

Nuove indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo e nell'istruzione e formazione professionale

1. Un iter complesso

Il ministro dell'istruzione, università e ricerca Francesco Profumo e il presidente della Conferenza episcopale italiana card. Angelo Bagnasco hanno firmato il 28 giugno 2012 l'intesa sulle nuove indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica (Irc) nel secondo ciclo di istruzione e formazione. L'accordo conclude una lunga fase di elaborazione avviata dalla recente revisione ordinamentale e delinea un nuovo profilo dell'Irc in linea con l'impostazione complessivamente data al secondo ciclo e a tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione.

Queste nuove indicazioni didattiche vanno di fatto a sostituire i programmi di Irc approvati con DPR 339/87 nell'immediata applicazione del nuovo Concordato, dal momento che le ulteriori indicazioni emanate con DPR 39/06 in attuazione della riforma Moratti non sono mai entrate in vigore per il mancato avvio del corrispondente ordinamento.

Sulla base dell'Intesa per l'attuazione del Concordato in materia di Irc – il DPR 751/85 che è stato sostituito da una nuova versione firmata nella stessa data dell'accordo sulle indicazioni didattiche – «le indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica sono adottate per ciascun ordine e grado di scuola con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca previa intesa con la Conferenza episcopale italiana, ferma restando la competenza esclusiva di quest'ultima a definirne la conformità con la dottrina della Chiesa»¹. L'intesa sulle indicazioni didattiche è stata recepita con DPR 20-8-2012, n. 176 ed il suo contenuto costituisce un riferimento imprescindibile per l'azione degli insegnanti di religione cattolica (Idr) e per gli autori dei libri di testo che a tali indicazioni dovranno conformarsi.

Proprio per la complessità dell'iter procedurale, che prevede la redazione delle indicazioni da parte degli esperti appositamente incaricati, la loro approvazione da parte degli organismi collegiali della Cei, la firma dell'intesa, la sua trasformazione in DPR e la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale, non era stato possibile uscire con un testo ufficiale il 1 settembre 2010, quando tutto il secondo ciclo di istruzione e di formazione aveva visto partire la sua riforma. La rapidità del processo di riordino, avviato dalla legge 133/08 e attuato nel secondo ciclo dai regolamenti del 2010², non aveva infatti consentito di conoscere con chiarezza la prospettiva didattica che si intendeva promuovere nelle diverse articolazioni del secondo ciclo: prima dell'inizio dell'anno scolastico 2010-11 erano uscite solo le linee guida per il primo biennio degli istituti tecnici e professionali³, mentre le indicazioni per i licei, quantunque diffuse via internet in precedenza, uscivano formalmente solo ad anno scolastico inoltrato⁴; e le linee guida per gli ultimi tre anni degli istituti tecnici e professionali sarebbero uscite solo all'inizio del 2012⁵.

¹ DPR 16-12-1985, n. 751, 1.2, come modificato dall'Intesa del 28-6-2012, cui è stata data esecuzione con DPR 20-8-2012, n. 175. Il testo è citato nella versione del DPR 175/12, che sul punto ha modificato solo alcuni termini tecnici lasciando invariato il contenuto originario.

² DPR 15-3-2010, n. 87, per gli istituti professionali; DPR 15-3-2010, n. 88, per gli istituti tecnici; DPR 15-3-2010, n. 89, per i licei.

³ Rispettivamente con Direttiva ministeriale n. 57 del 15-7-2010 e con Direttiva ministeriale n. 65 del 28-7-2010.

⁴ DM n. 211 del 7-10-2010, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 14-12-2010.

⁵ Direttive ministeriali nn. 4 (istituti tecnici) e 5 (istituti professionali) del 16-1-2012.

L'Irc aveva perciò scelto di inserirsi gradualmente nel processo di riforma del secondo ciclo, adottando in un primo momento indicazioni provvisorie, emanate – previo scambio di note tra le parti – con CM n. 70 del 3-8-2010. Questa soluzione interlocutoria consentiva di rispettare la scadenza del 1 settembre 2010 per proporre un nuovo impianto didattico genericamente ispirato alle tendenze in atto, lasciando il tempo di formulare una proposta organica e definitiva. Ci sono voluti un paio d'anni, ma alla fine il risultato è arrivato e si presenta ampio e articolato, nel puntuale rispetto delle diverse sensibilità culturali e didattiche espresse da ogni tipologia di percorso di studi.

