti, almeno a livello di struttura dei documenti da redigere, fatta salva la necessità di porre ordine tra le norme transitorie con una progressiva emanazione dei previsti regolamenti. Contestualmente - insieme ad altri provvedimenti¹² che sono al centro di un acceso dibattito, di cui non è questa la sede per dare conto - è stata inserita una nuova disciplina, *Cittadinanza e costituzione*, che raccoglie l’eredità dell’antica *Educazione civica* e della più recente *Educazione alla convivenza civile*, con un proprio spazio orario ed una valutazione autonoma. In tal modo vi sono, per ragioni diverse, due discipline che si vengono a trovare in una situazione analoga: da un lato l’Irc, per cui gli OSA in vigore sono quelli varati nel 2003/2004, ma che è chiamato a ripensarli in modo sintonico con l’ultimo documento che ha preso forma per il primo ciclo, ovvero le *Indicazioni per il curricolo*, in attesa dei documenti che dovranno portare a regime la riforma per il secondo ciclo; dall’altro lato *Cittadinanza e costituzione*, che è chiamata a redigere i propri obiettivi e traguardi sulla falsariga dei documenti di cui sopra, che costituiscono ad oggi l’ultimo riferimento in ordine al format di scrittura delle indicazioni da dare agli insegnanti e alle istituzioni scolastiche autonome.

¹⁰ Si tratta della dicitura scelta dal MPI per denominare l’adozione, in via sperimentale, di tali *Indicazioni per un biennio*. Le ragioni di tale scelta appaiono di natura prevalentemente burocratica (l’avvio di un vero e proprio processo di sperimentazione ministeriale avrebbe richiesto procedure più farraginose, compresa la richiesta di un parere al CNPI) e riguardano il Ministero, ma - di riflesso - si ripercuotono sul lessico utilizzato nella circolare di cui sopra. Per quanto riguarda l’Irc, fatto salvo il rispetto del contesto istituzionale in cui si colloca la nostra azione, le ragioni che muovono l’avvio del processo di sperimentazione sono - come si vedrà tra breve - di natura più pedagogico-culturale che burocratica, per cui continueremo ad utilizzare la categoria della “sperimentazione” che meglio descrive la logica in cui ci muoviamo, gli strumenti di lavoro che utilizziamo e le modalità con cui sono stati coinvolti gli sperimentatori.

¹¹ L’indirizzo URL è www.chiesacattolica.it/irc .

¹² Ci riferiamo al DM 137 del 1 settembre 2008, convertito in legge, con voto di fiducia, il 29 ottobre 2008.

