

Al passo coi tempi

Esiti del rapporto di ricerca
sull'insegnamento
della religione cattolica
nella scuola dell'autonomia
in Trentino

a cura di **Ruggero Morandi**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione settembre 2005

Stampa: ROTOOFFSET PAGANELLA s.n.c. - Trento

Al passo coi tempi
Esiti del rapporto di ricerca
sull'insegnamento della religione cattolica
nella scuola dell'autonomia in Trentino

Ruggero Morandi (a cura di)

p. 284; cm 24
ISBN 88-7702-128-4

Si ringrazia per la collaborazione il dott. Maurizio Gentile

INDICE

Presentazione della ricerca	Ernesto Passante	9
------------------------------------	------------------	---

**PARTE PRIMA: L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA**

CAPITOLO 1

Lo sfondo della ricerca	Ruggero Morandi	13
1. Perché questa ricerca		13
2. Venti anni dal nuovo Concordato		14
3. L'insegnamento della religione cattolica in una piccola provincia autonoma		18
4. Una rotta da riorientare		27
5. Otto anni dalla legge sull'autonomia delle scuole		29
6. L'autonomia delle scuole e l'autonomia provinciale		32

CAPITOLO 2

Autonomia delle scuole e insegnamento

della religione	Ruggero Morandi	37
1. Le domande		37
2. La struttura della ricerca tra scelte e vincoli		38
3. I nodi di interesse e l'impianto metodologico		40
4. Alcune indicazioni per la lettura		43

PARTE SECONDA: I DATI E I RISULTATI DELLA RICERCA

CAPITOLO 3

Le risposte dei docenti di religione

cattolica	Gino Cretti	49
1. Note introduttive e metodologiche		49
1.1 Temi/obiettivi conoscitivi		49
1.2 Strumenti utilizzati per la raccolta dei dati		50

1.3 Alcune caratteristiche della popolazione intervistata	50
2. Il Progetto di Istituto	52
2.1 I contenuti informativi	52
2.2 Le attività alternative	54
2.3 Riferimenti culturali	56
3. Il tempo scuola: rari momenti di flessibilità oraria	57
3.1. Collocazione oraria dell'insegnamento della religione cattolica	58
3.2 Calendario scolastico	59
4. Un'attività didattica entro spazi organizzativi ristretti	60
4.1 Ambiti/aree disciplinari	60
4.2 Compresenze e gruppi di lavoro	62
5. Una presenza attiva sul piano delle collaborazioni e della cooperazione tra scuola e famiglia	64
5.1 Sul fronte interno	64
5.1.1 Attività di programmazione	64
5.1.2 Incarichi assunti	65
5.1.3 Scuola e famiglia	67
5.2 Sul fronte esterno	69
5.2.1 Alla conquista della fenomenicità: momenti di apertura	69
6. Modalità di valutazione, credito scolastico e partecipazione agli esami di licenza elementare	72
6.1 Credito scolastico (solo scuola superiore)	73
6.2 Partecipazione all'esame di licenza elementare (solo scuola elementare)	74
7. Percezioni e opinioni a confronto	75
APPENDICE - Questionari	
Q1 - Questionario per Idr: l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia	83
Q2 - Il Progetto d'Istituto e la dimensione religiosa	91

CAPITOLO 4

Il punto di vista di altri docenti

e dei dirigenti	Emanuela Chemolli	95
1. Analisi qualitativa: i <i>focus group</i>		95
1.1. Teoria		95
1.2 Campionamento: chi coinvolgere tra docenti non di religione cattolica?		96
1.3 <i>Interview Guide</i> e Riflessione		97
1.4 <i>Focus group</i> con gli insegnanti		100

1.5 Un <i>focus group</i> con i dirigenti	101
1.6 Per una lettura dei <i>focus group</i>	102
2. Collaborazione - non collaborazione	104
2.1 Che cos'è la collaborazione? Che cosa vuol dire collaborare?	104
2.2. Collaborazione tra curriculum e/o tra persona	107
2.3 Collaborazione tra formalità e informalità	109
2.4 La voglia di "esser-ci" degli insegnanti di religione	110
3. Insegnamento della religione cattolica e ora alternativa	113
3.1 Peso dell'insegnamento della religione cattolica	113
3.2 Ora alternativa	114
3.3. Voce ai dirigenti	115
4. Quale profilo per il docente di religione cattolica	118
4.1 Professionalità	118
4.2 Voce ai dirigenti	121
4.3 Riflessioni e proposte	123

CAPITOLO 5

Per una sintesi della ricerca	Ruggero Morandi	127
1. Un Progetto di Istituto da integrare		128
2. Verso una attività alternativa?		130
3. La collocazione all'interno del tempo scuola		131
4. Aspetti della interazione didattica: tra docenti e discipline		132
5. La interazione educativa: dentro e fuori la scuola dell'autonomia		134
6. L'impaccio valutativo		136
7. Elementi della professione docente		138
8. Per concludere		139

PARTE TERZA: ELEMENTI DI CONTESTO E CHIAVI DI LETTURA

CAPITOLO 6

Per orientarsi	Sergio Ciatelli	143
1. Un arcipelago di problemi: alcune rotte possibili		143
2. Una scuola in movimento		150
3. Alcune emergenze		157

CAPITOLO 7

Verso una scuola dell'integrazione	Sergio Cicatelli	163
1. Le molte facce dell'integrazione		163
2. La scuola dei soggetti		174
3. Collaborazione come collegialità		181

CAPITOLO 8

Il nodo della valutazione	Sergio Cicatelli	187
1. Un insegnamento dimezzato		187
2. "... in luogo di voti e di esami ..."		188
3. Il documento di valutazione		192
4. La partecipazione allo scrutinio		198
5. Il credito scolastico		200
6. Restrizioni inconsistenti		205

CAPITOLO 9

La questione dell'alternativa	Sergio Cicatelli	209
1. Interpretazioni della facoltatività		209
2. Le occasioni mancate		213
3. Un'alternativa coerente		216

CAPITOLO 10**Quale profilo per l'insegnante**

di religione cattolica	Sergio Cicatelli	221
1. Dall'insegnamento all'insegnante		221
2. Il problema dello stato giuridico		223
3. La conquista del ruolo		225
4. Cosa cambia con il nuovo stato giuridico		229
5. Verso una nuova professionalità docente		232
6. Un nuovo profilo professionale anche per l'insegnante di religione		239

CAPITOLO 11

Punti fermi e nuove domande	Sergio Cicatelli	249
------------------------------------	------------------	-----

PARTE QUARTA: TRA CONDIZIONI E PROSPETTIVE

CAPITOLO 12

Idoneità e intesa nella scuola

dell'autonomia	Roberto Giuliani	257
1. Propensione alla collaborazione		257
2. Volontà separate e convergenti		257
3. L'idoneità all'insegnamento della religione cattolica		260
4. Il ruolo delle famiglie e degli studenti		261

CAPITOLO 13

Cantieri aperti: temi possibili

per l'agenda di lavoro dei prossimi anni	Giuseppe Tacconi	263
1. Premessa: insegnamento della religione cattolica e autonomia		263
2. I cantieri del curriculum		266
2.1 Primo cantiere: il posto dell'insegnamento della religione cattolica nel curriculum della scuola dell'autonomia		266
2.2. Secondo cantiere: contributo dell'insegnamento della religione cattolica all'educazione interculturale		269
2.3 Terzo cantiere: il contributo dell'insegnamento della religione cattolica all'apertura del curriculum al territorio		272
2.4 Quarto cantiere: il contributo dell'insegnamento della religione cattolica alla valutazione degli apprendimenti dell'allievo		274
3. I cantieri della professionalità docente		276
3.1 Primo cantiere: dalla professionalità "comune" alla "comunità professionale"		276
3.2 Secondo cantiere: sostenere i processi di cambiamento		278
3.3. Terzo cantiere: oltre la funzione docente		280
3.4 Quarto cantiere: ripensare la formazione iniziale e in servizio		281
4. Proposte di prospettiva		283

Presentazione della ricerca

L'insegnamento della Religione cattolica costituisce senza dubbio una delle questioni più dibattute, nella Scuola del nostro Paese. Periodicamente essa suscita divergenze e contrapposizioni acute anche oltre l'ambiente scolastico, nella società civile. Considerati il tema e la complessa genesi istitutiva della materia di studio, questa esposizione è pressoché inevitabile ed, oggi, la prospettiva multiculturale del tessuto sociale, sempre più manifesta in alcune regioni, accentua i caratteri problematici insiti nella scelta italiana di assicurare una educazione religiosa ma, nel contempo, induce questo particolare segmento dell'offerta formativa ad un dinamismo abbastanza nuovo, favorito anche dal processo di professionalizzazione degli insegnanti di questa materia. D'altra parte questo insegnamento ha caratteristiche di unicità assolute rispetto a tutti gli altri, in relazione alla co-gestione con l'autorità ecclesiastica degli organici e della formazione degli insegnanti, alla valutazione, alla sostanziale facoltatività, che comportano di fatto un rischio di separatezza.

Già questi elementi sembrano sufficienti per promuovere una specifica analisi conoscitiva del "caso" Irc, ma invero non sono queste le motivazioni principali che ci hanno sollecitato a realizzare la ricerca di cui si rende conto in questo volume. Ciò che, invece, si è inteso esplorare è il rapporto tra insegnamento della Religione cattolica e autonomia scolastica, avviando una riflessione sull'Irc visto attraverso la relazione che -in questi ultimi anni- si è potuta stabilire tra la pratica di questo insegnamento e il processo di autonomia assunto dalle istituzioni scolastiche trentine. La domanda di ricerca nasce dunque dalla individuazione degli effetti dell'autonomia scolastica sull'Irc, anche se essa inevitabilmente si sviluppa e viene approfondita attorno ad alcune forti peculiarità di questa materia di studio.

