

# Le Indicazioni Nazionali e i traguardi di competenza

di Sergio CICALI

Da poche settimane [il testo è stato composto per un seminario di studio tenutosi a novembre 2012] abbiamo un quadro definitivo dell'assetto didattico dell'Irc in tutti gli ordini e gradi di scuola. Le indicazioni per il primo ciclo erano state pubblicate già con Dpr 11-2-2010; quelle per il secondo ciclo sono uscite da poco più di un mese in Gazzetta Ufficiale come Dpr 20-8-2012. Possiamo quindi commentare un progetto didattico che si presenta con un sufficiente grado di completezza e con la prospettiva di poter durare qualche anno in un contesto ordinamentale ormai abbastanza stabilizzato.

La tabella che segue consente di seguire nel tempo l'evoluzione didattica dell'Ir/Irc e di documentare lo sforzo di adeguamento all'evoluzione normativa della scuola italiana.

	<b>Programmi vigenti prima della revisione del Concordato</b>	<b>Programmi adottati in attuazione della revisione del Concordato</b>	<b>Indicazioni didattiche adottate in attuazione dei regolamenti derivati dalla legge 53/03</b>	<b>Indicazioni didattiche adottate in attuazione dei regolamenti derivati dalla legge 133/08</b>
<b>Scuola dell'infanzia</b>	<b>DPR 10-9-1969, n. 647</b> – “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali” [con un paragrafo dedicato alla “educazione religiosa”]	<b>DPR 24-6-1986, n. 539</b> – “Approvazione delle specifiche ed autonome attività educative in ordine all'Irc nelle scuole pubbliche materne” [intesa del 10-6-1986]	<b>DPR 30-3-2004, n. 121</b> – “Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'Irc nelle scuole dell'infanzia” [intesa del 23-10-2003]	<b>DPR 11-2-2010</b> – “Approvazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento dell'Irc per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione” [intesa del 1-8-2009]
<b>Scuola primaria</b>	<b>DPR 12-2-1985, n. 104</b> – “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria” [con un capitolo dedicato alla “religione”]	<b>DPR 8-5-1987, n. 204</b> – “Approvazione delle specifiche ed autonome attività d'Irc nelle scuole pubbliche elementari” [intesa del 4-5-1987]	<b>DPR 30-3-2004, n. 122</b> – “Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'Irc nelle scuole primarie” [intesa del 23-10-2003]	
<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	<b>DPR 6-2-1979, n. 50</b> – “Nuovi programmi di insegnamento di religione nella scuola media”	<b>DPR 21-7-1987, n. 350</b> – “Approvazione del programma di Irc nella scuola media pubblica” [intesa del 15-7-1987]	<b>DPR 14-10-2004, n. 305</b> – “Approvazione di obiettivi specifici di apprendimento propri dell'Irc nelle scuole secondarie di I grado” [intesa del 26-5-2004]	
<b>Scuola secondaria di secondo grado</b>	<b>DPR 30-6-1967, n. 756</b> – “Approvazione dei nuovi programmi per l'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore”	<b>DPR 21-7-1987, n. 339</b> – “Approvazione del programma di Irc nelle scuole secondarie superiori pubbliche, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte” [intesa del 15-7-1987]	<b>DPR 16-1-2006, n. 39</b> – “Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento per l'Irc negli istituti statali e paritari del secondo ciclo” [intesa del 13-10-2005]*	

\* Il DPR 39/06 non è mai stato applicato per la mancata entrata in vigore dell'ordinamento corrispondente.

Come si può vedere, in ogni periodo l'Irc si è sempre sforzato di aderire al modello didattico al momento adottato. Nelle ultime due colonne possiamo vedere l'emergere delle categorie oggi abituali – conoscenze, abilità, competenze –, presenti sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento nelle indicazioni Moratti e nella articolazione interna della proposta oggi in vigore.

Si può sicuramente affermare che l'Irc ha scelto di seguire con convinzione la via delle competenze, individuando in questo costrutto una formula particolarmente efficace e confacente alla propria identità educativa. L'autonoma e consapevole rielaborazione dei contenuti appresi in materia religiosa costituisce un obiettivo rilevante cui l'Irc oggi non intende rinunciare.