Logica culturale della Bozza di Obiettivi e Traguardi per l'Irc

Il primo problema che si pose, durante la redazione dei testi che costituiscono gli attuali documenti di lavoro per la sperimentazione, a partire dalla *Bozza di Obiettivi di apprendimento e di Traguardi per lo sviluppo delle competenze per l'Irc (in relazione alle Indicazioni per il curriculum)*, fu quello di inserire gli emendamenti necessari per poter introdurre l'Irc dove non compariva e predisporre - sulla falsariga di quanto già fatto per le altre discipline - una presentazione generale ma sintetica dell'Irc come disciplina scolastica, a partire dalla consapevolezza del fatto che "il confronto con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona"¹³, perché esso consente "l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili". Diversi passaggi del testo sottolineano in modo esplicito il carattere "culturale" dell'Irc, come pure il fatto che "la religione cattolica è parte costitutiva del patrimonio culturale, storico ed umano della società italiana", come già recitava il testo del Concordato entrato in vigore nel 1985. Tale carattere culturale, non viene sminuito dall'ancoraggio alla tradizione viva e vivente della Chiesa cattolica, garantito dalla scelta di docenti in possesso dell'idoneità ecclesiastica, e garantisce una piena compatibilità con un approccio laico (non laicista), il che non confina l'Irc ad una sorta di privilegio concesso ai credenti, ma anzi - precisa ancora il testo di presentazione della disciplina - "come espressione di laicità dello stato, l'Irc è offerto a tutti in quanto opportunità preziosa per la conoscenza del cristianesimo, come radice di tanta parte della cultura italiana ed europea", salva la possibilità di avvalersi o meno dell'Irc. Vale la pena di sottolineare come il passaggio sia stato accuratamente studiato, in ordine alla posta in gioco sul piano culturale, nel difficile contesto del dibattito contemporaneo. A garanzia di un'autentica laicità vi sono due elementi: il carattere culturale dell'Irc ed il fatto di essere "per tutti" (e non solo per i credenti), anzi potremmo quasi dire che tale offerta è particolarmente preziosa per i non credenti, soprattutto se provenienti da culture "altre" e desiderosi di confrontarsi con l'identità culturale e religiosa del Paese di cui frequentano le scuole. La possibilità di avvalersi o meno dell'insegnamento non dipende dalla laicità dello stato (che è già sufficientemente garantita dal carattere culturale dell'Irc), ma dal rispetto della libertà di coscienza, anche se sarebbe opportuno che tale rispetto si traducesse in un'offerta culturale (una disciplina alternativa) "di pari dignità", con autonoma valutazione e obbligatoria per chi decide di non avvalersi dell'Irc.

L'Irc valorizza pienamente quella valenza formativa (educare attraverso l'istruzione) che dovrebbe caratterizzare tutte le discipline e che è stata sottolineata con diversa intensità dai documenti normativi nel corso di questi ultimi anni¹⁴. Sarebbe ben curioso, se in un momento in cui

¹³ CM n. 45/2008, all. 1, p. 5.

¹⁴ Di centralità della persona si parlava nel DPR 275/1999, nella Legge 30/2000, nella Legge 53/2003, ma probabilmente il documento più esplicito in tal senso è stato il PECUP (All. D al D. L.vo 59/2004), in cui si afferma che il *sapere* e il *fare* (conoscenze e abilità, apprese grazie alle singole discipline) sono in vista dell'*essere* di ciascuno (il suo progetto di vita) e del suo *vivere insieme* agli altri (convivenza civile).

la normativa della Repubblica chiede a tutte le discipline di aprirsi alla dimensione educativa fosse proprio l'Irc a non raccogliere l'appello a tale apertura, magari per paura di fraintendimenti rispetto ad un approccio catechistico che possiamo ritenere ormai retaggio di un passato per quanto riguarda la storia di questa disciplina. Confessionalità e culturalità, infatti, non sono antitetiche ma espressione di autentica attenzione all'educazione della persona umana attraverso l'incontro (culturale) con una religione storica, patrimonio del Popolo Italiano, ovvero il cattolicesimo e i suoi principi di riferimento che sono altrettanti valori umani. Il testo redatto dal *Gruppo di supporto* e confluito nella documentazione che accompagna la sperimentazione è volutamente esplicito in questo senso:

La proposta educativa dell'Irc consistente nella risposta cristiano-cattolica ai grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso ...), sarà offerta nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità diversificate a seconda della specifica fascia d'età, approfondendo le implicazioni antropologiche, sociali e valoriali, e promuovendo un confronto mediante il quale la persona, esercitando la propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita. Emerge così un ulteriore contributo dell'Irc alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso¹⁵.

