

# Riforme e Irc

## La situazione attuale

1-5 Cicatelli Sergio

### 1. Le finalità della scuola

La scuola italiana sta attraversando una complessa fase di riforme, che si ripercuote necessariamente sull'Irc per il legame che esso ha con il sistema all'interno del quale si trova ad essere inserito. Le vicende del sistema scolastico non possono infatti rimanere estranee all'Irc, che è una realtà storica in continua evoluzione, al pari della scuola e del mondo in cui viviamo.

Punto di partenza per motivare il confronto tra riforme e Irc è l'impegnativa affermazione del secondo Concordato, che vuole l'Irc inserito «nel quadro delle finalità della scuola». Queste finalità devono essere in primo luogo ricavate dalla Costituzione e, in secondo luogo, dalla legislazione scolastica.

La finalità principale della scuola può essere individuata nello *sviluppo della persona umana*, che è senz'altro uno dei valori principali posti alla base della nostra Costituzione. La Repubblica italiana, infatti, «riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo» (Cost., art. 2), attribuendo a tutti i cittadini pari dignità, «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (Cost., art. 3) ed impegnandosi a rimuovere gli ostacoli che «impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (*ibidem*).

Il legislatore ha applicato questa linea di pensiero alla scuola, finalizzandone l'attività alla «piena formazione della personalità degli alunni» (DLgs 297/94, art. 1) e ribadendo con l'ultima legge di riforma che il sistema di istruzione e formazione italiano ha il «fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana» (legge 53/03, art. 1).

L'Irc deve dunque fare proprio questo principio, che peraltro retroagisce sullo stesso Irc, in quanto il pieno sviluppo della persona non può fare a meno dell'attenzione alla sfera religiosa, non per una discutibile scelta confessionale o per un malcelato intento proselitistico, ma per la constatazione di un innegabile dato di fatto, costituito dalla presenza della religione nella storia dell'uomo, e della religione cattolica nella storia degli italiani.

### 2. Una pluralità di riforme

Il mondo della scuola è un sistema articolato che non si presta ad un esame analitico ma richiede uno sguardo sintetico per essere valutato nel suo insieme e nella sua complessità. Gli interventi riformatori di questi anni stanno modificando in maniera significativa il volto della scuola italiana e rivelano ancora una volta come sia difficile isolare un singolo aspetto dal contesto nel quale si colloca: è sempre più difficile infatti agire su un settore senza produrre conseguenze in tutto il resto del tessuto scolastico nazionale.

Ancora più difficile è poi orientarsi in una fase di transizione come l'attuale, in cui alcune azioni riformatrici sono compiute dal punto di vista del legislatore (la legge 53/03) ma non da quello dell'amministratore (mancano tutti i decreti attuativi), altre riforme appena concluse attendono già una nuova revisione (il Titolo V della Costituzione, appena riformato, dovrebbe subire una nuova modifica nella direzione di un più spinto federalismo amministrativo), e altre riforme apparentemente consolidate (l'autonomia) devono già fare i conti con disposizioni che ne possono ridimensionare in qualche modo la portata. Sarebbe dunque più corretto parlare di riforme al plurale, anche se il processo in corso mira ad un disegno unitario. L'ex ministro della pubblica istruzione Berlinguer aveva usato l'immagine del "mosaico" per rendere efficacemente la pluralità e complessità degli interventi progettati per la scuola. La metafora è stata poi abbandonata ma il quadro si presenta ancora come un puzzle cui mancano ancora dei frammenti e che solo alla fine dell'intero processo potrà risultare comprensibile.

Nell'impossibilità di proporre una sinossi completa, si adotta qui una chiave di lettura che individua nell'*autonomia* e nella  *riforma Moratti* i due poli intorno ai quali si sta ricostruendo la scuola italiana. I punti di riferimento giuridici sono sostanzialmente il regolamento dell'autonomia, il Dpr 275/99, e la legge di riforma degli ordinamenti, la legge 53/03. Con una ulteriore metafora possiamo dire che la legge 53 è la rete stradale sulla quale si circola grazie al codice dell'autonomia: da una parte il sistema delle strutture, dall'altra il sistema delle regole. L'autonomia ha determinato alcune modalità di ricostruzione del sistema scolastico (come il codice stradale condiziona la costruzione di strade e automobili), ma anche la riforma scolastica ha agito sull'autonomia, quanto meno precisando alcune interpretazioni ancora incerte (come lo sviluppo tecnologico nella costruzione delle strade e delle auto impone revisioni al codice stradale).

### **3. Riforma degli ordinamenti e autonomia**

Già la legge 30/00, legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, approvata dalla maggioranza di centrosinistra nella scorsa legislatura, aveva istituito il «sistema educativo di istruzione e di formazione», coniando una locuzione che è stata mantenuta anche nella legge 53/03, approvata in questa legislatura da una maggioranza di centrodestra. È importante sottolineare questo fattore di continuità per concentrare l'attenzione su aspetti strutturali che non sono legati alla mutevolezza della politica italiana ma corrispondono all'evoluzione fisiologica dell'universo scolastico.