Non è necessario ripercorrere in questa sede tutto l'iter che ha condotto la scuola italiana ad assumere la prospettiva delle competenze come strategia didattica. La scelta era apparsa un po' controversa con il ministro Gelmini, e ne sono rimaste tracce nella diversa impostazione delle indicazioni per i licei (piuttosto tiepide verso le competenze) e delle linee guida per i tecnici e professionali (decisamente schierate a favore delle competenze). Con il ministro Profumo si è avuta una conferma del ruolo chiave delle competenze con la riformulazione delle Indicazioni per il curricolo del primo ciclo e della scuola dell'infanzia e quindi il contesto può valutarsi per certi aspetti (anche se in maniera ancora incompleta) più omogeneo.

## **1. LE INDICAZIONI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E IL PRIMO CICLO**

---

Per quanto riguarda il primo ciclo, nel passaggio dalla versione Fioroni (2007) a quella Profumo (2012) sono intervenute alcune modifiche strutturali, che non incidono in misura rilevante sull'Irc. La novità principale consiste nella scomparsa delle aree disciplinari: linguistico-artistico-espressiva, storico-geografica, matematico-scientifico-tecnologica. L'Irc aveva compiuto la scelta di andarsi a collocare nell'area linguistico-artistico-espressiva nell'intento di evidenziare la dimensione relazionale dell'esperienza religiosa e la specificità del suo linguaggio. Le aree disciplinari sono ora scomparse ed è stata rimessa all'autonomia delle scuole l'eventuale aggregazione delle discipline. Nel caso in cui le scuole decidano di ricostituire le aree disciplinari sembra opportuno insistere sulla collocazione dell'Irc nell'area linguistica per valorizzare meglio le sue peculiarità.

In relazione alle categorie di conoscenza, abilità e competenza, le Indicazioni Profumo compiono una decisa scelta di campo, avvicinandosi per certi aspetti al regolamento dell'obbligo con la citazione esplicita delle competenze chiave europee, ma evitando di declinare schematicamente i risultati di apprendimento secondo le categorie codificate. Come nella versione del 2007, le competenze sono presenti nella forma di "traguardi per lo sviluppo delle competenze", da intendere come tappe intermedie di un percorso che solo più avanti, nel secondo ciclo e oltre, troverà il suo compimento e che per ora si presenta solo in termini di "sviluppo". Conoscenze e abilità non sono minimamente differenziate e sono da riconoscere all'interno degli obiettivi di apprendimento fissati per ciascun periodo didattico. Il commento che segue intende evidenziare alcune opzioni più rilevanti nel contenuto delle indicazioni.

### *1.1. La scuola dell'infanzia*

Nella scuola dell'infanzia l'Irc sceglie esplicitamente di distribuire il proprio contributo in tutti e cinque i campi di esperienza del bambino. Senza entrare nei dettagli, possiamo notare che l'Irc giustifica la sua presenza anzitutto in vista dell'educazione integrale della persona e, da un punto di vista metodologico, intende partire dal vissuto cognitivo e assiologico dei bambini.

Il bambino esercita la sua competenza scoprendo, riconoscendo, osservando, sviluppando (sono questi i verbi che ricorrono nel testo), cioè ponendosi al centro del suo processo di apprendimento. Sul piano contenutistico emerge una particolare attenzione alla Bibbia, rappresentata dal riferimento a «racconti del Vangelo» o a «semplici racconti biblici» che il bambino dovrebbe imparare a narrare da sé. Come raccomandazione metodologica compare costantemente l'attenzione al contesto multiculturale che sollecita un approccio dialogico e aperto alla religione, valorizzando proprio la dimensione relazionale e la manifestazione plurale dell'esperienza religiosa: tra gli obiettivi troviamo infatti «relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose», il riconoscimento della «esperienza religiosa propria e altrui», l'osservazione del mondo «riconosciuto

dai cristiani e da tanti uomini religiosi come dono di Dio Creatore». Il contributo educativo dell'Irc si segnala inoltre per la concezione ottimista e fiduciosa della vita che intende trasmettere: oltre alle già citate «relazioni serene con gli altri» si punta a promuovere nel bambino «un positivo senso di sé» e a fargli «sviluppare sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, abitandola con fiducia e speranza».

### *1.2. Il primo ciclo*

Nel rispetto dell'impostazione redazionale delle Indicazioni generali, le indicazioni per l'Irc premettono alla trattazione della scuola primaria e secondaria di primo grado alcune considerazioni complessive sul primo ciclo, comprendendo anche una autopresentazione della disciplina Irc, che costituisce una novità rispetto alle più schematiche versioni precedenti di programmi e indicazioni.