A differenza della proposta didattica provvisoria, che era unica per tutti i tipi di scuola, solo con qualche avvertenza sulla collocazione dell'Irc all'interno di ciascun percorso, le attuali indicazioni si presentano in quattro distinte versioni: per i licei, per gli istituti tecnici, per gli istituti professionali e per l'istruzione e formazione professionale (Ifp). La progressiva pubblicazione dei documenti ministeriali ha infatti evidenziato differenze non solo formali di impostazione tra i diversi percorsi scolastici, cui si è aggiunta una specifica proposta per l'Ifp, che costituisce forse la principale novità di questa operazione per la mancanza di precedenti e di possibili riferimenti in materia.

Nell'insieme l'Irc si uniforma al lessico in uso dopo l'autonomia, che ha sostituito la rigidità e prescrittività dei programmi di insegnamento con la più leggera e flessibile proposta di indicazioni e quindi si presenta con queste «Indicazioni didattiche per l'Irc nel secondo ciclo di istruzione e formazione», distinguendo però poi tra «indicazioni» per i licei e «linee guida» per gli istituti tecnici, gli istituti professionali e l'Ifp⁶.

2. Il ruolo delle competenze

Uno degli argomenti sui quali si è consumato il dibattito teorico nel corso della stesura delle indicazioni per i diversi tipi di scuola è il ruolo delle competenze nella attuale prassi didattica. Sul tema esistono essenzialmente due scuole di pensiero che, radicalizzandone le posizioni, possono essere descritte come decisamente favorevoli o contrarie ad assegnare a questo nuovo concetto (nuovo per il mondo della scuola) un ruolo centrale o periferico. Da un lato c'è chi vede nelle competenze il modo per uscire dalla scuola delle sole conoscenze, del nozionismo, dell'apprendimento mnemonico, per avviarsi sulla strada della scuola attiva, figlia del costruttivismo, centrata sulla personale rielaborazione degli apprendimenti da parte dell'alunno. Dall'altro c'è chi accusa le competenze di vuota verbosità, di incerta definizione, finanche di appartenenza ideologica in quanto espressione di una pedagogia sessantottina troppo morbida e accondiscendente, e vuole restituire centralità a un solido bagaglio di conoscenze, alla sistematicità dei saperi, alla serietà dello studio scolastico.

Messa in questi termini la questione, sembra difficile trovare un punto di incontro, ma in realtà c'è del buono da entrambe le parti, perché non si possono costruire competenze se non a partire da conoscenze ben organizzate e non ci si può fermare a una quantità di conoscenze inutilmente vasta se non assimilata e tradotta in valore d'uso personale.

Nel contesto del secondo ciclo la posizione favorevole alle competenze è rintracciabile soprattutto nelle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, che danno specifico risalto a questo costrutto nella formulazione delle indicazioni didattiche per ciascuna disciplina, distintamente articolate per conoscenze, abilità e competenze, in una costante dialettica tra le competenze disciplinari o professionali e le competenze chiave di cittadinanza, in aderenza a quanto anticipato a suo tempo dal regolamento per l'obbligo di istruzione⁷. La posizione contraria è rinvenibile nelle indicazioni per i licei, che tendono a mimetizzare le competenze all'interno di un'esposizione più ampia e discorsiva, lasciando spazio soprattutto a elenchi (tendenzialmente prescrittivi) di contenuti da ap-

⁶ La variante lessicale è dovuta ai regolamenti degli istituti tecnici e professionali (DPR 88/10, art. 8, c. 3 e DPR 87/10, art 5, c. 1), che ritengono di dover attuare una disposizione della legge 40/07 (art. 13, c. 1-quinquies) che in realtà parlava di linee guida solo per ricordare gli istituti con l'Ifp.

⁷ DM 22-8-2007, 139, "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione". Si veda in particolare il Documento tecnico allegato, che presenta un repertorio di competenze, abilità/capacità e conoscenze ripartite per assi culturali e un elenco di otto competenze chiave di cittadinanza di carattere trasversale e sovradisciplinare.

prendere. La posizione è esplicitata nella Nota introduttiva alle indicazioni per i licei, dove si teorizza «un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento»⁸.

Senza entrare ulteriormente nella disputa, sembra importante fare chiarezza sul concetto di competenza, che effettivamente soffre del fatto di essere arrivato sullo scenario scolastico solo da un ventennio e quindi di non godere di univoca definizione e ancor meno di uniforme applicazione.