Va dunque ricordato che la scuola italiana costituisce un *sistema*, cioè una struttura complessa le cui singole parti interagiscono necessariamente fra loro con una logica sostanzialmente unitaria. Rispetto alla condizione precedente e tuttora vigente, in cui la scuola si è andata costruendo per stratificazioni e aggiunte successive, l'intento è oggi quello di dar vita a un unico intervento che su diversi livelli possa far nascere un insieme coerente, articolato e funzionale. Ma se da un punto di vista formale la legge 53/03 è un testo unitario che si articola in varie direzioni, deve pur sempre tenere conto – come si vedrà – di altri condizionamenti giuridico-istituzionali.

Il sistema si qualifica innanzitutto come *educativo*, cioè finalizzato alla crescita integrale della persona e allo sviluppo delle sue potenzialità, e si articola nei due sottosistemi dell'*istruzione* e della *formazione*: all'istruzione corrisponde l'insegnamento (e il correlativo apprendimento) che viene realizzato nelle scuole di ogni ordine e grado; alla formazione corrisponde invece l'azione svolta nei centri di formazione professionale con una più specifica e diretta finalità professionalizzante. I due versanti della cultura teorica (la mente) e della cultura applicata (il braccio) si trovano dunque riuniti, con pari dignità, in un unico sistema che esprime una sensibilità educativa attenta ad ogni aspetto del vivere quotidiano. Le dichiarazioni di principio, però, attendono ancora una concreta realizzazione.

Da parte sua, l'autonomia delle istituzioni scolastiche ha dato vita a un vero e proprio *sistema di autonomie*, policentrico e plurale, che lascia al potere centrale solo funzioni di indirizzo per assicurare comunque l'unitarietà del sistema educativo nazionale.

Lo spirito dell'autonomia scolastica può essere ricondotto a due concetti fondamentali: flessibilità e integrazione. La *flessibilità* è il principio ispiratore di tutti quegli interventi che puntano a superare la tradizionale rigidità del sistema scolastico italiano, fin dalle origini caratterizzato da un accentuato centralismo. L'*integrazione* è in un certo senso la conseguenza e la manifestazione del decentramento che va a correggere quel centralismo e che si concretizza nel passaggio da un sistema verticale di relazioni (vertice-base, centro-periferia) ad un sistema orizzontale di relazioni reticolari tra agenzie formative e sedi istituzionali.

La flessibilità si manifesta in scelte didattiche ed organizzative più rispondenti alle esigenze del servizio scolastico e consente di costruire percorsi di insegnamento/apprendimento individualizzati o quanto meno attenti alle differenti caratteristiche degli alunni. L'insegnante non è più l'esecutore (non lo è più da tempo) di programmi stabiliti centralmente ma l'adattatore di indirizzi generali ed obiettivi di apprendimento al contesto effettivo in cui opera (la tipologia di

scuola, la classe, l'alunno), mostrando così tutte le sue caratteristiche di vero professionista della scuola. La rigida specializzazione disciplinare della scuola tradizionale deve lasciare il posto (ed anche questo lo sta già facendo da tempo) ad una ricostruzione dei saperi a partire dalle esigenze e competenze reali degli alunni, che si muovono in una dimensione molto più inter- o pluridisciplinare di quanto le partizioni disciplinari vorrebbero. La logica dell'integrazione perciò impone il dialogo tra le materie scolastiche, tra il curricolare e l'extracurricolare, più in generale tra la scuola e l'extrascuola (scuola e famiglia, scuola e mondo dei pari, scuola e altre agenzie educative), e più istituzionalmente tra la scuola e il territorio, tra scuola ed enti locali, tra scuola e società civile, tra scuola statale e scuola non statale, tra scuola e scuola: tutto ciò per realizzare una maggiore sintonia tra il mondo dell'alunno e la proposta educativa che gli viene presentata.

#### **4. La riforma della Costituzione**

L'autonomia scolastica ha avuto anche un importante riconoscimento con la legge costituzionale n. 3 del 18-10-2001 di riforma del titolo V della Costituzione. Il nuovo testo dell'art. 117 della Costituzione riconosce infatti esplicitamente l'autonomia delle istituzioni scolastiche e ne costituzionalizza l'esistenza.

Ciò che è più importante però è il sistema di rapporti istituzionali che si sono venuti a creare, sempre in materia di istruzione, tra il legislatore statale e il legislatore regionale, oggi titolari di potestà di legislazione *esclusiva* e legislazione *concorrente* (cioè complementare) su diverse materie.

Spettano esclusivamente allo Stato le «norme generali sull'istruzione»; spettano invece esclusivamente alle Regioni l'istruzione e la formazione professionale; sono infine oggetto di legislazione concorrente delle Regioni tutte le norme che non appartengono a nessuna delle due categorie sopra indicate, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche che rientra ovviamente tra le competenze esclusive dello Stato.