Punto di riferimento imprescindibile è il Concordato, di cui vengono parafrasate e valorizzate diverse affermazioni chiave. Sul piano giuridico-politico-culturale sembra importante sottolineare il richiamo all'esercizio della libertà personale come principio che guida l'intera azione educativa della scuola e in particolare dell'Irc. Analogamente è interessante presentare l'Irc come «espressione della laicità dello stato», con evidente richiamo a quanto affermato dalla Corte costituzionale nelle note sentenze nn. 203/89 e 13/91.

Sul piano metodologico si può rilevare come torni spesso (almeno cinque volte nell'arco di poche decine di righe) l'impostazione del contributo educativo dell'Irc in termini di possibile risposta a domande incompressibili, quasi a voler dire che la domanda religiosa appartiene a tutti gli uomini (e quindi il suo studio non può non far parte di un curriculum scolastico) anche se la risposta si differenzia in vario modo (nel tempo e nello spazio oltre che nel rispetto della già citata libertà personale). Ciò motiva l'insistenza sul contesto multiculturale e multireligioso con cui ci si deve confrontare, che ricorre almeno quattro volte nel breve paragrafo e costituisce un richiamo importante per lo spirito dialogico con cui vanno impostate le lezioni. Ma la pluralità delle esperienze religiose non deve indurre al relativismo in quanto l'azione educativa è finalizzata anche alla ricerca di una propria identità, allo sviluppo del senso di appartenenza, alla scoperta delle radici, il che spiega l'insistenza sulla dimensione storica (che prevale ad esempio sul dato biblico, di fatto assente in questo paragrafo). Si segnala infine il particolare punto di vista dell'Irc come strumento di «comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inaccessibili», che giustifica la sua collocazione nell'area linguistica. A prescindere da questa posizione particolare, l'Irc è comunque aperto ad attività interdisciplinari, cui offre occasioni di «sintesi» e di «comprensione unitaria della realtà».

A conclusione del paragrafo si spiega che i traguardi per lo sviluppo delle competenze «sono formulati in modo da esprimere la tensione verso tale prospettiva e collocare le differenti conoscenze e abilità in un orizzonte di senso che espliciti per ciascun alunno la portata esistenziale».

Le conoscenze e abilità sono poi raggruppate senza distinzione in obiettivi di apprendimento «articolati in quattro ambiti tematici»: Dio e l'uomo, la Bibbia e le fonti, il linguaggio religioso, i valori etici e religiosi. Lo schema è riproposto sistematicamente per ogni fase del percorso scolastico, ma sembra importante sottolineare l'inciso che precede l'elenco dei quattro ambiti tematici, in cui si chiede di operare «tenendo conto della centralità della persona di Gesù Cristo»: lo specifico cristiano, che sembrava rimasto fuori dai quattro ambiti, è invece ben presente in maniera trasversale in ognuno di essi, evitando di ridurre la persona e l'opera di Gesù a un settore separato di studio.

### *1.3. La scuola primaria*

Per la scuola primaria sono enunciati solo tre traguardi per lo sviluppo delle competenze, che risultano quindi asimmetrici rispetto ai quattro ambiti tematici; ma le competenze, proprio perché legate più alla persona che ai contenuti, non dovrebbero essere condizionate da artificiose ricerche di corrispondenza proporzionale.

Se le competenze sono il modo particolare in cui l'alunno interagisce con i problemi che gli si pongono, i verbi con cui sono formulati questi traguardi esprimono in linea di massima questa capacità di elaborazione: si chiede due volte di collegare, riconoscere, interrogarsi, distinguere, identificare, cioè compiere azioni che in varia misura coinvolgono direttamente il soggetto; gli altri verbi con una sola occorrenza sono riflettere, farsi accompagnare, confrontarsi, cogliere. Si può forse obiettare

che non compaiono competenze specificamente religiose: le azioni individuate possono infatti valere indifferentemente per qualsiasi disciplina e lo specifico religioso si coglie solo per il contenuto cui quei verbi si applicano.

La stessa obiezione può valere per gli obiettivi di apprendimento, che sono distintamente formulati per il primo triennio e l'ultimo biennio di scuola primaria. Per scoprire lo specifico disciplinare dell'Irc occorre rivolgere lo sguardo ai contenuti, con una mossa che sembra contraddire l'impostazione teorica del lavoro per competenze (ma il difetto è condiviso anche da altre materie). Gli obiettivi di apprendimento, peraltro, sono tutti formulati con verbi all'infinito e sembrano talvolta proporre ulteriori competenze più che introdurre conoscenze o descrivere abilità.