La definizione ufficiale di competenza può essere quella fornita dal Parlamento europeo in occasione della pubblicazione del Quadro Europeo delle Qualifiche (*EQF – European Qualification Framework*): «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»⁹. Ma non si deve trascurare la definizione dei paralleli costruiti delle conoscenze e abilità, che completano il quadro dei risultati di apprendimento che la scuola di oggi intende perseguire. Le conoscenze sono il «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento», cioè «un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio»; le abilità consistono invece nella «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi» e sono descritte come cognitive o pratiche¹⁰.

Queste definizioni sono generalmente riprese negli ultimi documenti ufficiali italiani e sono dunque fatte proprie dal nostro sistema educativo di istruzione e formazione, ma alla loro impostazione funzionale vorremmo sostituire o almeno affiancare una più specifica lettura in chiave personalista che ci sembra mettere meglio in luce soprattutto le potenzialità pedagogiche della competenza. È importante infatti sottolineare che la competenza è essenzialmente una forma di interazione con la realtà, che non esiste in sé ma solo nel momento in cui il soggetto entra in rapporto con le persone e le cose che lo circondano per dare risposta alle loro sollecitazioni: la competenza non è qualcosa che si trovi nel soggetto o nell'oggetto ma esiste solo nella relazione che si stabilisce tra loro, cioè riguarda sempre la persona in un contesto. In maniera più precisa ed articolata possiamo perciò dire che «la competenza è un'azione complessa e originale della persona in risposta a un problema reale, basata sull'attivazione di risorse interne e l'utilizzazione di quelle esterne per raggiungere un risultato positivo nell'esercizio della propria responsabilità»¹¹.

3. Le competenze promosse dall'Irc

L'Irc ha scelto con convinzione la via delle competenze, percorrendola con coerenza e nel rispetto delle diverse accentuazioni proposte da ciascun percorso di studi, ma soprattutto con l'idea che sia il modo per valorizzare il protagonismo dello studente sollecitandolo ad impegnarsi personalmente nella costruzione del proprio sapere religioso e delle scelte che, del tutto autonomamente, potrà poi compiere a partire da esso.

La scelta era stata compiuta già con le indicazioni per l'Irc nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione¹², in cui la categoria della competenza risultava determinante per formulare appositi «traguardi per lo sviluppo delle competenze», tappe intermedie di un processo che avrà

⁸ DM 7-10-2010, n. 211, “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”, Allegato A, “Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento”.

⁹ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, “Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea”, 6-5-2008, Allegato 1.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ S. Cicatelli, *La scuola delle competenze*, LDC-II Capitello, Torino 2011, pp. 75-76. A tutto il volume si rimanda per un primo approccio alla tematica delle competenze nella scuola.

¹² Pubblicate con DPR 11-2-2010.

la sua conclusione – ammesso che in una prospettiva di formazione permanente si possa parlare di conclusione – nel secondo ciclo e oltre.

Le attuali indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo, perciò, pur nella differente formulazione dei quattro percorsi di studio, trovano un'identità comune nel perseguimento di competenze sostanzialmente unitarie attraverso conoscenze e abilità altrettanto uniformi.

Il problema teorico che si può porre riguarda la natura delle competenze individuate per l'Irc. Solo in parte, infatti si può parlare di competenze religiose, in quanto l'azione che viene richiesta allo studente si precisa nella sua valenza religiosa solo per il suo contenuto. Valutare, costruire, sviluppare, cogliere, utilizzare sono operazioni applicabili indifferentemente a contenuti diversi. La competenza religiosa sarebbe più propriamente descritta da verbi come credere, pregare, amare, sperare (in cui è facile riconoscere le virtù teologali della dottrina cattolica); ma una impostazione del genere ci condurrebbe immediatamente fuori delle «finalità della scuola» che il Concordato prescrive all'Irc. È dunque corretta la proposta delle nuove indicazioni, che richiama gli Idr al rispetto dei ben noti confini tra un insegnamento scolastico ed un'attività di animazione o di formazione spirituale che trovano spazio e legittimazione in altre sedi¹³.

Per un Idr, perciò, lavorare sulle competenze nella propria azione didattica significa principalmente – come dovrebbe accadere in tutte le altre materie – puntare a promuovere una originale rielaborazione dei contenuti da parte dello studente, sollecitandolo ad un confronto personale che rafforzi l'apprendimento dei contenuti senza pretenderne la condivisione. Anche perché, come è patrimonio comune del diritto costituzionale e della dottrina cattolica postconciliare (e come vedremo ribadito nella proposta didattica), la libertà è condizione imprescindibile per qualsiasi coscienza e pratica religiosa.