Il quadro non è semplice ma rischia di complicarsi ancora di più con le prospettive di ulteriore riforma che spingono verso un più accentuato federalismo amministrativo, con l'intento di semplificare il sistema attribuendone completamente la gestione alle Regioni anche per quanto riguarda importanti aspetti didattici.

Nel gioco delle attribuzioni di poteri non è facile orientarsi a prima vista e sarà inevitabile prevedere un periodo sufficientemente lungo di assestamento. La legge 53/03 descrive una condizione senz'altro nuova per l'istruzione professionale, finora gestita dallo Stato, che si andrà ad aggiungere alla formazione professionale, fin dall'origine di competenza regionale. L'abbinamento dei due settori darà vita probabilmente a una terza realtà dall'identità e dalla consistenza ancora indefinite e imprevedibili, con conseguenze rilevanti sul restante sistema di istruzione, che a livello secondario si vedrà ridotto al solo sottosistema liceale (peraltro ampliato). Non c'è solo il problema del personale, che dovrà trovare una collocazione tra il versante statale e quello regionale, ma anche l'identità del secondo canale formativo non è ancora ben chiara e proprio la posizione dell'Irc potrebbe contribuire a rivelarla, dato che esso è presente nell'istruzione professionale statale ma è assente nella formazione professionale regionale, a testimonianza di due diverse intenzionalità educative, più generale nel primo caso e più specifica nell'altro.

#### **5. Il principio di sussidiarietà**

In mezzo a tanti interventi innovativi, una possibile chiave di lettura unitaria delle riforme in corso è il loro esplicito e ripetuto riferimento al principio di *sussidiarietà*, che appartiene da tempo alla dottrina sociale della Chiesa e trova ora riconoscimento e applicazione ufficiale in numerosi testi di legge.

Il principio di sussidiarietà può essere enunciato con le parole di Pio XI nella *Quadragesimo anno* (n. 80): «siccome è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare». Più volte citato e richiamato nel

magistero sociale della Chiesa, detto principio è stato riformulato in tempi recenti da Giovanni Paolo II nella *Centesimus annus* (n. 48) nei termini seguenti: «una società di ordine superiore non deve interferire nella vita interna di una società di ordine inferiore, privandola delle sue competenze, ma deve piuttosto sostenerla in caso di necessità ed aiutarla a coordinare la sua azione con quella delle altre componenti sociali, in vista del bene comune».

La legge 59/97 è la prima ad applicare esplicitamente il principio di sussidiarietà nell'impegnativa riforma della pubblica amministrazione. Al comma 3 dell'art. 4 (nell'art. 21 si istituisce l'autonomia scolastica) l'intera operazione di riforma è posta sotto l'insegna di vari principi fondamentali, primo dei quali è proprio «il principio di sussidiarietà, con l'attribuzione della generalità dei compiti e delle funzioni amministrative ai comuni, alle province e alle comunità montane, secondo le rispettive dimensioni territoriali, associative e organizzative, con l'esclusione delle sole funzioni incompatibili con le dimensioni medesime, attribuendo le responsabilità pubbliche anche al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e di compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, associazioni e comunità, alla autorità territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini interessati».

Sulla stessa lunghezza d'onda si pone la riforma costituzionale (legge 3/01) che fa concludere il nuovo art. 118 affermando che «Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà». Ed anche il nuovo art. 120 cita espressamente lo stesso principio.

La legge 53/03 non esplicita tale riferimento, ma l'intero impianto della legge può in qualche modo rinviare a questo principio, per esempio quando dichiara di perseguire la fondamentale finalità dello sviluppo della persona «nel rispetto ... delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione» (art. 1, c. 1). È la fine, o quanto meno il tendenziale superamento, della scuola-istituzione, del movimento discendente dal centro alla periferia, in nome di una scuola-comunità che dal basso, o quanto meno tenendo conto delle realtà locali o familiari, ridefinisca la propria identità. Coerentemente con il contenuto stesso del principio enunciato, non si tratta di una imposizione dall'alto ma della naturale evoluzione di una scuola che fin dai decreti delegati del 1974 era stata definita «una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica» (Dpr 416/74, art. 1).

## **6. Da Berlinguer alla Moratti**

Visto il quadro istituzionale nel quale si va a collocare la riforma (o le riforme) della scuola italiana, non meno complesso è il tentativo di ridefinire concretamente gli stessi modi del fare scuola, la sua organizzazione, i ruoli e le competenze degli insegnanti.

Se la scuola è soprattutto insegnamento/apprendimento, relazione educativa, didattica efficace, una riforma della scuola affidata a interventi legislativi che incidano solo sull'architettura del sistema sarebbe probabilmente poca cosa, in quanto *restyling* superficiale. Se il fare scuola quotidiano non fosse intaccato dalla riforma, vorrebbe dire che questa non ha realmente riformato la scuola. Ma d'altra parte, la didattica è un'attività tecnica affidata alla competenza degli insegnanti, e una "didattica di stato" sarebbe una pericolosa invasione di campo ai danni della libertà di insegnamento. Nel delicato equilibrio tra questi due estremi si muove la legge 53/03 per rinnovare nei fatti la scuola, ricercando il difficile consenso dei suoi operatori.