Spostandoci allora sui contenuti, troviamo che alcuni di essi sono ridondanti mentre altri appaiono solo di sfuggita. È sistematica la richiesta di comprendere il significato del Natale e della Pasqua; è centrale e costante il richiamo al testo biblico, a vari livelli di approfondimento e con esplicito riferimento alle storie dell'Antico Testamento, ai Vangeli e agli Atti; il cristianesimo è sempre posto entro un orizzonte plurale che sollecita la conoscenza di altre religioni; Dio è presente come Creatore e Padre, Gesù con i titoli di Emmanuele e Messia, lo spirito Santo è solo citato in relazione ai sacramenti; tra le categorie teologiche più significative compaiono la salvezza, l'alleanza, la morale, l'amore, la giustizia, il Regno di Dio, la fede (che però non è tematizzata in quanto tale); piuttosto debole è la dimensione storica. In estrema sintesi si può dire che l'Irc nella scuola primaria punta soprattutto a fornire un buon bagaglio di informazioni, rinviando alle fasi successive di scolarità una rielaborazione personale in termini di effettiva competenza.

#### *1.4. La scuola secondaria di primo grado*

Nella secondaria di primo grado non ci sono articolazioni interne: traguardi e obiettivi sono formulati solo per la fine del triennio. I quattro traguardi per lo sviluppo delle competenze sono stavolta in evidente corrispondenza con i quattro ambiti tematici. I verbi usati per formulare i traguardi rivelano un ventaglio più vasto di azioni rispetto alla primaria. Tre sole occorrenze doppie: cogliere, individuare, confrontare/confrontarsi. Altri dodici verbi ricorrono una sola volta ed esprimono in genere un'azione che mette in gioco personalmente il soggetto: essere aperto, interrogarsi, porsi domande di senso, interagire, elaborare, apprezzare, riflettere, dare valore, relazionarsi, ecc.

In parte diversi, e dunque più adatti ad esprimere il senso della conoscenza e dell'abilità, sono i verbi utilizzati per gli obiettivi di apprendimento, che con maggiore coerenza spostano l'attenzione sui contenuti disciplinari, che rivelano un sensibile approfondimento rispetto alla primaria. Si amplia il repertorio delle categorie fondamentali della fede ebraico-cristiana; Gesù è oggetto di una più consapevole analisi storica ed è identificato con i titoli di Figlio di Dio e Salvatore; la Pasqua è colta nel suo significato teologico, mentre sparisce quasi il richiamo al Natale; la Bibbia è accostata con metodi appropriati e riconosciuta come Parola di Dio; compaiono varie tematiche di carattere etico; si conferma l'attenzione allo scenario plurale delle religioni, con uno spazio privilegiato per il cammino ecumenico; emerge una maggiore consapevolezza storica dell'evoluzione del cristianesimo; l'attenzione si allarga agli effetti culturali dell'esperienza religiosa; compaiono concetti più complessi come male, speranza, carismi; si avvia la riflessione sul rapporto fede-scienza; si conferma l'impostazione del problema religioso in termini di domanda e di ricerca.

Emerge con chiarezza la caratterizzazione secondaria di questo ordine di scuola, cioè la specializzazione disciplinare che esige un apparato scientifico più accurato per accostare tematiche non riducibili ad un approccio elementare o solo descrittivo. L'alunno è indotto a cogliere la complessità dell'elaborazione culturale (storica, dottrinale, teologica, artistica, ecc.) derivante dalla religione e a problematizzarne criticamente i contenuti. Piuttosto esigente appare la competenza biblica.

#### *1.5. Una sintesi sui contenuti prevalenti*

Per una sintesi sulle tematiche emergenti nelle Indicazioni per il primo ciclo e la scuola dell'infanzia proponiamo una tabella riepilogativa che riassume schematicamente le frequenze delle citazioni lessicali o concettuali di alcuni contenuti chiave. L'analisi è limitata ai dieci concetti più ricorrenti e la metodologia è inevitabilmente grossolana, sia per l'arbitrarietà delle scelte, sia perché non distingue tra presenze occasionali e contenuti di fondo, che inevitabilmente occupano uno spazio

diverso nella prassi didattica, e sia perché somma fattori strutturalmente differenti quali i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento. Tuttavia la tabella può essere utile per uno sguardo di sintesi su alcune scelte teoriche e pratiche.