Entrando nel merito, da un punto di vista strutturale, per tutte le tipologie di percorso e per ciascun periodo didattico sono individuate tre diverse competenze, corrispondenti a tre aree di significato: antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica e biblico-teologica¹⁴. In queste tre aree si ritiene, cioè, di poter esaurire il contributo educativo dell'Irc, la cui natura è descritta sinteticamente in una introduzione che precede – in forme solo leggermente diversificate – l'elenco delle competenze, conoscenze e abilità previste per ogni percorso di studi.

In tale introduzione, dopo aver richiamato il Concordato per individuare le motivazioni della presenza dell'Irc nella scuola, si afferma che esso «contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro»¹⁵. L'Irc è quindi fedele alla sua identità scolastica, rivendicando un ruolo educativo fondato sulla formazione integrale della persona e dunque anche sull'attenzione alla sfera valoriale, che non si connota in termini di esclusiva (ed escludente) appartenenza confessionale. Pur nella specificità cattolica della proposta, l'Irc intende collocarsi consapevolmente in un orizzonte multiculturale e multireligioso con l'obiettivo di favorire «la partecipazione ad un dialogo autentico e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace»¹⁶, presentandosi cioè come portatore di valori universali e condivisi.

Nei licei l'Irc si colloca trasversalmente in tutte e cinque le aree in cui si articola il corrispondente Profilo, con una opzione preferenziale per l'area linguistica e comunicativa, tenuto conto «della specificità del linguaggio religioso e della portata relazionale di ogni espressione religiosa». Negli istituti tecnici e professionali rientra inevitabilmente nell'area di istruzione generale, dato che

¹³ Per un primo approccio alla tematica delle competenze religiose si rinvia a S. Cicatelli, *Alla ricerca delle competenze religiose. Le indicazioni didattiche per l'Irc nelle scuole secondarie superiori*, Marietti Scuola, Novara 2012, in particolare pp. 28-34.

¹⁴ La scelta metodologica è esplicitata solo nelle indicazioni per i licei, ma è rintracciabile anche nell'impostazione degli altri percorsi di studio.

¹⁵ La citazione è tratta dalle indicazioni per i licei, ma si ripete, con minime varianti, anche nelle linee guida per gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Nell'Ifp è sostituita dalla seguente formulazione: «l'Irc offre contenuti e strumenti per la formazione personale arricchita dal confronto sistematico con la concezione cristiano-cattolica del mondo e della vita che possa qualificare anche l'esercizio professionale».

¹⁶ L'affermazione citata è sostanzialmente identica in tutti e quattro i percorsi.

l'alternativa è solo l'area di indirizzo. Nell'Ifp non è dichiarata alcuna collocazione per via della diversa configurazione dei percorsi, ma sembra evidente che l'Irc si inserisca tra le competenze di base, integrando il quadro da ultimo definito con l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27-7-2011.

In relazione all'ordinamento, la proposta didattica dell'Irc per i percorsi scolastici si articola in competenze relative al primo biennio e alla fine del quinquennio, non essendosi ritenuto praticabile proporre distinte competenze alla fine del secondo biennio e del quinto anno in una disciplina che dispone di una sola ora settimanale di lezione e che quindi lavora su tempi medio-lunghi. Per l'Ifp si è invece seguita la diversa suddivisione del percorso, individuando competenze disciplinari alla fine del primo biennio dell'obbligo, alla fine del terzo anno di qualifica e alla fine del quarto anno di diploma. Nonostante l'asimmetria, il quadro risulta abbastanza unitario e compatto, soprattutto per la scelta di riprodurre ovunque lo schema ternario delle competenze. Per uno sguardo d'insieme alle competenze promosse dall'Irc in ogni fase dei diversi percorsi, si veda la tavola 1.

Tavola 1 – Le competenze per l'Irc nel secondo ciclo

Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Ifp
Primo biennio			
<ul style="list-style-type: none"> - costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa; - valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose; - valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano. 			
			Qualifica professionale
			<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà; - cogliere i segni del cristianesimo e il loro significato nella cultura e nelle tradizioni in relazione alla propria figura professionale; - confrontarsi, in relazione alla propria figura professionale, con i principi del Vangelo e la dottrina sociale della Chiesa.
Fine percorso	Fine percorso	Fine percorso	Diploma professionale
<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesi- 	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesi- 	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesi- 	<ul style="list-style-type: none"> - delineare la propria identità, maturando un senso critico nel confronto con il messaggio cristiano, in vista di un progetto di vita per l'affermazione della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesi-