Sulla base di tale consapevolezza ci si è orientati per quanto riguarda la scelta del "format" da utilizzare per gli obiettivi di apprendimento dell'Irc e, soprattutto, per gli eventuali traguardi per lo sviluppo delle competenze. Per quanto riguarda la collocazione dell'Irc, ci si è orientati:

a) **nella scuola dell'infanzia** per una sua collocazione in tutti i campi di esperienza, redigendo specifici "Traguardi" in cui la dimensione religiosa e la tradizione cristiana vengono esplicitamente messi a confronto con ciascuno di essi;

b) **nel primo ciclo** per una sua collocazione nella prima area disciplinare, quella linguistico espressiva, al fine di evitare una sua "marginalizzazione", nel caso permanesse nelle Indicazioni definitive la distinzione in aree disciplinari predeterminate¹⁶, preferendola a quella storico-geografica (che pure potrebbe avere qualche attinenza). La collocazione dell'Irc nell'area storico-geografica, infatti, indurrebbe probabilmente a pensare ad un approccio storico-comparativo, secondo il modello di insegnamento religioso "aconfessionale" che alcuni studiosi effettivamente propongono, ma che non coincide con lo spirito dell'Irc concordatario, che trova un valore aggiunto nel suo riferimento esplicito alla tradizione vivente di un cristianesimo incarnato nella vita della Chiesa Cattolica.

Dal punto di vista culturale ci si è orientati per l'articolazione degli obiettivi di apprendimento in quattro ambiti tematici: 1) *Dio e l'uomo*, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo; 2) *la Bibbia e le fonti*, per offrire una base documentale alla conoscenza; 3) *il*

¹⁵ CM n. 45/2008, all. 1, p. 6.

¹⁶ Più di uno dei membri del *Gruppo di supporto*, compreso lo scrivente, ritiene che sarebbe opportuno evitare di esplicitare nelle Indicazioni nazionali le aree in cui le scuole autonome, a cui compete comunque tale responsabilità, potrebbero aggregare le diverse discipline. Se resterà l'indicazione di aree disciplinari, allora sarà opportuno che l'Irc si collochi all'interno di quella più pertinente, onde evitare - come si è detto - il rischio di una sua marginalizzazione.

linguaggio religioso, nelle sue declinazioni verbali e non verbali; 4) *i valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile e responsabile. Nell'indicazione dei singoli obiettivi si è tenuto conto del fatto che, non trattandosi di "programmi", ma di obiettivi di apprendimento, la sequenza effettiva con cui potranno essere svolti dipende dalle scelte autonome che gli insegnanti faranno in fase di progettazione educativa e didattica. Per quanto riguarda la loro collocazione nei diversi periodi (primo triennio della scuola primaria, secondo biennio della scuola primaria, scuola secondaria di secondo grado) si è ritenuto di elaborare un curriculum "a spirale" in cui alcuni dei temi fondamentali (es. la Trinità, l'Incarnazione, la missione della Chiesa) ritornano nei diversi periodi, con un diverso grado di approfondimento, mentre i temi di area storico-antropologica suggeriti a titolo indicativo sono stati pensati per creare collegamenti con le altre discipline e per essere arricchiti e implementati dagli insegnanti, tenendo conto delle specificità del territorio, della scuola in cui si insegna, dei bambini e dei ragazzi con cui concretamente si lavora.

Più difficile è stato elaborare delle ipotesi di *Traguardi per lo sviluppo di competenze* (TSC), visto che la riflessione pedagogico-didattica sull'Irc si era consolidata in questi ultimi anni attorno all'idea che conoscenze e abilità fossero strumentali al raggiungimento di competenze personali di natura "idiografica", profondamente radicate nell'identità e nel progetto di vita di ogni persona, come si può leggere in un brano del *Libro Guida* che parla dell'attivazione di apprendimenti significativi e che è intitolato "Il passaggio dalle capacità alle competenze utilizzando conoscenze e abilità":

Di fronte a un determinato obiettivo, anche di natura religiosa, occorre interrogarsi su diversi aspetti: quale sapere si porta dietro l'allievo rispetto a esso? Quali connessioni con gli altri saperi (storici, linguistici, di convivenza civile ecc.) posseduti e da attivare nell'allievo? Su quali capacità personali possiamo contare, su quali interessi, attitudini, ...? Come si vede, le domande non riguardano soltanto l'ordine delle informazioni teoriche, per cui la risposta alle domande - e il cammino scolastico per arrivarci - non si esaurisce in pure nozioni astratte, richiede di acquisire una competenza, cioè la padronanza che non comporta il saper tutto di una questione, ma di saperlo in maniera matura, motivata, in un intreccio fatto di conoscenze e di abilità, di sapere e di come sapere¹⁷.