### Tematiche più rilevanti nelle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo

	Infanzia	Primaria		Secondaria di I grado		Totale
		Traguardi	Obiettivi	Traguardi	Obiettivi	
Bibbia	2	2	6	1	3	14
Inculturazione	2	2	4	2	4	14
Gesù	1	2	6	1	1	11
Pluralismo	1	1	4	2	2	10
Dio	2	1	4		2	9
Morale	2		3	2	2	9
Linguaggio	3		4	1	1	9
Chiesa	1	1	3	1	2	8
Domande di senso		2	1	2	2	7
Vissuto religioso	3	3				6

Fa piacere la posizione di rilievo occupata dalla conoscenza biblica, a pari merito con quella che abbiamo ritenuto di chiamare “inculturazione” per indicare tutti i processi di confronto del dato religioso con la cultura di un'epoca o con alcune sue manifestazioni. La valenza culturale dell'Irc ne esce decisamente rafforzata. È inevitabile che la persona di Gesù occupi uno spazio cospicuo ed è altrettanto importante che il pluralismo religioso si proponga molto frequentemente come raccomandazione metodologica per costruire gli scenari al cui interno collocare le realtà specificamente cristiane. La presenza di Dio è piuttosto incidentale, non essendo tematizzato tale concetto in quanto tale, ma l'età degli alunni può giustificare la scelta. Abbastanza varia la presenza di tematiche riconducibili alla sfera morale, mentre è più specifica l'attenzione al linguaggio religioso, talvolta presente sotto forma di espressioni artistiche. La Chiesa ritorna in vario modo, ora come oggetto di considerazione specifica, ora come sfondo per la comprensione di altri contenuti. Rilevante, anche se compare in fondo a una classifica che potrebbe proseguire ancora a lungo con la registrazione di frequenze progressivamente inferiori, il richiamo a domande di senso e al vissuto o esperienza religiosa personale e collettiva.

## 2. LE INDICAZIONI PER IL SECONDO CICLO

Le indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo di istruzione e formazione si presentano in una veste decisamente nuova e articolata. Le indicazioni provvisorie emanate con CM 70/10 contenevano una proposta unica per tutte le tipologie di scuola; solo una nota esplicativa, distinta per licei, istituti tecnici e istituti professionali presentava alcune osservazioni specifiche sulla collocazione della disciplina nelle rispettive aree, rimettendo all'Idr la responsabilità di adattare più precisamente la didattica all'indirizzo particolare della singola scuola; e proprio con il rinvio alla mediazione del docente si risolveva il caso dell'Irc nei percorsi di istruzione e formazione professionale (Ifp) eventualmente attivati presso gli istituti professionali.

Le indicazioni definitive, pubblicate con DPR 20-8-2012, in esecuzione dell'intesa sottoscritta il 28 giugno 2012, si presentano invece in quattro differenti versioni: per i licei, per gli istituti tecnici, per gli istituti professionali e per l'Ifp. Nel corso della loro elaborazione si è infatti preso atto della sensibile differenza tra le impostazioni dei licei e degli istituti e si è scelto di adattare le specifiche indicazioni, soprattutto da un punto di vista redazionale, all'impianto di volta in volta adottato, aggiungendo anche una proposta per l'Ifp che era rimasta finora fuori dal discorso.

Le differenze materiali sono piuttosto circoscritte in quanto i contenuti sono in gran parte simili, distinguendosi di volta in volta per qualche riferimento particolare alla tipologia di scuola. Al di là

della veste redazionale, la logica delle competenze è stata adottata con convinzione, ed anche le conoscenze e abilità sono sempre riconoscibili per i distinti elenchi che le contengono.

Il problema teorico principale può riguardare la natura delle competenze individuate per l'Irc. Solo in parte, infatti si può parlare di competenze religiose, in quanto l'azione richiesta allo studente, come già detto per il primo ciclo, 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 dalle «finalità della scuola» che il Concordato prescrive all'Irc.

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 è 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-teologica*. La distinzione è espressamente dichiarata solo nelle indicazioni per i licei, ma è facilmente riconoscibile anche nelle linee guida per le altre tipologie di scuola. In queste tre aree si ritiene, cioè, di poter risolvere 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 questa introduzione, dopo aver richiamato il Concordato per fissare 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». 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», 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 l'Irc rientra nell'area di istruzione generale, dato che in alternativa c'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.