<p>mo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.</p>	<p>mo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto ai contributi della cultura scientifico-tecnologica.</p>	<p>mo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità.</p>	<p>mo nella storia e nella cultura, per una lettura consapevole del mondo del lavoro e della società contemporanea; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità.</p>
--	--	---	--

Si nota subito l'identica formulazione delle competenze al termine del primo biennio per tutti e quattro i percorsi: all'interno dell'istruzione obbligatoria si è deciso di trattare tutti allo stesso modo, a prescindere dalle differenze ordinamentali e culturali. Ad un sedicenne si chiede quindi di saper costruire la propria identità in maniera libera e responsabile anche in relazione alle principali domande di senso (che possono essere affrontate attraverso il confronto con il messaggio evangelico); si chiede inoltre di saper valutare, altrettanto autonomamente, la presenza del cristianesimo nella storia dell'uomo, in un orizzonte aperto al confronto con altre tradizioni religiose; si chiede infine di esprimere una ulteriore valutazione sulla dimensione religiosa della vita, misurandola con le fonti del cristianesimo (la Bibbia e Gesù) e soprattutto adoperando correttamente lo specifico linguaggio religioso. A prima vista la terza competenza può sembrare una replica della prima, ma la differenza sta nell'applicazione a se stessi della prima (costruire la *propria* identità a confronto con il Vangelo) e nella portata più oggettiva e culturale della terza (valutare il senso della proposta religiosa emergente dalla Bibbia e dalla persona di Gesù). Si noti che, qui come in seguito, è importante la successione delle competenze, in quanto rivelatrice di una scelta metodologica che intende partire dal vissuto del giovane per passare poi all'osservazione del dato empirico religioso e giungere infine alla documentazione della sua sistematizzazione dottrinale.

Nei periodi didattici successivi le competenze iniziano a differenziarsi. In primo luogo, rimane isolato il triennio di qualifica professionale, dove la competenza antropologico-esistenziale appare piuttosto impegnativa, consistendo nella richiesta di passare dalla costruzione della propria identità allo sviluppo di un maturo senso critico e di un personale progetto di vita, obiettivi che si giustificano soprattutto per chi chiude qui la sua esperienza scolastico-formativa per avviarsi al mondo del lavoro; ecco perciò anche il richiamo etico all'esercizio della giustizia e della solidarietà. Più semplice la seconda competenza, che lega la capacità di cogliere i segni del cristianesimo soprattutto alla figura professionale dell'allievo. E la figura professionale è criterio orientativo anche nella terza competenza, che chiede di confrontarsi – non solo astrattamente ma personalmente – con i principi evangelici e la dottrina sociale cattolica.

A fine ciclo si coglie la sostanziale uniformità dei percorsi scolastici, pur nella accentuazione di alcune sensibilità che si presumono proprie delle diverse tipologie di scuola. La prima competenza è ancora identica nei tre percorsi scolastici: a tutti viene chiesto di aver imparato a sviluppare un personale progetto di vita in confronto con il messaggio cristiano e aperto alla pratica della giustizia e della solidarietà in contesto multiculturale. Non è facile fare sintesi tra tutti questi aspetti, ma si può notare come la dimensione valoriale solleciti un coinvolgimento personale nella ricerca di una risposta che rimane però assolutamente libera e aperta ad orizzonti plurali. Per l'Ifp la competenza è di fatto una parafrasi di quella dell'anno precedente: tra qualifica e diploma sarà quindi decisiva la misura in cui saranno maturati l'identità e il progetto di vita.

Nella competenza di carattere storico-fenomenologico viene chiesto agli studenti liceali di cogliere i segni del cristianesimo in vista di una lettura critica di tutto il mondo contemporaneo. Per gli studenti di istituto tecnico la stessa operazione si riferisce alla cultura umanistica, scientifica e tecnologica. Per gli studenti di istituto professionale l'orizzonte è dato dalla cultura del lavoro e del-

la professionalità. Analoga è la proposta per l'Ifp, dove la presenza del cristianesimo va colta allo scopo di produrre una lettura consapevole non solo del mondo del lavoro ma anche della società contemporanea nel suo insieme.

La competenza biblico-teologica mira ovunque all'uso consapevole e all'interpretazione corretta delle fonti autentiche del cristianesimo, differenziando solo lo sfondo sul quale si colloca l'operazione: uno scenario interdisciplinare per i licei, la cultura scientifico-tecnologica per gli istituti tecnici, il mondo del lavoro e della professionalità per gli istituti professionali e per l'Ifp.