In un'ottica come quella sopra indicata risulta pertanto improbabile immaginare di poter indicare - a livello nazionale - delle competenze uguali per tutti, anche solo nella forma più debole di "traguardi" e men che meno ha senso pensare a competenze di natura "disciplinare" (cioè indicate analiticamente per le singole discipline), soprattutto quando si insiste molto sui collegamenti interdisciplinari, che però - è facile intuirlo - possono essere molto diversi nelle varie équipe pedagogiche e nei differenti contesti territoriali.

Avendo deciso di cercare comunque di rispettare il format delle *Indicazioni per il curriculum* si è dunque pensato di redigere i TSC in modo più arioso rispetto a quelli delle altre discipline, in modo da ipotizzare - per ciascuno di essi - delle suggestioni che li collocassero sul versante della risonanza esistenziale delle conoscenze e abilità indicate nei diversi periodi didattici. Ciò ha comportato non poche difficoltà, perché alcune formulazioni potevano dare adito ad interpretazioni

¹⁷ Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, *Insegnamento della religione cattolica. Il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006, p. 155.

di tipo catechistico, che si è cercato progressivamente di sfumare, ma senza perdere i riferimenti di tipo esistenziale che sono - per noi - necessari perché si possa parlare autenticamente di *competenze*. Tra i TSC previsti al termine della scuola primaria, per esempio, ve ne è uno che fa riferimento esplicito alla dimensione religiosa dell'esperienza di ciascuno¹⁸, intendendola in termini molto ampi e "inclusivi", salvo precisare la capacità di confrontarla in modo pertinente con ciò che credono i cristiani, anche in ordine al valore che per loro hanno i Sacramenti. Allo stesso modo, al termine della scuola secondaria di primo grado, si indica come "traguardo" la sincera apertura alla ricerca della verità (con la minuscola) e la capacità di interagire con persone di religione differente dalla propria. Per quanto riguarda la dimensione etica (il quarto degli ambiti tematici affrontati dall'Irc) si pone comunque il problema di attivare un percorso di riflessione che non sia meramente teorico, distaccato e "disinteressato", ma conduca i ragazzi a porsi delle domande, in termini personali, come suggerisce l'ultimo dei TSC previsti per la secondaria di primo grado, in cui si afferma che l'alunno:

Coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e vi riflette in vista di scelte di vita progettuali e responsabili, si interroga sul senso dell'esistenza e la felicità, impara a dare valore ai propri comportamenti, relazionandosi in maniera armoniosa con se stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda¹⁹.

Uno dei nodi da sciogliere mediante la sperimentazione riguarderà non solo le ipotesi di formulazione dei TSC, ma anche il senso che ad essi potranno attribuire gli insegnanti, conferendo loro un valore *prescrittivo, indicativo o suggestivo*, il che ci introduce nel cuore degli strumenti di lavoro della sperimentazione che si colloca in una prospettiva metodologica di tipo riflessivo.

Una prospettiva due volte "riflessiva"

La letteratura che si occupa di formazione in servizio dei professionisti in genere e degli insegnanti in particolare ha da tempo acquisito la categoria del *professionista riflessivo*, a partire dalle riflessioni di Schön²⁰, per cui è importante sfondare i limiti della razionalità puramente tecnico-applicativa, valorizzando contestualmente il sapere tacito che ogni professionista mette creativamente in atto nelle situazioni professionali sfidanti. E l'esperienza dell'insegnamento²¹, se

¹⁸ Questa la formulazione del terzo dei TSC previsti al termine della scuola primaria: "Confronta la propria esperienza religiosa con quella di altre persone e distingue la specificità della proposta di salvezza del cristianesimo; identifica nella Chiesa la comunità di coloro che credono in Gesù Cristo e cercano di mettere in pratica il suo insegnamento; coglie il valore specifico dei Sacramenti e si interroga sul significato che essi hanno nella vita dei cristiani" (CM n. 45/2008, all. 1, p. 7).