Quando abbiamo condiviso questa idea-guida del progetto con l'Ufficio ispettivo per l'Irc della Soprintendenza scolastica e con l'Ufficio scuola diocesano di Trento, sapevamo infatti che il processo di autonomia agito nelle scuole, caratterizzato da scelte intese a rendere il progetto educativo più coerente con i contesti di ciascuna scuola e rivisitare l'offerta formativa in funzione di bisogni differenziati degli studenti, delle attese delle famiglie, avrebbe potuto lasciare l'insegnamento della Religione cattolica in disparte. E che la sfida dell'autonomia, che spinge ad intaccare le rigidità proprie dell'organizzazione scolastica con la flessibilità didattica e organizzativa, avrebbe trovato seri ostacoli nell'influenzare le scelte in materia di Irc e il progetto curricolare della materia stessa.

È quindi interessante vagliare le risposte alle domande di ricerca e scoprire che, pur nella parzialità degli strumenti utilizzati dall'impianto della ricerca, l'insegnamento della Religione cattolica palesa, nella provincia di Trento, un significativo dinamismo e che gli insegnanti di questa materia partecipano alle scelte educative dell'istituto, ai processi di innovazione, e alle assunzioni di responsabilità che l'autonomia scolastica sollecita. Che il rischio di separatezza c'è, ma non ha comportato una marginalità dell'Irc nel cambiamento.

Gli autori della ricerca e gli esperti ai quali abbiamo chiesto di commentare i risultati in questo volume utilizzano i dati del rapporto per condurre una attenta riflessione, entrano nel merito per interpretare e, così facendo, colgono un'istanza diffusa di riposizionamento dell'Irc, indotta dal mutamento dei bisogni formativi che, forse, è anche sollecitata dagli scenari e dagli strumenti dell'autonomia che le scuole hanno iniziato ad usare.

L'IPRASE pubblica questo volume arricchendo la collana Studi e ricerche di un ulteriore contributo di analisi che si aggiunge ad altre opere realizzate sull'educazione religiosa, e sulla multiculturalità, a testimonianza di un impegno complessivo che non ha voluto evitare all'istituto di confrontarsi con questi temi delicati, così centrali per la formazione del cittadino.

Auspico che quest'ultimo lavoro possa sostenere la riflessione che insegnanti, dirigenti scolastici, amministratori e decisori politici, ma anche delegati degli uffici diocesani e autorevoli studiosi, conducono da tempo sull'insegnamento della Religione cattolica nella Scuola italiana. Ma credo anche che questa lettura possa essere proposta alle famiglie, a tanti genitori attenti alle offerte formative della scuola, che non intendono rassegnarsi all'idea di una solitaria ora di Religione.

Ernesto Passante
direttore IPRASE Trentino

Parte Prima

**L'insegnamento della religione cattolica
nella scuola dell'autonomia**

Capitolo 1

Lo sfondo della ricerca

Ruggero Morandi

1. PERCHÉ QUESTA RICERCA

Da una parte, affrontare il tema della scuola è particolarmente complesso, per le riflessioni di diverso orientamento che intervengono su questo argomento e per le forti conseguenze che le scelte operative in merito comportano.

La scuola risulta essere tra gli indicatori fondamentali della condizione di sviluppo di una comunità civile, al quale gli altri aspetti della convivenza sono strettamente collegati. Infatti mai come in questi anni la scuola ha attirato l'attenzione dell'opinione pubblica, per una serie di motivi non solo pedagogici, ma politici, di costume, di aspettativa sociale. In qualsiasi momento venga posto in discussione l'argomento, a livello di discorso colloquiale come in una riunione pubblica o collegiale, o sulle riviste, nei convegni, nelle istituzioni, si avverte anche la forte distanza tra la percezione di rilevanza della scuola presente in ogni soggetto e la realtà effettiva. L'esigenza di adeguamento, di cambiamento, è frequentemente dichiarata, a vari livelli. La riforma della scuola è necessaria.

Quando invece si passano in rassegna gli interventi o le iniziative concrete di riforma della scuola che negli anni si sono succedute, accavallate, smentite, arenate, riproposte, l'impressione è quella di non riuscire a trovare nuove parole condivise che coinvolgano e convincano i soggetti interessati in un progetto comune. La riforma della scuola è forse impossibile?

Certo, ragionare sulla scuola risulta comunque e sempre un esercizio difficile.

Dall'altra parte, prendere in esame l'insegnamento della religione cattolica a scuola è trattare di una presenza educativa particolare. Scelta con percentuali altissime da famiglie e studenti, l'ora di religione, che nei fatti si presenta come insegnamento culturale, viene ancora considerata a volte, in modo generico, una attività imprecisata nei contorni e negli scopi. Per alcuni aspetti sembra rimanere al margine dell'attività didattica, in certe situazioni e per alcuni profili acquista invece un significato e un'importanza decisivi per gli studenti, per il loro processo di formazione, per la loro valutazione.

Le attese da parte dei vari soggetti rispetto all'insegnamento di religione cattolica sono le più varie; non mancano, anche se sporadiche, forti contestazioni e polemiche, sia da parte di chi non lo considera coerente con l'impianto scolastico, sia da parte

di chi lo ritiene poco incisivo nei confronti della identità religiosa; ma si vengono a consolidare anche, nelle classi, dedizione e simpatia da parte degli studenti per questa ora un po' solitaria, ma che per le sue caratteristiche di lasciare un segno per la riflessione e l'approfondimento personale, pur nella sua limitata presenza, può essere considerata come una sorta di trattamento "omeopatico".

Anche ragionare sull'insegnamento della religione cattolica può risultare dunque sempre un esercizio arduo.

Perché allora questa ricerca, che mette insieme l'insegnamento della religione cattolica, con tutte le sue problematiche organizzative e culturali, con la nuova scuola che, pur impegnata in un faticoso e controverso processo di modificazione, sta assumendo come sostanziale avvio di riforma i tratti dell'autonomia?

Sostanzialmente perché in questo incrocio si saldano aspetti certamente importanti per il futuro della formazione: il discorso sul *religioso* sembra riconquistare una rilevanza sociale e culturale per tutti, in particolare per una ricerca di senso ad un futuro segnato inevitabilmente dalla presenza di sistemi di significato a stretto confronto, e viene progressivamente ad inserirsi nella scuola in un contesto educativo che sta riformulandosi su varie prospettive e che intraprende la strada dell'autonomia come la risposta più appropriata al bisogno di cambiamento.

Capire un po' meglio cosa succeda all'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia può risultare utile per i vari soggetti interessati alla formazione di una cultura religiosa nei luoghi propri dell'istruzione e dell'educazione, per attrezzare le nuove generazioni a interpretare con nuovi strumenti i fenomeni sociali e culturali che sono fortemente connotati dal riferimento alle domande ultime sull'esistenza. E può risultare utile anche per la scuola stessa, che si sta trasformando, per considerare come nel curriculum scolastico del progetto educativo possa e debba trovare opportuno spazio l'attenzione ad una fondamentale caratteristica della persona quale la dimensione esistenziale e religiosa nelle sue radicali domande e nelle sue espressioni culturali.

2. VENTI ANNI DAL NUOVO CONCORDATO

Dopo venti anni, possiamo guardare con una maggiore serenità e obiettività alle disposizioni del nuovo Concordato che hanno garantito un insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado, non universitarie. Certamente allora fu una scelta difficile, perché segnata dal forte dibattito ideologico ancora legato, per molti aspetti, alla tradizione e alla terminologia risorgimentale. Fu una scelta che oggi possiamo dire avveduta, perché cambiò, anche con coraggio, un regime scola-

stico fortemente connotato dal peso del Concordato del 1929 e lo trasformò in una situazione assolutamente diversa.

Infatti, quando, nel 1985, la legge dello Stato¹ ratificò il rinnovo degli accordi concordatari, nella scuola italiana si presentò sostanzialmente una nuova disciplina. Negli anni precedenti nelle aule, di fatto, anche l'ora di religione si era già andata adattando alle forti trasformazioni sociali e culturali che irrompevano nella scuola nei decenni che accompagnarono il boom economico, la contestazione sociale, il diffondersi della secolarizzazione, le tensioni sociali degli "anni di piombo". Dopo una lunga elaborazione, a seguito anche di un forte dibattito sia culturale che educativo, l'*insegnamento della religione*, ora con l'aggettivo *cattolica*, (Irc) trovò una nuova legittimazione scolastica.

Il Nuovo concordato e le Intese² successive ne caratterizzarono esplicitamente la fisionomia: sotto il profilo epistemologico, l'Irc fu connotato come un insegnamento confessionale nei contenuti, da impartirsi nel quadro delle finalità della scuola laica; per l'aspetto della partecipazione all'Irc, fu introdotta una inedita possibilità di scelta ed elezione, assicurando a famiglie ed alunni la facoltà di avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento.

L'impianto disciplinare fu completato dal nuovo profilo dei docenti, che doveva essere qualificato con l'idoneità del vescovo diocesano e un corso di studi analogo a quello dei colleghi dei vari gradi scolastici, e conseguentemente con i programmi di insegnamento, le modalità di organizzazione, i criteri per la scelta dei libri di testo.