### 2.1. Il primo biennio

Per ragioni di spazio limiteremo la lettura comparativa alla categoria delle competenze, notando come esse siano formulate solo per il primo biennio e per la fine del ciclo, essendo stato giudicato inutile distinguere competenze diverse tra secondo biennio e quinto anno per una disciplina che ha solo un'ora settimanale e quindi deve accontentarsi di risultati di apprendimento valutabili soprattutto sul medio-lungo periodo.

In ogni periodo didattico le competenze sono tre, facilmente collegabili alle tre aree prima individuate. Può essere significativo che nel primo biennio, quale segnale di uguaglianza tra gli studenti soggetti all'obbligo di istruzione, le competenze siano identiche per tutti i percorsi:

- «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».

Ad un sedicenne si chiede dunque 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, qui come in seguito, la sequenza 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.

## 2.2. *I licei*

La presentazione delle *Linee generali e competenze* che viene fatta in apertura dell'allegato per i licei propone un profilo dell'Irc ancora una volta radicato nei riferimenti concordatari e giustificato pedagogicamente dalla formazione della persona nelle dimensioni etiche e spirituali non solo per una crescita individuale ma anche per un proficuo inserimento sociale.

La proposta educativa e culturale è motivata con riferimento alla questione di Dio, alla persona di Gesù Cristo e all'opera della Chiesa, in un contesto caratterizzato all'esterno dalla pluralità religiosa e culturale e all'interno dall'esercizio della libertà e da valori di giustizia e di pace.

Avendo già visto le competenze del primo biennio, si può solo aggiungere che quelle previste a fine ciclo ne sono un naturale approfondimento. Sul piano antropologico-esistenziale si tratta di sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettere sulla propria identità a confronto con il messaggio cristiano e aprirsi all'esercizio dei valori di giustizia e solidarietà. È facile notare come sia in gioco l'intera personalità dello studente, senza che i valori proposti possano acquistare una connotazione solo confessionale. Sul piano storico-fenomenologico è richiesto di cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per riuscire a leggere criticamente il mondo contemporaneo: la prima operazione è solo strumentale rispetto al fine contenuto nella seconda che è più complessa e originale. Sul piano biblico-teologico si chiede di saper usare le fonti autentiche della fede cristiana, interpretarne i contenuti e confrontarsi con altre discipline e tradizioni culturali: la solidità del bagaglio di nozioni acquisite durante l'intero corso di studi deve servire ad una rielaborazione interdisciplinare e interculturale.

Sugli obiettivi specifici di apprendimento non è possibile condurre un'analisi dettagliata. Ci si può limitare a segnalare come la formulazione piuttosto discorsiva, in linea con le indicazioni liceali delle altre discipline, rende non sempre facile distinguere tra conoscenze e abilità, apparendo alcune di esse come ulteriori competenze nemmeno troppo elementari. Nella elencazione di interrogativi, valori, categorie, contenuti, è possibile apprezzare soprattutto il grado di approfondimento e la vastità dei riferimenti che si vorrebbero raggiungere. Nel secondo biennio si può notare che conoscenze e abilità sono presentate come esplicito approfondimento di quelle già acquisite, mentre nell'ultimo anno prevale uno sguardo attento alla contemporaneità e alle problematiche che possono interessare uno studente ormai maggiorenne e prossimo ad entrare nella vita adulta.

### 2.3. *Gli istituti tecnici*

Per gli istituti tecnici le indicazioni si trasformano in linee guida perché così vuole il regolamento contenuto nel DPR 88/10 in attuazione di una disposizione della legge 40/07, che in realtà parlava di linee guida solo per raccordare gli istituti tecnici con l'Ifp. La variante lessicale è rimasta e anche l'Irc l'ha fatta sua parlando di proprie linee guida.

Nel rispecchiare la struttura delle linee guida generali apparse separatamente per il primo biennio e per il successivo triennio, l'Irc opera però una mediazione con il testo dei licei proponendo, a differenza di quanto accade nei tecnici per le altre discipline, una presentazione della disciplina che riprende in buona parte quanto già dichiarato per i licei, aggiungendovi – come per le altre discipline nelle relative schede predisposte dalle linee guida generali – un riferimento ai risultati di apprendimento comuni previsti dal Profilo allegato al regolamento (paragrafo 2.1). Come ogni disciplina ha riconosciuto in quel repertorio i risultati specificamente prodotti dal proprio intervento didattico, così l'Irc ha selezionato da quella lista (che “ovviamente” trascura le competenze religiose) i risultati di apprendimento compatibili con la sua identità: ne è derivato un elenco piuttosto lungo ma indicativo dei numerosi legami interdisciplinari che l'Irc può realizzare.