4. Conoscenze e abilità dell'Irc

Più complessa, ma forse anche più indicativa, è la lettura degli obiettivi specifici di apprendimento (Osa), che propone conoscenze e abilità per ciascuno dei tre periodi didattici individuabili: primo biennio, secondo biennio e quinto anno per i percorsi scolastici; primo biennio, terzo e quarto anno per l'Ifp. Nell'insieme vengono proposti un numero di item variabile tra i 31 dell'Ifp e i 41 degli istituti professionali, che si può tentare di raggruppare riconducendoli alle competenze corrispondenti. Si tratta di un'operazione arbitraria, condotta a posteriori senza che sia stata pensata sistematicamente nella fase di stesura delle indicazioni didattiche, ma la forzatura può essere utile per un primo orientamento sulle linee di tendenza emergenti e sull'identità dello stesso Irc.

Abbiamo quindi cercato di collocare ciascuna conoscenza o abilità in relazione ad una sola delle tre competenze, forzando in qualche modo la corrispondenza quando il contenuto si prestava a più di un riferimento. Il risultato di questa interpretazione è riassunto nella tavola 2, in cui per ogni periodo didattico sono individuate distintamente le conoscenze e abilità a nostro parere riconducibili alle tre tipologie di competenza: A = antropologico-esistenziale, B = storico-fenomenologica, C = biblico-teologica.

Tavola 2 – Numero degli Osa per percorso di studi

Percorso	Licei						Tecnici						Professionali						Ifp					
	Conoscenze			Abilità			Conoscenze			Abilità			Conoscenze			Abilità			Conoscenze			Abilità		
Osa	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Competenze	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1° biennio	3	1	3	1	2	4	3	1	3	1	2	4	3	1	4	1	2	4	3	1	3	1	2	4
2° bn /3° an Ifp	3	1	3	4	3	1	3	2	3	4	3	1	3	2	3	4	3	1	2	1	2	2	2	1
5° an./4° an Ifp	1	2	1	3	1	-	2	2	1	3	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	3	1	-
Totale colonna	7	4	7	8	6	5	8	5	7	8	6	6	8	5	8	8	6	6	6	3	6	6	5	5
Totale con./ab.	18			19			20			20			21			20			15			16		
Totale Osa	37						40						41						31					

L'analisi mostra come non sia stato seguito uno schema rigidamente simmetrico: il numero delle conoscenze e abilità è più o meno equilibrato all'interno di ciascun percorso di studi ed è comprensibile che l'Ifp abbia un numero minore di Osa per via della durata inferiore del percorso; le altre tipologie di scuola oscillano senza una logica particolare e, andando a verificare, si trova qualche ripetizione o precisazione non sempre necessaria.

Più interessante può essere andare a rilevare, nella tavola 3, la ripartizione degli Osa per tipologia di competenze, sommando insieme conoscenze e abilità, dato che interessa qui mettere in luce l'eventuale prevalenza di un'area di significato rispetto alle altre.

Tavola 3 – Ripartizione degli Osa in relazione alle competenze

	Licei	Tecnici	Professionali	Ifp
Area antropologico-esistenziale	15	16	16	12

Area storico-fenomenologica	10	11	11	8
Area biblico-teologica	12	13	14	11

Ferma restando l'arbitrarietà dei raggruppamenti, emerge con una certa chiarezza ed omogeneità la prevalenza delle competenze antropologico-esistenziali su quelle biblico-teologiche e su quelle storico-fenomenologiche. Se ne può derivare l'immagine di un Irc che intende partire dal vissuto degli studenti, inserirvi i principali riferimenti teorici e guardare infine agli effetti prodotti sul piano culturale. Dal punto di vista didattico è una scelta condivisibile (prevale lo studente sui contenuti dottrinali); dal punto di vista istituzionale, pensando al Concordato, rimangono un po' sacrificati il valore della "cultura" religiosa e il patrimonio "storico" del popolo italiano. Ma si tratta di considerazioni puramente astratte, poiché è la mediazione didattica dell'Idr a determinare l'effettiva incidenza di ciascun aspetto sul lavoro didattico.