L'insegnamento della religione cattolica, un vero dispositivo di equilibri culturali e amministrativi, una sintesi innovativa, anche se dibattuta, del portato della cultura democratica della repubblica e dello spirito religioso del Concilio Vaticano secondo, fu quindi innestato nel percorso della scuola italiana degli anni ottanta con il sostegno di gran parte del Parlamento nazionale.

Come capita agli innesti, la possibilità di rigetto o di squilibrio nella crescita si fece subito presente. Si posero da subito le questioni della compatibilità di un insegnamento speciale rispetto agli ordinamenti scolastici, sostanzialmente rigidi ed impermeabili, tipici della scuola di quegli anni.

Come poteva reggere e resistere un insegnamento da scegliere, unico dentro un curriculum indeformabile e obbligatorio per tutti gli studenti?

¹ Legge 25 marzo 1985, n. 121 "Ratifica ed esecuzione dell'Accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede".

² Decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751, "Intesa tra autorità scolastica e Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche", modificato ed integrato con il Decreto del Presidente della Repubblica 23 giugno 1990, n. 202.

Come poteva essere autorevole l'insegnante di religione cattolica (Idr), precario per definizione e a tempo determinato, reso distinto dai colleghi perché esposto a valutazione annuale da parte degli studenti, dotato di strumenti didattici diversi nella valutazione, posto nella impossibilità di partecipare agli esami finali?

Come poteva sostenersi, dentro i curricoli obbligatori della scuola di stato, un insegnamento gestito non dalla sola autorità scolastica ma anche dall'autorità ecclesiale, con la previsione dell'idoneità dell'ordinario diocesano e della procedura d'intesa per l'assegnazione dei posti?

Per il primo decennio, infatti, l'insegnamento della religione cattolica divenne una fonte notevole di contenziosi. Emersero ricorsi a vari livelli sulla collocazione oraria dell'insegnamento, sulla valutazione, sulle modalità e i tempi della scelta, sui diritti e doveri del docente di religione cattolica.... Alcune questioni assunsero rilievo costituzionale e per varie volte la Consulta fu investita delle problematiche connesse all'insegnamento della religione cattolica.

Con le sentenze della Corte costituzionale si assestarono definitivamente le connotazioni della disciplina dal punto di vista delle procedure e delle legittimità.³

Contestualmente al percorso di prima implementazione giuridica, l'Irc veniva costruendo le sue nuove dimensioni culturali ed educative, ed in primo luogo con il lavoro quotidiano dei docenti che hanno assunto il compito e la responsabilità di accompagnare l'effettiva trasformazione dell'insegnamento e la sua praticabilità didattica.

Infatti il corpo insegnante, che progressivamente ha visto diminuire notevolmente la presenza dei sacerdoti e religiosi con l'inserimento di docenti laici, è stato chiamato ad una formazione di base ed in servizio specificamente adeguata al nuovo profilo della disciplina. Per questo si avviarono esperienze innovative sul piano della formazione culturale e didattica a livello nazionale e nelle regioni, in accordo con le

³ La prima Sentenza della Corte costituzionale relativa al nuovo assetto concordatario è stata la n. 203 del 1989, che garantisce la legittimità costituzionale dell'Irc, introducendo il principio di *stato di non obbligo* per chi non se ne avvale. Con la Sentenza n. 13 del 1991 si dichiara che l'Irc non deve essere discriminato in orari marginali del curriculum, e che, per chi non si avvale, deve essere prevista anche, secondariamente alla scelta di non avvalersi, la possibilità di uscire dall'edificio della scuola. La Sentenza n. 290 del 1992 non accoglie la richiesta dell'Irc come disciplina aggiuntiva all'orario per il solo fatto che chi non si avvale può svolgere un orario inferiore di attività, ribadendo quindi la configurazione dell'Irc come disciplina obbligatoria per chi la sceglie, con le stesse caratteristiche delle altre discipline, e confermando la possibilità di scelta tra quattro ulteriori opzioni per chi non si avvale. Altre sentenze successive della Consulta (Sentenza n. 343 del 1999, Sentenza n. 390 del 1999) hanno invece riguardato aspetti della configurazione professionale dell'Idr.

università, i centri di ricerca, gli istituti e le accademie. Gli istituti di Scienze religiose costituirono l'ambiente di formazione della nuova generazione di Idr.

Si pose da subito l'esigenza, esplicita nel dettato concordatario, di distinguere l'insegnamento della religione cattolica nella scuola, con il suo profilo culturale offerto a tutti, dalle esperienze educative delle comunità ecclesiali, rivolte alla formazione alla fede per i credenti.

Un nuovo impegno fu dedicato anche alla formazione a livello nazionale, nel primo decennio di applicazione, con la preparazione di formatori per un sistema organizzativo a rete che sviluppasse il nuovo insegnamento nelle regioni e nelle diocesi; successivamente lo sforzo formativo è stato indirizzato alla declinazione didattica dei programmi, e poi dei curricoli, dentro le proposte educative di una scuola che si stava trasformando.

Di fronte all'evidente "specialità" della disciplina, l'obiettivo è stato quello di "fare della marginalità una risorsa". In fondo c'era la coscienza che un insegnamento speciale, con i suoi connotati irriducibili alle altre discipline, sul piano oggettivo della sua configurazione educativa d'intesa e su quello soggettivo della possibilità di sceglierlo, doveva certo contaminarsi con il corpus scolastico per dividerne le finalità, ma anche contagiarlo di sollecitazioni e provocazioni positive.

Negli ultimi dieci anni si sono aggiunte sostanzialmente due ulteriori questioni, rilevanti per la configurazione dell'Irc nella scuola e decisive per la sua evoluzione.

La prima, sul piano giuridico, ha mirato a conferire una stabilità professionale ai docenti con la costituzione di un organico a tempo indeterminato degli insegnanti di religione cattolica. Si è trattato di un percorso legislativo lungo e accidentato,⁴ la sua recente conclusione ha permesso di dare piena cittadinanza ai docenti di religione nella scuola, e con essi anche alla disciplina che insegnano.

La seconda questione da sorvegliare e sulla quale intervenire si è presentata sul piano pedagogico e didattico, con la necessità di raccordare puntualmente l'Irc con il fermento delle riforme scolastiche che si sono susseguite negli ultimi anni. Da questo punto di vista il lavoro è stato notevole, a vari livelli, e pur essendosi rivelato a volte inconcludente per l'arenarsi di qualche segmento delle riforme (basti pensare alla riforma dei cicli, a quella dei saperi piuttosto che alla revisione dei curricoli...), è stato comunque utile per validare la disciplina dentro la vita della scuola e trarne utili indicazioni per la sua natura didattica e la sua legittimità pedagogica.⁵

⁴ Di questa sorta di tormentata "piccola epopea" traccia una breve cronistoria nell'intervento che segue S. Cicatelli, *Capitolo 5, Quale profilo per l'insegnante di religione cattolica*, § 3, p. 225.

⁵ Anche per questo tema cfr. avanti S. Cicatelli, *Capitolo 7, Verso una scuola dell'integrazione*, p. 163.

3. L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA IN UNA PICCOLA PROVINCIA AUTONOMA

In Trentino la scuola si è organizzata in forma autonoma, sulla base di una tradizione sociale, culturale e politica che attraversa la sua storia e si è definita in alcuni fondamentali documenti legislativi.

Infatti il riconoscimento di autogoverno che il Trentino ha ottenuto dalla Repubblica per le peculiarità garantite dallo statuto di autonomia ha sviluppato un percorso autonomo anche in materia di ordinamento scolastico che ha trovato dal 1988 una definizione compiuta.⁶

Tra le norme di attuazione dell'autonomia provinciale della scuola uno spazio è stato riconosciuto anche all'Irc, sulla scorta della norma di salvaguardia contenuta nel Protocollo addizionale al Nuovo Concordato (al punto 5, lett. c.), che ha fatto salve le tradizioni consolidate in materia nelle regioni di confine.⁷

In sostanza, a tale insegnamento, che rientra per il resto nel quadro del nuovo impianto concordatario, vengono legislativamente assicurate come caratteristiche speciali dell'autonomia provinciale trentina:

- l'inserimento nella programmazione educativa della scuola, con un'esplicita equiparazione del valore educativo e culturale dell'Irc con le altre discipline scolastiche;
- la presenza di soli docenti specialisti anche nella scuola elementare, senza la previsione della possibilità di insegnamento ai docenti titolari di classe;
- un orario settimanale degli insegnanti calibrato sul carico di lavoro, che con l'ultimo contratto provinciale di lavoro prevede 18 ore frontali nella scuola primaria, con altre ore fino alle 24 da dedicare per attività di programmazione o a disposizione, e per la scuola secondaria un orario settimanale di 15 ore frontali massimo, con un'ora settimanale da dedicare alla programmazione e le altre due a disposizione, per completare l'orario di servizio;
- il giudizio dell'insegnamento di religione compreso nella scheda di valutazione, al pari degli altri ambiti o delle altre discipline, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado;

⁶ Per una sintesi delle vicende e delle particolarità che riguardano l'autonomia politica e la sua declinazione nell'ordinamento scolastico provinciale, si veda M. C. Antonacci, *L'istruzione in Provincia di Trento*, Didascalie-PAT, Trento, 1999.

⁷ Una breve storia della presenza dell'insegnamento della religione nella scuola del Trentino dalla riforma scolastica di Maria Teresa d'Austria del 1774 alla situazione odierna si trova nel contributo, *L'insegnamento della religione in Trentino*, in R. Morandi, *Il profilo giuridico dei docenti di religione in Trentino*, PAT, Trento, 2001, pp. 5-19.