¹⁹ Ivi, p. 9.

²⁰ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), tr. it. Franco Angeli, Milano 2006.

²¹ Per una ricognizione bibliografica sulla professionalità docente ci permettiamo di rimandare ad: A. Porcarelli, *La professionalità docente nella letteratura scientifica*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004, pp. 23-84. Tra i testi di più recente pubblicazione si vedano: M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008; E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004; Id., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

affrontata consapevolmente, è sempre una situazione sfidante, perché guidare le persone che crescono sui cammini²² di una conoscenza significativa ci chiama direttamente in causa, come persone e come professionisti.

La prospettiva in cui si colloca questa sperimentazione è “due volte riflessiva”, sia perché non si basa su un protocollo di natura “applicativa”²³, sia perché chiede agli sperimentatori di innestare gli oggetti culturali che la costituiscono nel cuore della propria attività professionale e restituire gli esiti del confronto con tale attività e non semplicemente libere riflessioni su di essi.

Il primo obiettivo della sperimentazione è quello di avere un riscontro da parte degli insegnanti in ordine alle modalità con cui l'Irc si inserirebbe nelle Indicazioni per il curricolo, nell'ipotesi che esse mantengano una configurazione analoga a quelle con cui furono emanate nel 2007. A tal fine è stata predisposta una scheda di lavoro²⁴ per raccogliere fin da subito - in fase di progettazione didattica - eventuali riflessioni sulla bozza di Obiettivi e Traguardi per l'Irc, sia rispetto alla loro plausibilità culturale complessiva, sia rispetto alla loro capacità di generare collegamenti interdisciplinari con gli altri insegnanti.

Il secondo obiettivo è quello di stimolare la riflessione degli sperimentatori su possibili cambiamenti nelle stesse *Indicazioni per il curricolo*, sia per suggerire alla commissione ministeriale competente eventuali emendamenti²⁵ che tengano conto della necessità di inserire in esse l'Irc in modo vitale, sia per preparare gli stessi sperimentatori ad interagire attivamente con eventuali mutamenti di scenario²⁶, che dovrebbero tempestivamente venire metabolizzati all'interno del percorso di lavoro della sperimentazione. Si tratta di una prospettiva che sarebbe certamente destabilizzante se si lavorasse con una logica di tipo tecnico-applicativo, ma che può essere più facilmente assorbita in una logica di tipo riflessivo, dove è fisiologico mettere in conto che possano esservi diversi assestamenti in corso d'opera e tutti (tanto gli sperimentatori come il Gruppo di supporto) sono chiamati ad attrezzarsi di conseguenza.

Il terzo obiettivo della sperimentazione riguarda, in modo specifico, il lavoro sulle competenze dell'Irc ed il confronto con i TSC. Oltre a confrontarsi con essi durante la fase di progettazione educativa si chiede agli sperimentatori di lavorare sul piano didattico per promuovere ed osservare competenze effettive degli allievi, verificando se i TSC da noi ipotizzati siano funzionali a tale scopo. Da questo punto di vista non abbiamo voluto imporre agli sperimentatori un unico protocollo operativo, secondo una logica “top-down”, riservandoci di intervenire in corso d'opera per supportarli in modo specifico, con ulteriori materiali di lavoro sul tema dell'osservazione delle competenze.

²² Cfr. A. Porcarelli, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.

²³ Non sono state predisposte griglie di progettazione da seguire o “matrici progettuali” da applicare in modo rigido.

²⁴ Si tratta della *Scheda di analisi OA e TSC in fase di programmazione*.