Più indicativo – pur sempre in una prospettiva di astratta lettura delle indicazioni – può essere un esame degli Osa condotto alla ricerca delle tematiche ricorrenti o prevalenti. Anche in questo caso occorre operare delle forzature, poiché ben pochi Osa si prestano ad una catalogazione univoca e molti sono formulati in maniera complessa attraverso l'intreccio di più dimensioni. Abbiamo provato a operare dei raggruppamenti, individuando una decina di tematiche, la cui frequenza ci può dare un'idea abbastanza indicativa delle attenzioni educative e dei contenuti prevalenti. Il risultato è riassunto nella tavola 4, in cui si deve comunque tenere presente che la somma numerica mette insieme temi fondamentali e semplici sfondi di riferimento presenti anche contemporaneamente nella stessa conoscenza o abilità; ancora una volta starà all'Idr distribuire ed equilibrare sapientemente ciascun argomento.

Tavola 4 – Alcune tematiche ricorrenti negli Osa

	Licei	Tecnici	Professionali	Ifp	Totale
Bibbia	6	7	8	6	27
Tracce del cristianesimo nella cultura	7	7	7	4	25
Tematiche morali	7	6	6	6	25
Pluralismo religioso	4	6	6	5	21
Presenza storica della Chiesa	5	5	5	3	18
Domande di senso	4	4	4	4	16
Relazioni umane e affettività	3	4	4	4	15
Gesù Cristo	3	4	4	3	14
Tematiche teologiche	3	2	2	2	9
Storia della salvezza	2	2	2	-	6

Questa seconda analisi consente di correggere qualche osservazione già fatta. In primo luogo fa piacere trovare al primo posto nelle occorrenze la tematica biblica, che rappresenta un solido ancoraggio alla cultura religiosa che la scuola deve promuovere negli alunni: si tratta talvolta di semplice conoscenza di contenuti, altre volte di una più complessa capacità di interpretazione e uso di alcune categorie biblico-teologiche. Questa insistenza consente di rimediare alla posizione inferiore occupata nella classifica da Gesù Cristo, che si sarebbe immaginato di trovare al primo posto.

Recupera posizioni la dimensione storico-culturale, sia attraverso i riferimenti alle cosiddette tracce del cristianesimo nella cultura (dizione che sintetizza riferimenti di vario genere alla presenza e agli effetti del cristianesimo nella cultura, nella società, nel mondo del lavoro), sia attraverso gli espliciti richiami alla conoscenza della storia della Chiesa da svolgere in parallelo allo studio della storia civile e con particolare attenzione agli sviluppi più recenti ed attuali.

La competenza antropologico-esistenziale trova conferma alla sua posizione preminente con sostanziose proposte di tematiche morali (formulate prevalentemente in termini di scelta e responsabilità), di analisi delle fondamentali domande di senso, di attenzione alle relazioni umane (soprattutto nella sfera della famiglia e dell'affettività).

Il pluralismo costituisce a sua volta un richiamo costante, spesso nella forma di orizzonte all'interno del quale collocare l'esame di altri contenuti. Non è previsto che l'Irc si trasformi in storia delle religioni ma è richiesto di operare un confronto con altre confessioni religiose e sistemi di significato sempre a partire dal punto di vista cristiano. Uno spazio particolare e specifico occupa in questo campo il richiamo all'ecumenismo.

Rimangono infine alcune tematiche teologiche di vario genere (il problema di Dio, la natura della Chiesa, ecc.), che sono state raggruppate insieme per la loro impostazione fortemente teorica, e lo spazio dedicato al ruolo della storia della salvezza nell'esistenza umana, che abbiamo voluto separare per la sua specificità dalle altre domande di senso ma che non compare nell'Ifp.

5. Questioni aperte

L'adozione delle nuove indicazioni sarà inevitabilmente graduale, a partire dalle classi prime. Avremo così contemporaneamente l'applicazione di tre diversi documenti all'interno di uno stesso percorso scolastico: le nuove indicazioni per le classi prime, le indicazioni provvisorie per le classi che hanno iniziato il ciclo nel 2010 o successivamente, i programmi del 1987 per le classi che hanno iniziato il ciclo prima del 2010.

Per l'Ifp si tratterà invece di una novità a tutti gli effetti. Nelle indicazioni provvisorie era contemplato solo il caso dei percorsi di Ifp attivati all'interno degli istituti professionali statali. Negli enti di formazione professionale che assicurano autonomamente i medesimi percorsi si è finora proceduto in maniera un po' empirica, tentando mediazioni con quanto previsto per il sistema scolastico (non solo sul piano didattico). Ora si dispone di indicazioni specifiche e vincolanti, che imporranno di risolvere anche le più complesse questioni istituzionali legate all'applicazione del sistema concordatario in questo settore¹⁷.