Nel quadro ordinamentale dei nuovi istituti tecnici l'Irc si colloca nell'area di istruzione generale, esprimendo comunque, tra gli assi culturali, una preferenza per quello dei linguaggi «per la specificità del linguaggio religioso nella lettura della realtà». Toccherà poi all'Idr adattare la proposta didattica ai due settori in cui si articolano gli istituti tecnici e ai loro indirizzi interni.

L'impostazione grafica delle linee guida è molto schematica e rende immediatamente riconoscibili le competenze, conoscenze e abilità, rispettivamente collocate in un riquadro di apertura e in due successive colonne parallele. Conoscenze e abilità si differenziano tra loro anche per la diversa formulazione: semplice enunciazione di contenuti per le conoscenze, frasi introdotte da verbi operativi per le abilità.

Come si è già detto, le competenze per il primo biennio sono identiche a quelle dei licei. Tra quelle di fine ciclo si distinguono solo la seconda e la terza: la seconda per la diversa contestualizzazione dell'incidenza del cristianesimo, che per gli studenti dei tecnici è da cogliere «nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica»; la terza per l'applicazione dell'interpretazione delle fonti autentiche del cristianesimo «ai contributi della cultura scientifico-tecnologica».

Sulle conoscenze e abilità ci si limita a notare lo sforzo di non procedere mediante riduzione o semplificazione di quanto proposto per i licei. Scompare sì qualche riferimento storico o filologico, ma le conoscenze e abilità per i tecnici sono sostanzialmente analoghe, con qualche adattamento alla cultura scientifico-tecnologica che dovrebbe caratterizzare questo tipo di scuole.

### 2.4. *Gli istituti professionali*

Per gli istituti professionali si deve sostanzialmente ripetere quanto detto per i tecnici. La riforma ordinamentale del 2010 ne ha fatto una copia degli istituti tecnici e solo il tempo saprà dirci se le differenze saranno colte dall'utenza.

Anche qui troviamo perciò linee guida in luogo di indicazioni (dato che il regolamento degli istituti professionali, DPR 87/10, ricalca pedissequamente quello dei tecnici). Anche qui l'Irc propone il suo contributo alla realizzazione di una selezione di risultati di apprendimento comuni, compiuta su una lista solo in parte diversa dalla precedente. Anche qui la collocazione dell'Irc è nell'area di istruzione generale. Ed anche qui troviamo la stessa impostazione grafica dei tecnici.

Le competenze del primo biennio sono identiche agli altri tipi di scuola, come pure la prima delle competenze di fine ciclo. L'adeguamento al contesto scolastico particolare si nota solo per il generico riferimento al mondo del lavoro e della professionalità che compare nelle altre due competenze di fine ciclo. Anche tra le conoscenze e abilità si rileva l'emergere ricorrente del mondo del lavoro e della produzione quale contesto di riferimento, ma in genere si trova una sostanziale coincidenza con quanto previsto per gli altri tipi di scuola, potendosi quindi escludere qualsiasi concezione riduttiva o semplificatrice del curriculum dei professionali.

## 2.5. *L'istruzione e formazione professionale*

La vera novità delle indicazioni per il secondo ciclo è costituita dalla proposta di linee guida per l'Ifp, in cui l'Irc è stato introdotto – con un'interpretazione unilaterale ma condivisibile del Concordato – dal DLgs 226/05, che ha individuato in esso uno dei livelli essenziali di prestazione da assicurare nei percorsi di Ifp. Solo dal 2010 è entrato in vigore il nuovo quadro normativo, ma ancora non sono stati risolti tutti i problemi giuridici e organizzativi posti da questa novità.

In assenza di modelli cui conformarsi, l'Irc ha in gran parte riutilizzato le proprie linee guida per gli istituti professionali, adattandole al diverso impianto ordinamentale, che prevede un percorso triennale di qualifica ed un prolungamento di un anno per il diploma professionale quadriennale. I risultati di apprendimento sono quindi declinati distintamente per il primo biennio dell'obbligo (identico agli altri percorsi scolastici), per il terzo anno di qualifica e per il quarto anno di diploma. A distanza di un solo anno è difficile cogliere differenze rilevanti, ma la terminalità di qualifica e diploma ha imposto una soluzione del genere.