²⁵ A tal fine è stata predisposta la *Scheda di analisi del testo delle “Indicazioni per il curricolo”*.

²⁶ Ci riferiamo alla possibilità che il testo delle attuali Indicazioni per il primo ciclo subisca mutamenti significativi in fase di redazione dei previsti regolamenti.

Chi scrive si accosta a tale processo di sperimentazione con un'ipotesi di lavoro che ne ha generato alcune caratteristiche, ovvero quella che i TSC possano avere un valore *indicativo* per quanto riguarda la progettazione in ordine allo sviluppo di competenze ed un valore semplicemente *suggestivo* in ordine alla descrizione di quelle effettivamente maturate dagli allievi. In altre parole, se riprendiamo l'idea di competenza che si ritrova nel *Libro guida*, si può immaginare che l'indicazione di alcuni TSC (qualora risultassero ben formulati) potrebbe aiutare a tenere dritta la barra della progettazione stessa, puntando ad aree di competenza che più direttamente si possono leggere tra le pieghe di alcuni gruppi di obiettivi di apprendimento. Ciò dovrebbe soprattutto permettere ai docenti di ipotizzare "compiti in situazione" che consentano agli allievi di confrontarsi con la realtà alla luce di ciò che avranno appreso e mettere in campo le competenze maturate, sia grazie al lavoro educativo e didattico fatto a scuola, sia andando a valorizzare quanto appreso nei contesti non formali ed informali. Più difficile ci sembra immaginare che i TSC possano avere un ruolo significativo in fase di descrizione delle competenze effettivamente maturate dagli allievi, che dovrebbero poter essere esibite in situazioni concrete, andando a mobilitare anche quanto appreso in altre discipline e in altri contesti. In tale fase - quella di osservazione e descrizione - ci sembra più plausibile ipotizzare che i TSC possano avere un ruolo di tipo *suggestivo*, ovvero suggerire ipotesi di formulazione, che però gli insegnanti dovrebbero rendere molto più precise e "idiografiche", se davvero avremo a che fare con competenze *personali* degli allievi. Questa è, come si diceva, solo un'ipotesi di lavoro su cui gli sperimentatori forniranno conferme o smentite, riflettendo sulla propria esperienza²⁷ nel corso dell'anno, anche approfittando del forum riservato che è stato aperto per loro sul sito del Servizio Irc della CEI, che consentirà agli sperimentatori di confrontarsi e condividere materiali in tempo reale e al Gruppo di supporto di monitorare l'andamento della sperimentazione e predisporre - se necessario - ulteriori materiali per un migliore accompagnamento del processo di sperimentazione.

Un'opportunità per consolidare la "comunità professionale" degli Idr

In questi anni il mondo degli Idr si è sempre più consolidato come comunità professionale, grazie ad una serie di fattori che hanno posto le premesse per la creazione di una vera e propria *comunità di pratiche*. In generale non può sfuggire l'attenzione che la Chiesa ha nei confronti degli Idr, della loro formazione e della loro cura del "sé professionale", con una capillarità di interventi ed una mobilitazione di persone che merita attenzione: una struttura nazionale (il Servizio Nazionale Irc della Conferenza Episcopale Italiana), 20 strutture organizzate a livello regionale (con un responsabile per l'Irc in ogni regione ed attività formative specifiche di livello regionale), 225 strutture diocesane, senza contare gli Istituti Superiori di Scienze Religiose e le Facoltà Teologiche che possono essere a loro volta luoghi di formazione (iniziale e permanente) anche per gli Idr.

²⁷ La terza scheda di lavoro, che riguarda sempre l'analisi del documento sugli OA e i TSC, è redatta in modo tale da essere compilata in termini riflessivi, dopo la realizzazione dell'azione didattica e le parti della scheda che riguardano i TSC pongono in modo esplicito il quesito circa il valore *indicativo* o *suggestivo* che gli sperimentatori hanno attribuito loro in fase di descrizione delle competenze.