- la presenza di un ispettore scolastico per il coordinamento, la consulenza, la formazione e la promozione, il monitoraggio e la valutazione dell'insegnamento.

Ci sono poi da ricordare altre differenziazioni della presenza dell'Irc in Trentino rispetto al quadro nazionale.

Una riguarda *la scuola dell'infanzia* dove, sulla base degli orientamenti provinciali, non è stato disciplinato un insegnamento specifico di religione cattolica secondo le norme concordatarie, ma delle attività di educazione religiosa previste per tutti, senza facoltà di scelta, svolte da parte delle insegnanti di sezione, alle quali non è richiesto nessun riconoscimento di idoneità particolare.

Anche *la formazione professionale*, che in provincia di Trento ha una storia particolare e ha svolto, e sta svolgendo, un ruolo decisivo per la preparazione di migliaia di giovani, molti dei quali hanno anche raggiunto successi sia negli studi superiori che universitari, ha sempre visto la presenza dell'Irc, diversamente dagli analoghi corsi nazionali. Attualmente l'Irc, nella formazione professionale, è garantito per un'ora settimanale.

La normativa concordataria è stata invece applicata anche in provincia di Trento negli altri istituti giuridici previsti, in particolare per quanto riguarda la disciplina dell'avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica.⁸ In questo il Trentino si è differenziato dalla vicina provincia dell'Alto Adige-Südtirol, dove ancora l'Irc – sulla scorta di norme preconcordatarie recepite dalla legislazione provinciale⁹ – è obbligatorio, fatta salva la rinuncia da parte delle famiglie e degli studenti.

Se analizziamo il dato degli alunni di fronte alla scelta di avvalersi dell'Irc in Trentino, possiamo vedere che, nei diversi gradi scolastici, dal 1986, anno di prima applicazione della nuova normativa concordataria, al 2002-2003, l'anno scolastico in cui si è avviata la ricerca (è riportato anche, per orientamento, l'anno intermedio del

⁸ Nel 2002 il *Comitato dei genitori per l'autonomia*, con sede ad Avio, con il convinto appoggio dell'allora Difensore Civico di Trento, ha richiesto per il Trentino il ripristino della disciplina dell'obbligo dell'Irc, salvo rinuncia (o richiesta di esonero), in nome delle consolidate tradizioni locali. Alcuni genitori, sulla base di questa iniziativa, si sono rifiutati di compilare i moduli relativi all'avvalersi dell'Irc per i loro figli, sostenendo che l'iscrizione alla scuola comportasse automaticamente anche l'iscrizione all'Irc. Dopo il parere contrario a questa interpretazione espresso dalla Sovrintendenza scolastica, la questione si è risolta con il mantenimento della disciplina dell'avvalersi o meno dell'Irc, introdotta anche in Trentino con l'applicazione del Nuovo Concordato.

⁹ Nel Decreto del Presidente della Repubblica del 10 febbraio 1983, n. 89, "Norme di attuazione dello statuto speciale per il Trentino-Alto Adige in materia di ordinamento scolastico in provincia di Bolzano", all'art. 35, c. 2, si determina infatti che l'Irc "è impartito - salva la rinuncia che, nell'esercizio della propria libertà di coscienza, venga manifestata dall'interessato -..."

1994-95), la frequenza di quelli che si avvalgono dell'Irc nella scuola elementare è scesa dal 98,03 al 94,85; dal 98,42 al 94,31 quella degli studenti di scuola media; per gli studenti delle superiori la percentuale è scesa di oltre 11 punti, dal 96,42 all'85,25.

Tab. 1.1

a.s.	Scuola elementare					Scuola media					Scuola superiore				
	Totale alunni	SI Irc	%	NO Irc	%	Totale alunni	SI Irc	%	NO Irc	%	Totale alunni	SI Irc	%	NO Irc	%
1986/87	24450	23970	98,03	480	1,97	18886	18588	98,42	298	1,58	15847	15280	96,42	567	3,58
1994/95	20983	20493	97,67	490	2,33	14537	14213	97,77	324	2,23	18070	16537	91,51	1533	8,42
2002/03	23788	22564	94,85	1224	5,14	13997	13182	94,31	795	5,67	17406	14839	85,25	2568	14,75

Come dato personale, si può osservare che un certo aumento della scelta di non avvalersi si è verificato in conseguenza della nota sentenza della Corte costituzionale che ha concesso la possibilità di uscire dalla scuola per chi non intendeva partecipare all'ora di Irc.

In particolare nella secondaria di secondo grado, e con le punte massime negli istituti in cui i curricoli prevedono un maggior numero di ore settimanali di scuola, la stragrande maggioranza degli studenti che non si avvalgono dell'Irc esce da scuola.

Il tema della offerta alternativa per chi sceglie di non avvalersi dell'Irc è senza dubbio la grande questione irrisolta di tutta l'impostazione conseguente al Concordato, che grava dal punto di vista organizzativo su dirigenti e colleghi docenti, dal punto di vista educativo sul progetto che un istituto attiva a favore di tutti gli studenti che frequentano la scuola. La ricerca che presentiamo dedica un ampio spazio, non a caso, a questa problematica, che risulta essere centrale per l'effettiva qualità di un servizio scolastico che voglia rispondere ai bisogni formativi degli alunni.

La progressiva presenza anche in Trentino degli alunni stranieri sembra aver inciso certamente, ma in maniera relativa, in questo contesto;¹⁰ il loro numero è infatti, nel primo ciclo di scuola, significativamente superiore, per ciascun anno, rispetto all'aumento annuale dei non avvalentisi. Questo si spiega in parte perché un certo numero di alunni stranieri proviene, probabilmente, da famiglie cattoliche o cristiane. Ma va considerato che anche un certo numero di alunni di provenienza religiosa diversa da quella cattolica (in particolare di religione islamica) si avvalgono dell'ora di religione cattolica.

¹⁰ Ad esempio, nell'anno scolastico di inizio della presente ricerca, 2002-03, gli alunni stranieri (intendendo qui quelli figli di entrambi i genitori nati all'estero) risultano essere nella scuola elementare del Trentino 1541 e i non avvalentisi 1224; nella scuola media 817 stranieri e 795 i non avvalentisi; nella secondaria di II° grado invece gli alunni stranieri risultano essere 384, i non avvalentisi 2568.

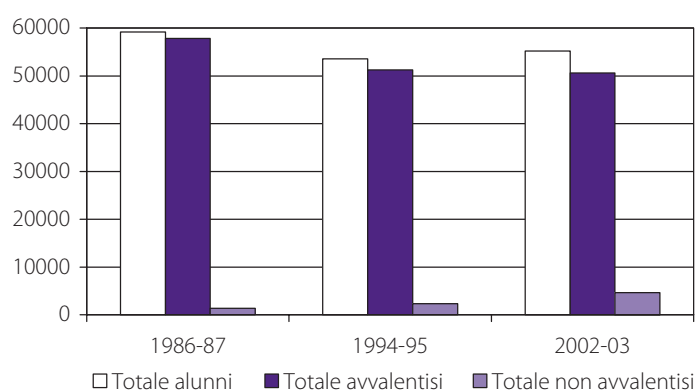
Un dato complessivo (riferito all'anno iniziale della nuova disciplina, ad un anno intermedio e a quello finale nell'arco dei diciotto anni di rilevazione) degli alunni che hanno frequentato le scuole del Trentino e al numero, e alla percentuale, di coloro che hanno scelto di avvalersene, ci permette di valutare il fenomeno nel confronto con la situazione nazionale, al fine di rilevare come si collochi, in questo contesto, l'applicazione di norme quali quelle che governano l'autonomia scolastica. A questo proposito le tabelle seguenti riportano i dati riferiti al numero e alla percentuale di alunni che si avvalgono dell'Irc rispettivamente in Trentino, in Italia e nel nord Italia.

- **Alunni che si avvalgono dell'Irc in Trentino**

Tab. 1.2

Anni scolastici	1986/87	1994/95	2002/03
Tot. alunni	59183	53590	55191
Tot. avvalentisi	57838	51244	50585
Tot. non avvalentisi	1345	2346	4606

Graf. 1.1



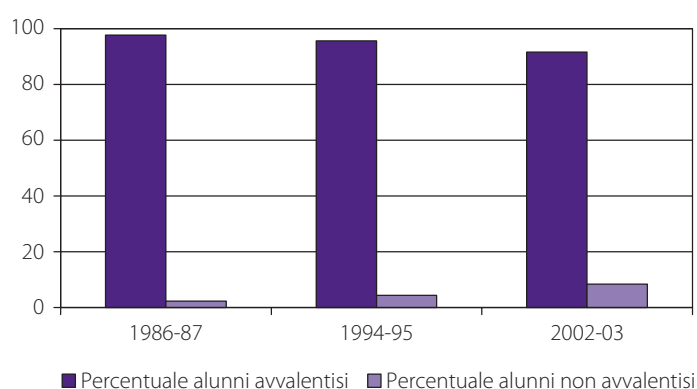
Alunni che hanno scelto di avvalersi dell'Irc in Trentino negli anni dal 1986/87 al 2003/04

Fonte: *Annuario dell'Insegnamento della religione in Trentino – Ufficio Scuola Arcidiocesi di Trento, 2004*