L'impianto pedagogico della riforma Moratti è in gran parte ricavabile dalla sperimentazione promossa nel settembre 2002. Il testo della legge 53/03 è infatti avaro di particolari per chi voglia capire come davvero funzionerà la scuola di domani, ma i documenti allegati al DM n. 100 del 18 settembre 2002 contengono i passaggi salienti del rinnovamento ordinamentale e didattico e possono soddisfare la curiosità di chi si sia dedicato ad una loro lettura attenta. Si recupera in questi testi buona parte del lavoro compiuto dalla Commissione Bertagna nel 2001, i cui risultati erano

sembrati in un primo momento archiviati subito dopo gli Stati Generali della scuola del dicembre 2001.

Tra tutti gli allegati al DM 100/02 (*Indicazioni nazionali* per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, *Raccomandazioni* per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione* e *Guida alla lettura*) solo *Profilo e Indicazioni nazionali* per i diversi tipi di scuola figurano tra gli allegati al decreto legislativo approvato dal Consiglio dei ministri il 12 settembre 2003 per l'applicazione della legge nel primo ciclo di istruzione. Ed è soprattutto il *Profilo* a meritare una particolare attenzione perché la sua stessa presenza è indicativa del metodo che caratterizza la riforma. Il *Profilo* vorrebbe essere infatti il fondamento dell'intera nuova costruzione, ma proprio la sua strutturale novità sta costringendo a un rallentamento del processo applicativo.

Coerentemente con l'intento di dar vita a una riforma di sistema che modifichi struttura e modalità operative dell'intera scuola italiana, la scelta è quella di seguire una procedura *deduttiva* nella costruzione del nuovo panorama scolastico: fissare innanzitutto i principi generali o gli obiettivi di riferimento e su di essi modellare applicazioni ed articolazioni successive. La centralità della persona, dichiarata in apertura della legge 53/03, conduce quindi a definire innanzitutto proprio la persona che si vuole realizzare attraverso i piani di studio, gli obiettivi generali e specifici, le unità di apprendimento e le stesse discipline. Finora invece – forse perché siamo tutti già passati, come alunni e come insegnanti, attraverso la scuola preesistente – ci risultava più spontaneo seguire una procedura *induttiva*: a partire dalle discipline costitutive di ogni curriculum di studio si cercava di identificare e ricostruire a posteriori il progetto educativo sottostante alla scuola o ad un certo tipo di scuola, e quindi la persona che quella scuola intende formare.

È questo un passaggio importante, quantunque non dichiarato, per segnare il passaggio teorico dai principi ispiratori della riforma Berlinguer a quelli della riforma Moratti. Se infatti andiamo a riprendere il documento di sintesi prodotto dalla Commissione Maragliano nell'aprile 1998 sui cosiddetti "saperi essenziali" (operazione mediatica preliminare a quella riforma, che possiamo considerare equivalente agli Stati Generali), troviamo in premessa la dichiarazione di due principi che sono presentati come condivisi da tutti i membri del gruppo (R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti):

1. nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, dall'immagine di un individuo ideale, ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso, al termine del percorso della scolarità obbligatoria (quale che sia l'ambito in cui avviene), su una durata probabile di dieci anni;
2. è opportuno ragionare non tanto di materie o di programmi, quanto delle attese delle componenti della società civile (ragazzi, famiglie, mercato del lavoro), e anche delle attese dei professionisti della scuola.

Mentre nel secondo punto (che per certi aspetti può costituire un motivo di continuità tra le due prospettive riformatrici) si dichiara di non avere di mira le materie scolastiche ma le attese sociali nei confronti della scuola (la legge 53/03 però privilegia le esigenze della persona sulle richieste della società), nel primo comma si intende partire proprio da saperi e valori comuni a tutti, che si presume debbano contribuire a costruire il profilo dello studente al termine della scuola dell'obbligo. In altre parole, prima i contenuti e poi la persona, mentre ora il processo sembra invertirsi con la definizione preliminare di un *Profilo* dello studente, che non è comunque un tipo ideale o un a-priori ideologico. Rispetto a una scuola che avrebbe voluto incidere poco sull'educazione delle persone, lasciando spazio ad altre agenzie educative, la riforma Moratti intende attribuire alla scuola una nuova centralità, pur se in dialogo consapevole con i sistemi informali (vita sociale, mass media, ecc.) e non formali (associazioni, Chiesa, ecc.) di educazione, secondo la logica della sussidiarietà che si è prima richiamata.