Particolarmente impegnativa appare la competenza antropologico-esistenziale al termine del terzo anno: l'allievo dovrebbe 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 pensando a chi concluderà qui la sua esperienza formativa per avviarsi al mondo del lavoro; ecco perciò anche il richiamo etico all'esercizio della giustizia e della solidarietà. Più semplice la competenza storico-fenomenologica, 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.

Dopo un anno, in coincidenza con il diploma professionale, la prima competenza appare di fatto una parafrasi di quella dell'anno precedente, per cui diventa decisivo il grado di maturazione personale nella sostanziale identità del progetto da realizzare. Più impegnativa ci sembra la competenza storico-fenomenologica, che chiede di saper leggere consapevolmente il mondo del lavoro e la società contemporanea alla luce della presenza cristiana: se si pensa che i percorsi scolastici, più lunghi di un anno, non sono altrettanto esigenti, si deve ritenere che la cultura del lavoro coltivata nell'Ifp sia stata davvero adeguatamente valorizzata. Identica a quella degli istituti professionali, nonostante la diversa durata del percorso, è infine la competenza biblico-teologica.

Tra le conoscenze e abilità può essere interessante notare come l'essenzializzazione dei contenuti in segmenti di percorso di durata solo annuale abbia condotto a puntare sui nodi più rilevanti e impegnativi. La dimensione specificamente religiosa cattolica della proposta didattica è molto evidente, a differenza della più generica "cultura religiosa" che fino ad oggi era presente in alcuni centri di formazione professionale gestiti da congregazioni religiose. Va infine notato che l'ultimo anno, analogamente ai percorsi scolastici ma in misura forse superiore, riserva una particolare attenzione alla vita affettiva e alle problematiche etiche legate alla famiglia e al mondo del lavoro.

## 2.6. *Una lettura comparata di conoscenze e abilità*

Per non escludere del tutto un'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento (Osa), che propongono conoscenze e abilità per ciascuno dei diversi periodi didattici, si presentano in conclusione alcune considerazioni di carattere comparativo.

Nell'insieme degli Osa troviamo un numero di item variabile tra i 31 dell'Ifp e i 41 degli istituti professionali, che possiamo raggruppare riconducendoli alle competenze corrispondenti. Si tratta di un'operazione arbitraria, effettuata 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 collocato 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 operazione è riassunto nella tavola seguente, in cui per ogni periodo didattico è riportato il numero di conoscenze e abilità secondo noi riconducibili alle tipologie di competenza: A = antropologico-esistenziale, B = storico-fenomenologica, C = biblico-teologica.

**Numero degli Osa per percorso di studi**

Percorso	Licei						Tecnici						Professionali						Ifp					
	Conoscenze			Abilità			Conoscenze			Abilità			Conoscenze			Abilità			Conoscenze			Abilità		
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 che segue, la ripartizione degli Osa per tipologia di competenze, sommando insieme conoscenze e abilità, dato che si tenta qui di mettere in luce l'eventuale prevalenza di un'area di significato rispetto alle altre.

**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'effettivo peso 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. Come per il primo ciclo sono state operate delle forzature, poiché pochi Osa si prestano ad una catalogazione univoca e molti sono formulati in maniera complessa con 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 seguente, in cui si deve ricordare che la somma 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.

**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 ancora al primo posto 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.

Se si va a confrontare questa tabella con quella analoga elaborata per il primo ciclo (v. sopra) si possono trarre alcune conclusioni interessanti. In primo luogo si conferma il primato della cultura biblica insieme alla ricerca delle tracce lasciate dalla fede cristiana nelle culture con cui è entrata in contatto (inculturazione). In secondo luogo, emerge con evidenza l'orizzonte di pluralismo religioso e culturale su cui si va a collocare la proposta specifica della religione cattolica. Infine, si apprezza il radicamento esistenziale della proposta didattica attraverso il richiamo alle fondamentali domande di senso. Il profilo dell'Irc risulta pienamente scolastico, cioè culturale ed educativo, equilibratamente distribuito tra il versante dei contenuti oggettivi e del confronto soggettivo con essi, nella ricerca di un significato personale che può essere offerto principalmente dal costruito della competenza.