- Quanti scelgono l'ora di religione in Trentino

Tab. 1.3

Anni scolastici	1986/87	1994/95	2002/03
Percentuale alunni avvalentisi	97,72	95,62	91,65
Percentuale alunni <u>non</u> avvalentisi	2,28	4,38	8,34

Graf. 1.2

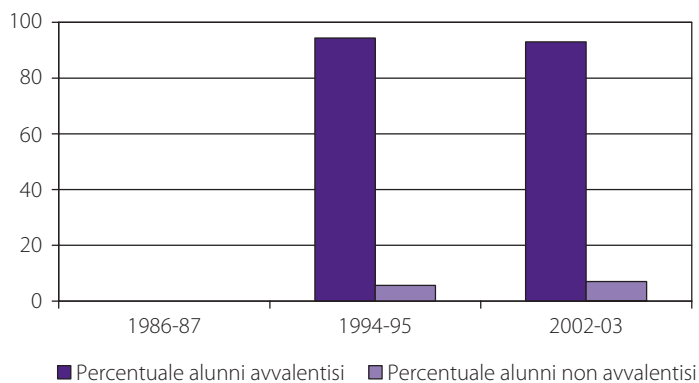
Quadro percentuale degli alunni che hanno scelto di avvalersi dell'Irc del Trentino

Fonte: *Annuario dell'Insegnamento della religione in Trentino – Ufficio Scuola Arcidiocesi di Trento, 2004*

- Quanti scelgono l'ora di religione in Italia

Tab. 1.4

Anni scolastici	1986/87	1994/95	2002/03
Percentuale alunni avvalentisi	dato non disponibile	94,40	93,00
Percentuale alunni <u>non</u> avvalentisi	dato non disponibile	5,60	7,00

Graf. 1.3

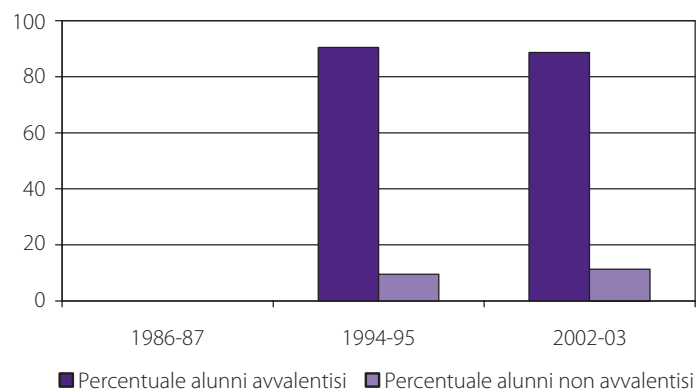
Quadro percentuale degli alunni che hanno scelto di avvalersi dell'Irc in Italia

Fonte: *Annuario OSReT Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane - Vicenza*

• Quanti scelgono l'ora di religione nel nord Italia

Tab. 1.5

Anni scolastici	1986/87	1994/95	2002/03
Percentuale alunni avvalentisi	dato non disponibile	90,50	88,70
Percentuale alunni <u>non</u> avvalentisi	dato non disponibile	9,5	11,30

Graf. 1.4

Quadro percentuale degli alunni che hanno scelto di avvalersi dell'Irc in Piemonte, Lombardia, Triveneto, Liguria, Emilia Romagna

Fonte: *Annuario OSReT Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane - Vicenza*

Va sottolineato, anche per una lettura più contestualizzata della ricerca, che il quadro che viene qui presentato indica una percentuale di alunni avvalentisi poco inferiore a quella della media nazionale, ma un po' più alta rispetto a quella delle altre regioni del Nord Italia. Al di là di qualche lieve discrepanza nei vari dati messi a disposizione,¹¹ si può senz'altro affermare che non esiste una specificità trentina per quanto riguarda la frequenza di partecipazione all'Irc. I problemi connessi alla gestione dell'ora di religione e delle eventuali attività alternative coinvolgono la scuola del Trentino tanto quanto la scuola nel resto d'Italia.¹²

Infine, in questo ambito, è utile ricordare che la percentuale di frequenza all'Irc, pur in un generale, costante, ridotto decremento nei venti anni, presenta anche un andamento oscillante: in alcune scuole superiori; ad esempio, si nota, ciclicamente, un aumento del numero di avvalentisi che perdura per qualche anno per tornare poi eventualmente a decrescere: un fenomeno interessante, connesso probabilmente anche alla figura del docente che sa interpretare la propria presenza professionale "in situazione", cioè con una capacità "diagnostica" di offrire proposte educative personalizzate. In questo senso è indispensabile tenere in considerazione il ruolo decisivo svolto dai docenti, sia per la loro preparazione culturale che per le loro caratteristiche professionali ed educative. E in questo contesto si può osservare come l'idoneità diocesana riconosciuta al docente e l'intesa tra le autorità scolastica ed ecclesiastica sul posto da ricoprire, - particolarità proprie ed originali dell'Irc - possano essere apprezzate per la capacità di perseguire, in un quadro di rispetto dei diritti professionali, una pertinenza educativa ed una collocazione opportuna delle risorse umane.

Se ci spostiamo così dal fronte dell'insegnamento a quello del docente di religione cattolica, sembrano utili alcune ulteriori annotazioni per contestualizzare al meglio lo scenario in cui si muove la nostra ricerca.

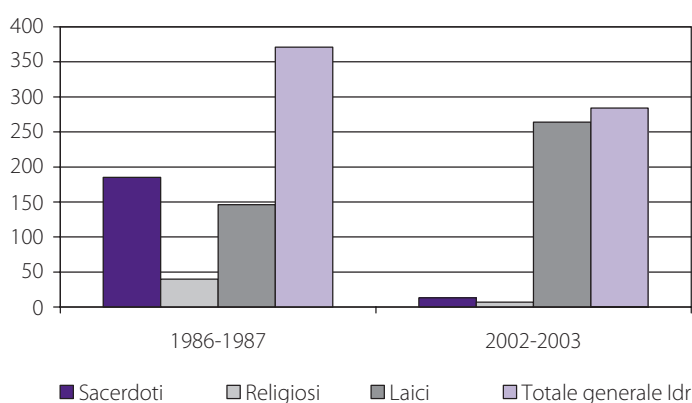
¹¹ I dati relativi al Trentino qui riportati sono raccolti dalle scuole stesse tramite gli Uffici della Sovrintendenza scolastica di Trento e pubblicati poi sul Quaderno annuale dell'Irc in Provincia di Trento a cura del Settore Irc dell'Arcidiocesi di Trento. I dati si riferiscono ad una rilevazione che prende in esame un panorama di scuole che hanno subito modificazioni istituzionali negli anni, a seguito della riforma complessiva del sistema scolastico trentino, che ha raccolto anche scuole paritarie e parificate nell'unico sistema di istruzione. Dopo la cosiddetta provincializzazione, ad esempio, sono state considerate nel calcolo degli alunni avvalentisi anche quelle scuole a carattere non statale di indirizzo non confessionale, oppure scuole a carattere esclusivamente provinciale che precedentemente non venivano computate. Questo motiva anche le parziali diversità rispetto ad altri dati presentati ad esempio più avanti da S. Cicatelli, *Capitolo 6, Per orientarsi*, § 3, nota 23, p. 162.

¹² D'altra parte anche in provincia di Bolzano, pur con il regime della obbligatorietà dell'Irc salvo rinuncia, il numero di alunni che chiedono di esonerarsi dall'Irc sembra discostarsi solo relativamente dalle percentuali dei non avvalentisi in Trentino.

Per ripercorrere qualche aspetto relativo al corpo docente dopo l'applicazione del nuovo Concordato, è importante ricordare che anche in provincia di Trento si è confermata la forte trasformazione del personale docente, che è passato da una presenza in maggioranza di sacerdoti e religiosi a quella quasi totale di insegnanti laici, come compare dalla seguente tabella, che mette a confronto il primo anno di applicazione del nuovo Concordato con l'anno scolastico 2002-03, quando sono stati rilevati i dati dell'attuale ricerca.

Tab. 1.6

Anni scolastici	1986/87	2002/03
Sacerdoti	185	13
Religiosi	40	7
Laici	146	264
Tot. generale Idr	371	284

Graf. 1.5

Evoluzione composizione del corpo docente Idr in Trentino

Fonte: *Annuario dell'Insegnamento della religione in Trentino – Ufficio Scuola Arcidiocesi di Trento, 2004*

È da notare che l'elevato numero complessivo dei docenti nell'anno scolastico 1986-87 va riferito alla distribuzione di incarichi con un monte ore settimanale ridotto rispetto all'orario completo. In sostanza si trattava allora, per la maggior parte, di incarichi dati al parroco del paese che si limitava ad insegnare in un esiguo numero di classi. La progressiva assegnazione di posti-orario completo a docenti "professionisti", dal 1995 praticamente diffusa in ogni realtà delle valli trentine, ha preparato un nuovo organico dedicato, stabile e competente, coordinato all'interno dell'organico funzionale

delle istituzioni scolastiche. Tra l'altro questo ha permesso che il successivo passaggio in ruolo degli insegnanti, a seguito della legge provinciale del 2001, non dovesse escludere nessuno dei docenti in servizio con una significativa esperienza didattica.

Sul fronte della valorizzazione delle risorse umane, un notevole investimento, reso possibile anche dall'organizzazione dei servizi scolastici propri dell'autonomia del Trentino,¹³ è stato profuso in alcune rilevanti azioni di formazione del personale, in progetti di ricerca e approfondimento culturale ed educativo, di innovazione didattica e metodologica.