## **7. Il *Profilo* dello studente**

Nella versione allegata al DM 100/02, il *Profilo* del primo ciclo di istruzione è stato presentato come l'esplicitazione di «ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e fare per essere* l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale». In una parola, il *Profilo* vorrebbe definire le "competenze" del quattordicenne medio, cioè la rielaborazione personale di conoscenze e abilità acquisite nel corso degli studi scolastici e non solo.

Il *Profilo* propone quindi un repertorio abbastanza ampio di azioni, espresse per lo più con i classici verbi all'infinito della tradizionale programmazione per obiettivi e articolato in quattro sezioni: 1) Identità ed autonomia: operare scelte personali ed assumersi responsabilità; 2) Orientamento: fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita; 3) Convivenza civile: coesistere, condividere, essere corresponsabili; 4) Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza. Le prime due parti investono la costruzione della personalità stessa dell'alunno, la terza rinvia alla dimensione trasversale delle "educazioni" contenuta nelle *Indicazioni*, la quarta contiene abilità facilmente riconoscibili come proprie delle principali discipline scolastiche e dunque costituisce una sorta di elenco di obiettivi didattici.

Da questo *Profilo* si dovrebbero poi dedurre gli obiettivi generali e quelli specifici per costruire le unità di apprendimento corrispondenti alle *Indicazioni*. I passaggi sono forse complessi, ma sicuramente sarà difficile arrivare al risultato finale se si incontrano problemi nell'interpretare il punto di partenza, che appare ancora segnato – nella percezione sociale – dalla logica delle specializzazioni disciplinari che invece si vorrebbe superare in nome di una prospettiva più olistica.

Il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione* ancora non esiste, se non nella versione provvisoria che è stata sottoposta all'attenzione di un'apposita commissione di esperti. Come quello del primo ciclo, ma con una variazione significativa, il *Profilo* del secondo ciclo dovrebbe mettere in luce «come, indipendentemente dai percorsi di istruzione e di formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative apprese (il *fare* consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (*l'agire*), siano la condizione per maturare le *competenze* che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale». È facile notare come al sapere e al fare si sia aggiunto l'agire come passaggio intermedio per raggiungere l'*essere*, racchiuso nella competenza finale.

La struttura interna del secondo *Profilo* è più o meno la stessa: una prima sezione dedicata all'identità e articolata in conoscenza di sé, relazione con gli altri, orientamento; una seconda sezione riservata agli strumenti culturali, che delineano abilità spesso riconducibili a discipline tradizionali; una terza parte sulla convivenza civile, che riprende i temi delle "educazioni". Tutto è formulato con i soliti verbi all'infinito, ma può essere interessante notare una variante nella reggente dell'intero elenco di "obiettivi". Rispetto alla consueta formula «al termine del percorso scolastico lo studente è in grado di ...», si è preferita la più complessa locuzione «dopo aver frequentato qualsiasi liceo, i giovani sono stati posti nella condizione di incontrare attività didattiche che li hanno aiutati a ...». È evidente che l'intento non è quello di stilare una lista di obiettivi didattici o educativi immediatamente verificabili nelle prestazioni degli alunni, ma di descrivere una situazione o un contesto educativo nel quale si lascia ampio spazio alla responsabilità dello studente nel far fruttare le opportunità educative che la scuola gli offre. Da un lato non sono più obiettivi che gli alunni devono realizzare ma occasioni che la scuola deve saper costruire; dall'altro, la corresponsabilità educativa dello studente è uno stimolo a rinnovare la prassi didattica.

## **8. La pedagogia della riforma**

Nei documenti citati ricorre spesso un'immagine sintetica con cui si cerca di esprimere l'impianto pedagogico-didattico della nuova scuola. La metafora è quella dell'ologramma, tecnica fotografica che per mezzo della luce laser permette di riprodurre immagini tridimensionali. La suggestione che ne deriva è quella di puntare ad una conoscenza a tutto tondo dell'alunno, ma la caratteristica che più interessa è forse il fatto che la lastra olografica contiene in ogni sua parte una

completa descrizione dell'oggetto riprodotto e dunque consente di avere il tutto in ciascuna parte (ovviamente con minore definizione). Una scuola "ologrammatica" dovrebbe quindi procedere non per successione o giustapposizione di conoscenze ma per progressivo sviluppo di competenze elementari presenti fin dall'inizio: un progetto ambizioso di ribaltamento della tradizione didattica non solo italiana; un ritorno alla pedagogia personalistica in versione aggiornata e sotto il segno della tecnologia.

Le realizzazioni però non sembrano corrispondere alle intenzioni, dato che il disciplinarismo continua a emergere prepotentemente in molti dei documenti finora usciti, mentre l'attenzione alla persona nel suo insieme rimane spesso solo un'affermazione di principio. Per quanto riguarda il secondo ciclo, per esempio, costituito non dal solo sottosistema dell'istruzione ma anche dal sottosistema dell'istruzione e formazione professionale, non c'è ancora una riflessione organica sull'eventuale profilo dello studente del secondo canale, mentre l'attenzione si è concentrata soprattutto sul sottosistema dei licei, in relazione al quale la riflessione si è suddivisa tra gli otto licei previsti (artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane, tecnologico). L'attenzione al particolare, al singolo indirizzo, in contrasto con l'istanza ologrammatica dichiarata, fa prevalere la dimensione disciplinare su quella formativa generale, come se – in contrasto con la procedura deduttiva prima individuata – si dovesse ricavare l'identità dello studente liceale dalla presenza di alcune discipline chiave nell'indirizzo.