Per tutti si porrà il problema di avviare il lavoro su basi nuove ma per ora senza l'ausilio di libri di testo aggiornati. Autori ed editori sono già al lavoro e si spera che non proporranno solo rielaborazioni di manuali preesistenti, ma i primi libri di testo nuovi saranno disponibili solo per il 2013-14; e gli anni successivi vedranno probabilmente l'uscita di numerose novità. Non deve preoccupare la prescrizione contenuta nella legge 169/08 di mantenere lo stesso libro in adozione per almeno sei anni, dato che l'introduzione di nuove indicazioni didattiche è proprio una delle motivazioni previste per derogare da quell'obbligo e procedere a nuove adozioni¹⁸, che ovviamente rimarranno bloccate per i successivi sei anni.

La nuova impostazione didattica dovrebbe incidere soprattutto sulla valutazione dell'Irc, come sulla valutazione di qualunque altra disciplina. Nel caso dell'Irc la valutazione è caratterizzata da tutta una serie di vincoli che ne limitano in vario modo la portata. Senza entrare nel merito di queste caratteristiche¹⁹, ci soffermiamo solo su alcuni criteri che l'Idr dovrà adottare per dare effettivo riscontro alla nuova prassi didattica.

In primo luogo, è cosa diversa valutare il raggiungimento degli Osa, cioè l'acquisizione delle conoscenze e abilità previste, e la maturazione delle competenze corrispondenti. Mentre la prima

¹⁷ Cfr. S. Ciatelli, *L'inserimento dell'Irc nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, "Rassegna CNOS", XXVII, n. 2, maggio-agosto 2011, pp. 153-65.

¹⁸ Si veda in proposito la CM 18/11.

¹⁹ A norma dell'art. 309 del DLgs 297/94, per la valutazione dell'Irc non si può ricorrere a voti o ad esami e si deve utilizzare una scheda separata dalla pagella. A norma del DPR 202/90 (revisione dell'Intesa, confermata dall'ultima modifica del 2012), in sede di scrutinio il voto dell'Idr, se determinante in una votazione a maggioranza, diviene un giudizio da trascrivere nel verbale ma – come ha chiarito più volte la giustizia amministrativa – senza perdere il suo valore costitutivo della maggioranza. Infine, le ordinanze annuali sugli esami di stato ricordano sempre che il giudizio dell'Idr concorre a determinare il credito scolastico nella banda di oscillazione prevista per tale punteggio.

può essere più o meno facilmente accertata mediante le tradizionali prove di verifica (scritte o orali, strutturate o semistrutturate), la valutazione delle competenze può essere realizzata attraverso indicatori di altro genere, osservazione sistematica e procedimenti di carattere più “clinico” in cui è opportuno coinvolgere lo stesso studente, non certo per contrattare con lui la valutazione quanto per assumere anche il suo punto di vista in un processo che richiede di essere attentamente interpretato da più osservatori²⁰.

In secondo luogo, con specifico riferimento alle competenze previste dall'Irc, la verifica del grado di interiorizzazione dei contenuti appresi non dovrà mai trasformarsi in apprezzamento sulle personali posizioni religiose dello studente. Ciò che si deve valutare è solo la coerenza del percorso liberamente ed autonomamente compiuto, apprezzandone l'impegno, la continuità, l'originalità, e correggendone o sanzionandone gli errori materiali nell'uso dei riferimenti culturali studiati. In particolare, per quanto riguarda la comprensione e la pratica di alcuni valori si dovrà tener conto del significato che essi hanno assunto per lo studente e delle situazioni in cui egli ha avuto modo di mettersi alla prova in relazione ad essi. A tale proposito potranno essere proposte esperienze e situazioni di verifica complesse (la competenza è una dimensione complessa e va valutata con prove altrettanto complesse) in cui lo studente possa esprimere le sue capacità di scelta, di valutazione, di orientamento, di giudizio, di relazione, di espressione.

È evidente che l'adozione di una certa prassi valutativa rivela una concezione della scuola e della didattica corrispondente. Rinnovare le modalità di valutazione è forse il modo più efficace per rinnovare il modo di fare scuola, perché l'intervento sullo stadio finale del processo retroagisce su tutto il processo. Saranno i prossimi anni a dirci se e quanto le nuove indicazioni avranno effettivamente inciso per il rinnovamento dell'Irc e del sistema educativo italiano di istruzione e formazione.

²⁰ Per una serie di suggerimenti concreti cfr. M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009; Id., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma 2012.