Per ricordare alcune tappe di questo lavoro, nel 1989 si è avviato il progetto SPART (Storia, Personaggi, Arte e Religione in Trentino),¹⁴ un laboratorio di formazione a vari livelli che ha sviluppato i temi della cultura religiosa locale legati alla storia, ai personaggi, all'arte in Trentino, coniugandoli con un sistema didattico sperimentale che si è poi largamente diffuso anche in altri ambiti scolastici. Il progetto ha prodotto 30 fascicoli di materiali per una storia della cultura religiosa in Trentino da utilizzare in forma interdisciplinare.

Nel 1993 il convegno nazionale "Riscolarizzare"¹⁵ ha messo a tema il problema dei significati della scuola nella società complessa, dentro i quali situare anche l'insegnamento della religione cattolica. I relatori di quel Convegno, in sostanza quelli che negli anni successivi avranno il compito di ispirare le varie linee di riforma scolastica nazionale, avevano portato alla luce alcuni temi relativi al senso della scuola: perché e in nome di chi insegnare, anche la religione, alle nuove generazioni, con l'intento di inserirsi nel flusso dei cambiamenti per percepirne qualche segnale e progettare qualche risposta.

Con uno sguardo più attento alla trasformazione culturale e più diffuso sulla realtà europea, nel 1999 si è svolto il convegno internazionale "Cultura Religione Scuola".¹⁶ Sulla base della pratica e della riflessione maturata sul rapporto tra scuola e società, e tra queste e l'insegnamento della religione, nei paesi latini, in quelli tedeschi e dell'Europa Orientale si è cercato di mettere a fuoco anche l'esperienza educativa e scolastica della comunità trentina.

¹³ L'IPRASE del Trentino è l'Istituto provinciale che ha svolto un determinante lavoro nella ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativa: l'Irc e l'Idr hanno trovato sempre un ruolo significativo, con propri progetti e percorsi, all'interno del piano formativo che l'IPRASE ha presentato e svolto annualmente.

¹⁴ Cfr. R. Morandi (a cura di) *Il progetto SPART: Storia, Personaggi, Arte e Religione in Trentino*, Servizio Istruzione, PAT, Trento, 1992.

¹⁵ Cfr. E. Damiano (a cura di) *Riscolarizzare: alla ricerca di significati per la scuola di oggi*, Atti del Convegno nazionale di Trento, Didascalie, PAT, Trento, 1994.

¹⁶ Cfr. E. Damiano e R. Morandi (a cura di) *Cultura, Religione, Scuola: l'insegnamento della religione cattolica nella trasformazione culturale e nella innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Atti del Convegno internazionale di Trento, Franco Angeli, Milano, 2000.

Tappe di un itinerario che, accompagnato da corsi di aggiornamento, di formazione, di specializzazione e da una importante documentazione, costituisce il riferimento scientifico della didattica dell'insegnamento della religione cattolica in Trentino.

Il passaggio decisivo, dal punto di vista del riconoscimento professionale e nella direzione di consolidare il quadro didattico dell'Irc, è stato raggiunto nella primavera 2001, con la legge provinciale sul ruolo dei docenti di religione cattolica,¹⁷ che ha permesso di consolidare, in anticipo di alcuni anni rispetto alla situazione nazionale, un corpo docente preparato e competente stabilmente dedicato alla disciplina. I concorsi, svolti nel 2001-2002, hanno permesso di assumere a tempo indeterminato, con decorrenza 1 settembre 2002, il 95 per cento dei posti in organico e cioè 145 Idr nella scuola elementare, 37 nella secondaria di primo grado e 42 in quella di secondo grado. La nostra ricerca ha avuto avvio nella primavera 2003, mentre questi docenti neo-immessi in ruolo stavano svolgendo il loro anno di prova.

4. UNA ROTTA DA RIORIENTARE

Questi vent'anni trascorsi dalla firma del Nuovo Concordato sono stati anni di grandi cambiamenti; sorprendentemente, in contraddizione a quello che si veniva affermando rispetto alla crisi del sacro, molte delle grandi trasformazioni hanno manifestato un forte collegamento ed intreccio con le tematiche religiose.

Anche l'insegnamento della religione cattolica nella scuola ha inevitabilmente attraversato questi grandi mutamenti culturali succeduti a quella data ed ha provato a rispondere, nella scuola, agli appelli che vengono comunque dalla vicenda umana nella evoluzione della storia.

Per l'insegnamento della religione cattolica, più che di percorrere un sentiero, in questi vent'anni si è trattato di intraprendere una rotta: collocato nel mare aperto della scuola ha dovuto fare i conti con le varie correnti che spingevano in molte direzioni, con i venti favorevoli e contrari che hanno sostenuto o ostacolato la navigazione. Il viaggio, fatto di prudenza e coraggio, di una piccola imbarcazione che si è trovata ad attraversare, insieme alla scuola ed insieme alla società italiana, formidabili trasformazioni e sfide culturali.

Solo per appunti, non si può non ricordare che questi vent'anni hanno visto fenomeni quali:

¹⁷ Legge Provinciale 9 aprile 2001, n. 5 "Disposizioni sullo stato giuridico del personale docente ed ispettivo per l'insegnamento della religione cattolica".

- *la fine delle ideologie, rappresentate simbolicamente dalla caduta del muro di Berlino*; in questo quadro si è riaperto il dibattito sulle appartenenze religiose per milioni di persone vissute nell'ateismo di stato, e di contro sul rilievo di una adesione religiosa espressa come ostilità ideologica; ma questa caduta ha anche fatto emergere con maggiore evidenza gli enormi problemi del rapporto tra nord e sud del mondo, precedentemente passati sotto silenzio dalla invadenza della guerra fredda tra est ed ovest;
- *l'esaurirsi nel nostro paese dell'impianto politico della cosiddetta prima repubblica*; questo ha generato un ridisegno delle forme di partecipazione politica, con il dato significativo della conclusione dell'esperienza del partito dei cattolici ed il sorgere di una cosiddetta democrazia dell'alternanza, rivelatasi perlopiù incompiuta, che spesso ha portato sul piano dello scontro il confronto e il dibattito democratico e reso difficile il riproporsi dello spirito costituente, su cui si è fondata la repubblica; questo è stato il clima che ha investito tutte le riforme intraprese, compresa quella della scuola;
- *l'affermarsi a livello individuale e sociale di un'appartenenza debole, frammentaria, sempre in discussione*; i legami affettivi alle persone, i vincoli sociali alle istituzioni e quelli ideali ai sistemi di significato, anche sotto la forte influenza della complessità irrisolvibile della realtà e della cultura del consumo, si sono notevolmente trasformati nella temporaneità e pluralità dei riferimenti, nel relativismo etico. A livello religioso ne sono sintomo esplicito il secolarismo, l'allentamento dei legami alle comunità religiose, il manifestarsi del sincretismo pratico, le nuove forme di religiosità individualistica e la crescente insignificanza e incomprensione dei linguaggi tradizionali;
- *il tumultuoso e contraddittorio fenomeno della globalizzazione*; connesso in gran parte agli enormi sviluppi dei sistemi di comunicazione in rete, oltre che costituire una nuova frontiera del mercato mondiale ha reso immediatamente disponibili informazioni e atteggiamenti culturali di forte impatto sociale, che hanno rimescolato le appartenenze sociali, stabilito nuovi linguaggi di relazione, scardinato spesso il rapporto tra cultura e territorio;
- *le grandi migrazioni di popoli*; un enorme fenomeno di confronto sociale e antropologico, con le questioni di carattere politico, economico, culturale che nascono dalla gestione delle diversità; soprattutto nelle scuole, questa varietà di presenze ha posto con forza anche nel nostro paese il tema della multiculturalità, soprattutto di quella religiosa;
- *il processo di riunificazione ed integrazione europea*, l'ampio dibattito intorno alle radici culturali del continente come ricerca dell'identità e della provenienza ha fatto comunque emergere, tra le ambiguità che si manifestano, la

rilevanza dei valori religiosi contestualmente a quelli laici per la costituzione materiale dell'Europa in ordine al fondamento di senso di essere chiamati a partecipare a una stessa dimensione culturale prima che geografica;

- *l'affacciarsi del nuovo drammatico scontro internazionale* che vede tristemente protagonisti i richiami alle tradizioni religiose e che pone il grande interrogativo sul piano delle identità deboli e identità forti, sulle compatibilità culturali e sulle attrezzature di conoscenze e comprensioni che diventano necessarie in questo contesto;
- *il presentarsi della Chiesa cattolica in un rilievo a livello planetario* a varie dimensioni; ne è espressione il papato di Giovanni Paolo II, che ha affrontato nell'ultimo quarto di secolo tutti i grandi temi che scuotono la contemporaneità, sviluppandoli in una prospettiva con due orientamenti non sempre facilmente compatibili: da un lato l'esigenza di un forte ancoraggio alla tradizione e alla identità della Chiesa, espressa ad esempio nel Catechismo universale del 1993, dall'altro una passione per l'uomo e la sua storia, con la sistematica applicazione dello "spirito di Assisi" come metodo di dialogo tra le fedi per la pace nel mondo e la salvaguardia del creato, e che si è reso concreto ad esempio di fronte al recente cataclisma del Pacifico.