Poste le premesse teoriche dichiarate, comunque, la pedagogia sottesa alla legge 53/03 si può ricavare, a ritroso, dalle procedure didattiche e dalle tappe che scandiscono l'azione della scuola. In tale processo si è voluto istituire un lessico nuovo di cui forse si poteva anche fare a meno in quanto enfatizza la novità ma complica inutilmente la comprensione da parte di docenti che sono ancorati a processi e terminologie più consolidati. Per una più immediata familiarizzazione con il nuovo vocabolario si propone qui perciò una sorta di grossolana equivalenza con la tradizionale programmazione curricolare, fermo restando che deve essere chiara la consapevolezza del tradimento che così si va ad operare nei confronti dell'operazione innovativa promossa dalla riforma.

Punto di partenza è senz'altro il *Profilo*, nel quale dovrebbe essere possibile rinvenire gli «obiettivi generali del processo formativo» (Dpr 275/99, art. 8, c.1), più o meno corrispondenti agli *obiettivi formativi* (o educativi) raggiungibili attraverso gli *obiettivi specifici di apprendimento* (i tradizionali obiettivi didattici) e le *unità di apprendimento* (dette un tempo unità didattiche). Tutto ciò è contenuto nelle *Indicazioni nazionali* per i diversi livelli scolastici, che vanno a sostituire i tradizionali programmi, presentandosi per ogni disciplina o ambito disciplinare (fatta eccezione per la scuola dell'infanzia che conserva le sue inevitabili peculiarità) sotto forma di repertori paralleli di *conoscenze* (i tradizionali contenuti) e *abilità* (equivalenti ai vecchi obiettivi).

Ciò che più conta, però, non sono questi passaggi procedurali espliciti quanto le premesse e i risultati che sono a monte e a valle dell'azione didattica, cioè le *capacità* (che differenziano ciascun alunno e conducono alla personalizzazione dell'offerta formativa) e le *competenze* (che descrivono a tutti gli effetti il profilo di studente che si è attuato). L'azione della scuola rimane un mero strumento rispetto a fini che vanno oltre i confini scolastici: la persona presenta una complessità irriducibile nelle sue potenzialità iniziali e nelle sue realizzazioni finali (che peraltro non possono mai essere considerate definitive).

La centralità dell'alunno, infine, è tutta nella personalizzazione del suo *Piano di studio* (più o meno corrispondente al curriculum), che lo vede protagonista sia come destinatario dell'azione didattica, sia come attore delle scelte che conducono alla composizione di detto Piano. Il coinvolgimento e la responsabilizzazione dell'alunno e della famiglia nella progettazione del percorso formativo si ritrova anche nel momento valutativo, che dovrebbe avvalersi del nuovo strumento del *Portfolio* (qualcosa di più e di diverso del vecchio libretto dello studente). La difficoltà starà nel non trasformare questa collaborazione e questo confronto in una banale contrattazione per fini strumentali: il dialogo tra i due lati della cattedra può rivelarsi un fecondo fattore di rinnovamento della vita scolastica, ma può anche risolversi in una fonte di equivoci.

## 9. La condizione dell'Irc

In tutto questo contesto istituzionale e pedagogico si va ad inserire l'Irc, che della scuola e del suo rinnovamento deve condividere regole e finalità.

La storia degli ultimi decenni ha mostrato quanto la prassi didattica di questa disciplina abbia saputo adattarsi alla realtà della scuola e anticipare, per certi versi, le soluzioni formali che poi hanno ratificato l'evoluzione. Dall'Ir si è passati all'Irc, dal "fondamento e coronamento" si è passati alle "finalità della scuola", dal docente incaricato si è passati all'Idr (insegnante di religione) di ruolo. È da immaginare che il processo non possa concludersi e debba rimanere aperto a sempre nuovi sviluppi.

Una difficoltà può essere però costituita proprio dai fondamenti istituzionali, dato che l'Irc è stato pensato, anche nella sua definizione neoconcordataria, in funzione di una scuola diversa da quella che si va disegnando. Per l'Irc la sfida attuale è quella di riuscire ad integrarsi anche nel nuovo assetto scolastico senza perdere la sua specifica identità concordataria, disciplinare e scolastica.