La necessità di prepararsi per il concorso riservato per il passaggio in ruolo del 70% degli Idr ha dato un forte impulso alle prassi formative, favorendo la diffusione di letteratura specifica in vista del concorso, ma anche l'attuazione di corsi in preparazione al medesimo che hanno consentito agli Idr di accostarsi "in massa" a tematiche di natura normativa, pedagogica e didattica in un momento di grandi cambiamenti per tutto il sistema educativo di istruzione e formazione. In questi stessi anni ha preso forma un sistema nazionale di formazione formatori, curato direttamente dal Servizio Irc della CEI, che ha spinto molto sulle leve di una crescita professionale in senso "riflessivo", cogliendo contestualmente l'occasione per leggere in termini culturalmente autonomi i cambiamenti in atto, come abbiamo già detto sopra e come testimonia il già citato *Libro guida*, sul *nuovo profilo* dell'Irc. L'attività gestita direttamente dal Servizio, a livello nazionale, è volutamente sobria, perché non intende sostituirsi al lavoro che invece è richiesto alle strutture regionali, con le quali il servizio nazionale si rapporta in un'ottica di sussidiarietà. Alle attività di formazione dei formatori, si aggiunge la promozione di iniziative formative "di eccellenza" in collaborazione con alcuni Istituti universitari, che svolgono un'azione di ricerca attraverso la formazione (ricerca-azione) e contribuiscono ad introdurre nuovi elementi pedagogici e didattici nel circuito dei formatori degli Idr. Ad oggi non si può parlare di un vero e proprio "modello CEI" di formatore degli Idr, ma l'insieme delle azioni sopra indicate mostra alcuni punti di convergenza, che possono fungere da "attrattori culturali" per i gruppi di formatori che si vanno costituendo a livello regionale, a partire da un linguaggio comune ed alcune esperienze formative "forti" comuni a tutti coloro che hanno fatto parte dell'équipe nazionale. I coordinamenti regionali per la formazione degli Idr hanno principalmente la funzione di preparare - mediante un corso regionale annuale ed altre iniziative decise di intesa con le diocesi - i formatori regionali, in modo che questi possano operare a livello diocesano. Questo rappresenta probabilmente il nodo più importante di tutto il sistema di formazione dei formatori degli Idr, perché è la regione il "luogo" in cui la comunità di coloro che sono effettivamente accreditati come formatori sul territorio può pienamente "riconoscersi" ed essere riconosciuta come tale.

La presente sperimentazione si inserisce dinamicamente in tale processo di consolidamento di una comunità di pratiche degli Idr italiani, sia per il lavoro che potranno fare direttamente i circa 120 sperimentatori nazionali (che costituiscono già una discreta "massa critica" di soggetti qualificati personalmente coinvolti), sia per le auspicabili azioni di ricaduta "a cascata" che si possono attivare, a livello locale, utilizzando gli strumenti di lavoro predisposti per la sperimentazione. Del resto la circolare del 22 aprile, con relativi allegati, è un documento pubblico, che tutti i Direttori regionali e diocesani Irc hanno ricevuto e possono utilizzare, anche attivando gruppi di lavoro a livello territoriale. Diverse diocesi si sono già orientate in questo senso ed il gruppo degli sperimentatori nazionali si è strutturato per poter avviare dei percorsi "paralleli" di sperimentazione a livello diocesano, i cui risultati verranno "filtrati" dagli stessi sperimentatori nazionali che restano il punto di riferimento. Come ogni azione di sistema ci si attende che anche questa sperimentazione porti frutti nel tempo, attivando sul territorio percorsi di tipo riflessivo, soprattutto sul tema delle competenze dell'Irc che ne costituisce l'oggetto culturale più interessante e con cui - qualunque cosa accada a livello normativo - saremo chiamati a misurarci, in Italia e in Europa.