In definitiva si può affermare che questi ultimi venti anni portano alla coscienza contemporanea, e alla analisi critica che la scuola in primo luogo ne deve fare, una serie di fenomeni irriducibili a sintesi anche provvisorie, ma comunque dimensioni dentro le quali il profilo della competenza sul *religioso* nelle sue varie accezioni non può non trovare esplicito spazio di confronto e di dialogo. È inevitabile che un contenitore di discussione e uno strumento di interpretazione quale quello dell'insegnamento della religione nella scuola si riveli un'occasione importante da valorizzare nel segno, e anche al di là, di quanto la normativa concordataria ha messo a disposizione.

5. OTTO ANNI DALLA LEGGE SULL'AUTONOMIA DELLE SCUOLE

L'autonomia delle istituzioni scolastiche è uno dei fenomeni più rilevanti che si è presentato recentemente nella scuola italiana.

Il processo di autonomia delle istituzioni scolastiche si colloca alla confluenza di varie sollecitazioni e di domande le cui risposte si vengono a porre come non più dilazionabili a livello sociale e culturale verso la fine degli anni '80.

La scuola da quegli anni, in grande difficoltà nel concretizzare le spinte alla riforma che la percorrono, comincia a confrontarsi sempre più con i grandi processi di trasfor-

mazione sociale, in parte già rammentati nel precedente paragrafo, che costituiscono la fonte delle questioni politiche che investono la società italiana nell'ultimo decennio.

La storia dell'avvio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel nostro paese si può far risalire quindi, per la parte più istituzionale, all'interno del processo di riforma e di modernizzazione dello stato, investito da un profondo processo di cambiamento di tutti i settori socialmente più esposti della pubblica amministrazione. Si prende atto come risulti progressivamente sempre più difficile gestire l'aumentata complessità sociale tramite le tradizionali gerarchie istituzionali o mediante un rimando progressivo dalla periferia al centro direzionale, soprattutto se il centro risulta molto distante, nello spazio e nel tempo, dal fenomeno che deve governare.

L'urgenza di diffondere e di devolvere i poteri collocandoli presso realtà più piccole e decentrate, ma dotate della stessa dignità istituzionale, è una proposta che appartiene a tutta la cultura politica degli anni '90, espressa ovviamente secondo principi più o meno accentuati dalle varie forze parlamentari.

È comunque il principio di sussidiarietà che, già formulato nel dettato costituzionale ma sostanzialmente inevaso fino a qualche anno fa, si pone come non più rinviabile nell'Italia di fine secolo.

Se la osserviamo dalla parte dei cittadini, invece, l'autonomia delle scuole è frutto dei profondi cambiamenti culturali che hanno modificato gli atteggiamenti dei cittadini nel rapporto tra società e pubblica amministrazione.

Una forte e diffusa richiesta di efficienza reale dei servizi rispetto agli adempimenti formali, di effettivo riscontro dei bisogni immediati al posto della definizione astratta di norme e procedure, di trasparenza e informazione invece di comunicazioni specialistiche e burocratiche ha generato un mutamento nella stessa legislazione nazionale, dove sono entrati definitivamente le nuove parole d'ordine della riforma amministrativa: semplificazione, deregolazione, decentramento, autocertificazione, in sostanza autonomia.

In questo caso il principio che viene richiamato a fondamento di questo nuovo rapporto tra cittadino e amministrazione è quello di responsabilità.

Gli atti che permettono la concretizzazione di questo principio sono tutto sommato abbastanza recenti.

Infatti, pur avendo le radici culturali nello stesso testo Costituzionale del 1948, il tema dell'autonomia della scuola è rimasto confinato nel recinto del dibattito sulle scuole "private" fino alla fine degli anni '80. La Conferenza nazionale sulla scuola del 1990 raccoglie per prima le urgenze del cambiamento e pone la prospettiva del governo della scuola con l'autonomia degli istituti; la relazione di base della Conferenza, affidata a Sabino Cassese, si può identificare come il documento che preannuncia il cammino degli anni successivi.

Il Parlamento della Repubblica, nel frattempo impegnato nel grande travaglio sociale e politico degli anni '90, fu interessato da alcune iniziative in questo senso che però furono presto soffocate da preoccupazioni istituzionali e in una faticosa ridefinizione della funzione e della rappresentanza politica del Parlamento stesso.

La svolta avviene finalmente con legge 59 nel 1997¹⁸, (detta Bassanini dal nome del ministro che la propose), con la quale si porta a compimento il cammino di elaborazione compiuta dell'art. 5 della Carta costituzionale: il principio di sussidiarietà insieme a quello di autonomia e di responsabilità (art. 4, c. 3) diventano i riferimenti per reimpostare tutta la riforma della Pubblica Amministrazione.

L'applicazione della "Bassanini" per la scuola è avvenuta con il regolamento approvato con DPR 275 del 1999;¹⁹ le scuole da istituti, enti strumentali dell'amministrazione centrale, si sono venute configurando come istituzioni, cioè realtà capaci di perseguire alcune finalità generali dell'ordinamento e per questo, secondo il principio di sussidiarietà, autonome e dotate di una propria personalità giuridica.

Infine la stessa modifica del Titolo V della costituzione,²⁰ confermata dal referendum del 7 ottobre 2001, ha definitivamente collocato questo principio di autonomia delle istituzioni scolastiche nel dettato costituzionale. Questo porta a configurare l'autonomia delle scuole, per i fini a cui è deputata, come limite invalicabile per il legislatore ordinario.

È evidente che l'autonomia non modifica solo termini e procedure, ma interviene sulle funzioni collegiali e sui ruoli organizzativi, sulla professione docente e dirigente, sui rapporti con il territorio e gli enti locali, sui principi di priorità per l'allocazione delle risorse.

Una sorta di rivoluzione copernicana, della quale non manca chi metta in luce anche i possibili pericoli. Si teme soprattutto che l'iniziativa delle scuole autonome metta in difficoltà gli istituti con maggiori problemi di svantaggio sociale, economico, culturale, che non riuscirebbero a garantire nella realtà la qualità minima per l'accesso all'istruzione.²¹ Si potrebbe venire a dissolvere, nei fatti più che nella forma, quel sistema nazionale di istruzione che sta alla base dell'ordinamento democratico per la tutela della parità di tutti i cittadini della Repubblica.

¹⁸ Legge 15 marzo 1997, n. 59 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

¹⁹ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59".

²⁰ Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 "Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione", in particolare l'art. 3.

²¹ Ad esempio, per gli elementi contraddittori dell'autonomia scolastica, anche nelle esperienze scolastiche a livello europeo, si veda N. Bottani, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, il Mulino, Bologna, 2002.

Per la maggior parte degli osservatori l'autonomia delle scuole risulta invece indispensabile e non più rinviabile per rimettere la scuola all'interno dei processi sociali e per dare concretezza anche politica al patto costituzionale: il pericolo paventato sopra deve e può essere scongiurato con un sistema nazionale di valutazione che rilevi i punti di eccellenza e di fatica e intervenga in forma perequativa, in modo da garantire uguali condizioni e opportunità.²²

In ogni caso l'avvio dell'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche è un processo irreversibile ed ha già iniziato a cambiare, anche in profondità, le scuole.

6. L'AUTONOMIA DELLE SCUOLE E L'AUTONOMIA PROVINCIALE

Il Trentino, per la sua situazione geografica, per le vicende storiche, per le pluralità culturali e linguistiche che lo hanno interessato ha dovuto fare i conti da sempre con il termine "autonomia". Dopo la seconda guerra mondiale gli Statuti di autonomia lo hanno espressamente configurato come un territorio speciale nel quale la pratica dell'autogoverno e l'autodeterminazione costituiscono un tratto fondamentale.

La scuola è stato uno dei campi in cui si è espressa l'autonomia provinciale, con norme e provvedimenti di attuazione che spesso hanno anticipato proposte e soluzioni a livello nazionale,²³ e hanno portato la scuola del Trentino a mettersi in evidenza, sia per la qualità dei servizi che per i risultati raggiunti dagli studenti, anche a livello internazionale.²⁴

²² Per una interpretazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche come vera e propria riforma istituzionale che amplia gli spazi di libertà e di democrazia della società, si veda A. Pajno, G. Chiosso e G. Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, 1997.

²³ Vedi M. C. Antonacci, *La scuola in codice Raccolta di legislazione scolastica nella Provincia autonoma di Trento*, Didascalie libri, PAT, Trento 2001.

²⁴ Ad esempio, il giorno 7 dicembre 2004 è apparso, sul sito dell'OCSE, il rapporto PISA 2003. PISA è l'acronimo di *Programme for International Student Assessment*. PISA 2003, che fa seguito a PISA 2000, ha coinvolto 41 paesi tra cui i 30 membri dell'OCSE, Italia compresa. Pisa si propone di valutare le competenze in matematica, lettura e scienze degli studenti quindicenni, età che coincide, nella gran parte dei paesi, alla fine dell'obbligo scolastico. Oltre ai 41 paesi prima menzionati, a PISA 2003 ha partecipato anche la provincia di Trento. Pur facendo presente che i dati vanno considerati con una certa cautela a causa della tipologia del campione utilizzato, si può comunque mettere in luce come il Trentino, in questa graduatoria si collochi al primo posto assoluto nella matematica (547 punti) e nelle scienze (566) e al secondo posto nella lettura con 542 punti, ad un solo punto dalla Finlandia (543) che guida l'elenco delle Nazioni. L'Italia nella stessa graduatoria è ventisettesima (intorno ai 475 punti di media), gli Stati Uniti

È a partire dal secondo Statuto di autonomia provinciale, nel 1972, che sono state riconosciute alla Provincia Autonoma di Trento alcune tra le più importanti attribuzioni legislative riguardanti la scuola.