Nel 1984 l'Accordo di revisione del Concordato lateranense aveva previsto per l'Irc una rinnovata identità caratterizzata da motivazioni storiche e culturali e dal rispetto delle finalità della scuola. L'insegnamento ha retto alla prova dei fatti, ma il sistema concordatario, attuato con l'Intesa tra la Cei e il Mpi del 1985, si basa su una serie di prescrizioni abbastanza rigide che possono creare qualche difficoltà nel momento in cui la scuola sceglie di percorrere la strada della flessibilità e della *deregulation*. Se l'orario e il gruppo classe assumono una configurazione più mobile, rischiano di incrinarsi certi riferimenti al divieto di discriminazione legato alla composizione della classe e alla collocazione oraria. Se il Pof si può arricchire di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi, la facoltatività dell'Irc rischia di confondersi con quella totalmente diversa delle attività accessorie, perdendo il senso della propria effettiva curricolarità. Se l'intera scuola, con tutti i suoi insegnanti, si riorganizza per competenze che superano i confini disciplinari, l'Irc potrebbe faticare ad integrarsi nel nuovo contesto in quanto legato a una configurazione esclusivamente disciplinare (programmi, libri di testo ed insegnanti specificamente approvati dall'autorità ecclesiastica).

Ma l'identità disciplinare dell'Irc è un valore al quale non è lecito rinunciare, soprattutto per il rischio che esso venga percepito come attività dai confini abbastanza incerti, o per la debolezza pratica dei programmi di insegnamento o per la fragilità istituzionale di una disciplina priva di valutazione e sottoposta continuamente alla scelta dell'utenza. L'identità ologrammatica della nuova scuola tende a fondere insieme le discipline o quanto meno a concentrare l'attenzione sui loro punti di contatto più che sui contenuti distintivi, sulla capacità di collegamento e integrazione più che sulle specificità, nella ricerca di un sapere organico e sintetico che dovrebbe essere il risultato finale del percorso scolastico-formativo. L'Irc dovrebbe quindi valorizzare i raccordi con le altre discipline, non per subordinarsi ad esse né per riproporsi quale coronamento unitario del sapere ma per integrarsi a pieno titolo nella cultura di ogni alunno e diventare sua vitale competenza.

Il problema si pone su più livelli. In primo luogo si tratta di riconoscere la cultura religiosa come componente della cultura personale e sociale; ma questo è un aspetto che non può dipendere dalla scuola, anche se la scuola può dare un suo importante contributo. La società multiculturale e multireligiosa, proprio nel momento in cui sembra attutire e relativizzare l'importanza della religione, ne riconosce il valore identitario e sollecita (o dovrebbe sollecitare) una maggiore attenzione non solo alle culture e alle religioni "altre" ma anche alla "propria" religione, in quanto humus all'interno del quale si costruisce inevitabilmente il proprio universo di significati.

In secondo luogo occorre ricollocare l'Irc nel contesto pedagogico-didattico della nuova scuola, mediante programmi o indicazioni compatibili e coerenti con tale impianto. Non è pensabile un superamento della facoltà riconosciuta agli utenti di avvalersi o non avvalersi della materia, ma sarà sempre più difficile tenere separato il contributo dell'Irc al piano di studio personalizzato e al profilo educativo dello studente. D'altra parte, proprio l'assetto concordatario dell'Irc mostra l'insufficienza di una proposta didattica e culturale per certi aspetti "unilaterale": la scuola deve farsi

carico della cultura religiosa di tutti e quindi progettare un'offerta formativa che soddisfi la domanda religiosa di ognuno, senza con ciò ridursi a supermarket delle religioni o a lottizzazione religiosa, ma affrontando seriamente il problema in termini ordinariamente curricolari o quanto meno rivedendo la condizione delle attività alternative all'Irc.

In terzo luogo, proprio il nuovo stato giuridico degli Idr contribuisce a sanare la condizione di minorità dell'insegnamento prima ancora che dell'insegnante. L'appartenenza strutturale degli Idr all'organico della scuola è la migliore testimonianza della curricularità dell'Irc e della scolarizzazione della disciplina. Quanto più l'Irc è un insegnante come gli altri, tanto più l'Irc è un insegnamento come gli altri. E, viceversa, nel momento in cui l'Irc sarà percepito come un insegnamento ordinario avranno minore ragione di esistere certe discriminazioni oggi interpretate come costitutive del suo essere, come per esempio la valutazione (proprio l'adozione del *Portfolio* dovrebbe aprire nuove prospettive in campo valutativo, con il superamento di certe restrizioni non più giustificabili nel nuovo contesto).

L'Irc non può non condividere la pedagogia della legge 53/03: la centralità e l'integralità della persona, il dialogo tra le componenti, la sussidiarietà, la personalizzazione dei percorsi formativi sono tutti fattori che da sempre hanno caratterizzato l'Irc e la sua didattica. Si tratta ora di trasformare l'apertura empirica in condivisione formale.

## **10. Prospettive**

Acanto al confronto complessivo con le riforme, nello specifico dell'Irc sono da valutare, a breve e medio termine, gli effetti dei nuovi programmi e del nuovo stato giuridico.

Nell'immediato, la proposta di nuovi programmi didattici (o *Indicazioni nazionali*) vuole confermare la natura della materia attraverso l'identificazione e l'adozione di contenuti e metodi commisurati alle logiche dell'autonomia e all'impianto pedagogico della riforma Moratti. Non un programma da applicare rigidamente ma un modello da interpretare intelligentemente sulla base del contesto reale di esercizio. Non una sbiadita interdisciplinarietà derivante dal desiderio affannoso di venire incontro a domande diverse ed estemporanee ma uno statuto epistemologico che si colloca al punto di incontro di differenti competenze specialistiche (teologiche, bibliche, etiche, storiche, psicologiche, ecc.) riunite in una sintesi originale dal lavoro dell'insegnante. L'Irc, oltre al passaggio di stato giuridico, dovrà adeguarsi alla nuova identità di professionista che gli richiede la scuola dell'autonomia. La responsabilità e discrezionalità che oggi vengono riconosciute a tutti i docenti ben si conciliano con la libertà di insegnamento e con le prospettive interdisciplinari, ma fanno più fatica a combinarsi (più da un punto di vista teorico che pratico) con i vincoli concordatari e con il controllo ecclesiastico sui diversi aspetti dell'insegnamento.

Tra le prospettive a breve scadenza c'è poi l'applicazione del nuovo stato giuridico, che non può esser visto solo come una questione occupazionale degli Idr ma come un'occasione importante per riqualificare il loro ruolo scolastico. La logica di sanatoria in cui si colloca la legge 186/03 non deve far dimenticare questo aspetto: l'Irc ha sempre avuto due fedeltà, allo Stato e alla Chiesa, ma spesso, vista l'avarizia del primo, si è rifugiato nella seconda. L'appartenenza dell'Irc alla scuola deve essere fuori discussione, senza con ciò rinnegare i legami ecclesiali, ma la scuola è oggi più esigente di un tempo con i suoi insegnanti, e l'Irc deve essere disponibile a un impegno supplementare (che peraltro di solito non gli è mancato). D'altra parte, la attuale disponibilità dello Stato potrebbe generare una fuga dalla Chiesa, soprattutto là dove il rapporto con l'autorità ecclesiastica è stato poco leale (da entrambe le parti). L'immissione in ruolo non significa la rottura dei legami ecclesiali, quanto meno perché idoneità e nomina d'intesa continuano ad esistere come requisiti concordatari. Sono però da reinventare le forme di collegamento fra gli Idr e la comunità ecclesiale.

È una scommessa sul futuro, ma (soprattutto se le scelte degli avvalentisi troveranno ancora conferma) potrebbe avviarsi un processo di ridefinizione dell'identità dell'Irc, che potrebbe produrre i suoi effetti anche sul piano valutativo. Alla prova dei fatti ci sarà la tenuta degli Idr di ruolo: se la mobilità professionale (per revoca o per soprannumerarietà) sarà ridotta a pochi casi isolati, si

confermerà la posizione di un corpo docente stabilmente incardinato a servizio della scuola; se invece dovessero crescere i casi di mobilità (ricercata o subìta), troverebbe conferma la concezione strumentale che molti hanno voluto attribuire all'Irc quale momento di passaggio verso altre e più prestigiose sistemazioni professionali.

Quanto ai nuovi programmi, la loro verifica sul campo sarà data soprattutto dalla professionalità degli insegnanti e dalla qualità dei libri di testo. Gli uni e gli altri devono misurarsi con una scuola che, almeno nelle intenzioni, vorrebbe essere più integrale e integrata nelle sue procedure didattiche. Bisognerà vedere innanzitutto se le promesse della riforma saranno mantenute per l'intero assetto scolastico, e poi si potrà verificare come la prassi didattica dell'Irc si sarà saputa inserire in questo quadro. In un contesto così decentrato e affidato alla creatività delle singole scuole, la responsabilità dei singoli docenti (compresi quelli di Rc) cresce enormemente: ad ogni Idr è quindi affidata la sorte dell'Irc molto più di quanto sia stato fino ad oggi.

Più lontano, all'orizzonte, c'è il nuovo spazio che la cultura religiosa potrebbe andare ad occupare nei curricoli scolastici. I concordati sono costruzioni storiche contingenti, la cultura religiosa è una componente ineliminabile della vita umana. Il cammino percorso in tanti anni dall'Irc potrebbe tornare un giorno a vantaggio del più generale Ir, se esso (l'Irc) riuscirà ad essere un autentico servizio alla scuola e alla formazione religiosa e umana dei giovani e non un'esclusiva della Chiesa in conflitto o in alternativa con altre confessioni.

«Se il chicco di grano caduto in terra non muore, rimane solo; se invece muore, produce molto frutto» (Gv 12, 24). Il servizio che l'Irc rende alla scuola e ai suoi alunni non deve essere autoreferenziale ma aperto ai possibili sviluppi derivanti dall'evoluzione della nostra cultura, che è senz'altro cristiana e cattolica, ma con la capacità di dialogare con altre culture e di costituire un punto di incontro per tutte le esperienze religiose.