Le attribuzioni riferite *all'assistenza e all'edilizia scolastica*, applicate con Norme di attuazione nel 1973, hanno permesso una regia provinciale sul sistema di finanziamento dei centri scolastici in ordine ad una loro sostenibilità economica nel rapporto tra livello delle strutture e servizi da erogare.

Le competenze riguardanti *la formazione professionale e la scuola materna* sono state applicate con Norme di attuazione del 1976. In questi casi i sistemi della Formazione professionale e delle scuole dell'infanzia configurano un sistema paritetico di tipo pubblico-privato che si pone come esperienza originale nel quadro nazionale.

È infine con le Norme di attuazione del 1988, modificate nel 1996, che si definisce *un ordinamento scolastico complessivo* peculiare per il Trentino. Le funzioni esercitate dallo Stato passano all'esercizio diretto della Provincia, nel rispetto dell'unitarietà del sistema scolastico nazionale.

Il rischio di una autonomia provinciale che potesse diventare un nuovo centralismo locale, paventato da alcuni, è stato un po' alla volta stemperato da una serie di iniziative legislative e regolamentari che hanno interpretato in forma sussidiaria i poteri da distribuire ai vari soggetti interessati, in primo luogo alle istituzioni scolastiche.

Infatti, già con la legge provinciale n. 29 del 1990, significativamente titolata *Norme in materia di autonomia delle scuole, organi collegiali e diritto allo studio*,²⁵ la Provincia di Trento si pone all'avanguardia del processo che porterà all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Le proposte di applicazione della legge, elaborate da specifici gruppi di lavoro dal 1994, hanno trovato modo di concretizzarsi compiutamente e ufficialmente solo nella legge provinciale del 1999, ma gli elementi fondamentali trovano modo di imporsi già prima della metà degli anni '90. È così che le scuole, fin da questo momento della prima fase di applicazione delle Norme di attuazione, diventano sì organi della Provincia, ma vengono progressivamente dotate di personalità giuridica in modo che possano gestire in autonomia anche finanziaria le loro attività. Le attività delle scuole si considerano così ancora formalmente provinciali, ma solamente negli effetti.

sedicesima nazione (495), la Francia quindicesima (496), Germania ventesima (491); tra i primi posti da segnalare terza la Corea (530), quarta il Canada (528). Cfr. per tutti l'articolo di A. Casalegno, *Meglio della Finlandia. Eccellenza del Trentino*, in "Il Sole 24 ore", Sabato 11 dicembre 2004, p. 21.

²⁵ Legge Provinciale 9 novembre 1990, n. 29 "Norme in materia di autonomia delle scuole, organi collegiali e diritto allo studio".

Per punti, gli elementi rilevanti da considerare in questo percorso di progressiva attuazione dell'autonomia delle scuole in provincia di Trento si possono riferire alla comprensività degli istituti e al dimensionamento scolastico, alla politica del personale docente e dirigente, alla valorizzazione dei territori, alla valutazione del sistema scolastico. Come è facile notare, sono argomenti che, impostati ben prima del 1997, trovano proprio nell'autonomia delle istituzioni scolastiche l'obiettivo condiviso e la sintesi culturale.

La costituzione di *Istituti comprensivi* è stata anticipata in Trentino fin dai primi anni '90, prima con la costituzione di Comprensivi di scuola elementare e media negli "altopiani" (dove la natura del territorio comportava la presenza diffusa di piccole scuole di paese) e poi via via estesa su tutto il territorio provinciale fino a completarla nel corrente anno scolastico 2004-2005.

Il processo di *dimensionamento delle istituzioni scolastiche* è stato correlato ovviamente alla operazione di istituzione dei Comprensivi e alla politica di edilizia scolastica: con un lavoro di successive soppressioni di scuole, accorpamenti, nuove strutture si sono costituite le condizioni idonee a garantire l'equilibrio ottimale tra domanda di istruzione e organizzazione dell'offerta formativa sul territorio. Con il Regolamento del 1999 si individuano i parametri e gli ambiti per un dimensionamento che viene compreso nella costituzione di un quadro provinciale dell'offerta scolastica.²⁶

Dal 1996 inoltre compete alla provincia anche la gestione *del personale insegnante della scuola*. Si tratta di una situazione unica in tutto il contesto nazionale, che ha permesso alcune iniziative di grande significato per l'organizzazione della scuola. Infatti, ad esempio, a differenza di quanto accade nel resto del territorio nazionale, è stata stabilita la costituzione di un *organico funzionale* per tutti i gradi scolastici facendo corrispondere ciascuna istituzione scolastica con un contingente di personale docente da gestire da parte del dirigente. Oppure si può ricordare che, grazie alle disposizioni provinciali, l'assegnazione delle cattedre avviene da anni entro il 31 agosto, con un regolare inizio dell'anno scolastico per quanto riguarda anche la presenza dei titolari sui posti di insegnamento. Inoltre, al fine di favorire la continuità e la qualità didattica sono riconosciute economicamente, in forza della prerogativa di un contratto provinciale collettivo, la permanenza sul posto per almeno tre anni e altre prestazioni didattiche aggiuntive.

Per quanto riguarda *i dirigenti scolastici* in Trentino, va ricordato che dal 1990 è stata attribuita loro la qualifica dirigenziale. In ordine a questa qualifica, che prevede la loro assegnazione alle istituzioni scolastiche su indicazione della Giunta Provincia-

²⁶ Delibera Giunta Provinciale del 14 ottobre 1999, n. 6926, Regolamento concernente "Norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche in provincia di Trento".

le, sono state adottate norme che consentono una contrattazione collettiva provinciale per area separata rispetto al personale docente e che avvicina funzionalmente ed economicamente i dirigenti scolastici agli altri dirigenti della provincia.

Rispetto al tema delle *peculiarità formative*, la Provincia di Trento ha messo normativamente in evidenza il rapporto con il territorio e le sue caratteristiche ambientali e sociali con la adozione di curricoli formativi propri, e oltre ad alcuni interventi di valorizzazione del lavoro di sostegno ad alunni svantaggiati, ha sostenuto in particolare l'insegnamento di due lingue straniere nella scuola dell'obbligo (o di base) e la lingua ladina nelle relative valli. Anche l'insegnamento della religione cattolica, nei termini descritti precedentemente, ha una sua specificità nel panorama scolastico trentino sulla base delle consolidate tradizioni locali.²⁷

Rimane da accennare, in questo percorso, alla *valutazione del sistema-scuola*, elemento assolutamente indispensabile affinché il sistema delle autonomie possa essere ricondotto ad una organizzazione equa e controllata. Tra i vari strumenti di valutazione presenti all'interno delle strutture dedicate alla scuola, è importante ricordare il Comitato provinciale di Valutazione del sistema scolastico, istituito dalla citata legge 29 del 1990, al fine di fornire alla giunta provinciale gli strumenti per valutare la produttività del sistema scolastico nel suo complesso e nelle sue articolazioni territoriali e di verificare, nel tempo, gli effetti delle iniziative legislative e delle politiche scolastiche. Il Comitato produce periodicamente dei rapporti sulla situazione delle scuole.

Questo percorso di implementazione dell'autonomia delle scuole dentro l'autonomia provinciale si completa definitivamente nel 1999, con il Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche" emanato con Decreto dal Presidente della Giunta Provinciale.²⁸ Questo Regolamento trentino, riprendendo la legge provinciale 29 del 1990, ripercorre gli elementi centrali dell'autonomia degli istituti come formulati anche nel Regolamento nazionale,²⁹ e lo integra con alcune particolarità specifiche. Ad esempio, una ampia parte è dedicata al Progetto di Istituto³⁰ con la enumerazione delle caratteristiche che debbono contraddistinguerlo.

²⁷ L'applicazione della normativa provinciale in ordine all'Irc, con le sue conseguenze amministrative e didattiche, viene presentata nel testo R. Morandi, *L'insegnamento della religione cattolica in provincia di Trento. Principi giuridici e aspetti organizzativi*, Argentarium, Trento, 1996.

²⁸ Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 18 ottobre 1999, n. 13, Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche".

²⁹ Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 Roma, 8 marzo 1999, "Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59".

³⁰ PI (nel Regolamento nazionale chiamato Piano dell'Offerta Formativa - POF).

Dal 1999 l'autonomia delle scuole caratterizza lo sviluppo delle politiche formative dentro l'autonomia provinciale e ne diventa l'elemento fondamentale. Nel novembre 2001 il Comitato di Valutazione ha presentato in questo senso un primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento intitolato "L'autonomia in cammino".³¹

In questo percorso di autonomia (scolastica) nell'autonomia (provinciale), è doveroso fare un ultimo cenno al protocollo d'Intesa MIUR-PAT,³² un documento che ha permesso alle scuole del Trentino, anche questo secondo prospettive di autonomia, di avviare originali innovazioni e sperimentazioni didattiche, ad esempio sul piano del curriculum, e organizzative, ad esempio nella gestione degli organici.

³¹ Comitato provinciale di Valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento*, Didascalie libri, Trento, 2001.

³² Cfr. Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Provincia Autonoma di Trento, Roma, 12 giugno 2002, con l'allegato *Lo sviluppo del modello d'istruzione trentino. Indirizzi alle scuole per l'attuazione della sperimentazione di modelli innovativi e di ricerca curricolare*, Roma, 16 ottobre 2002; Protocollo ed Indirizzi sono stati modificati e integrati con il documento MIUR-PAT approvato il 29 luglio 2003.

Capitolo 2

Autonomia delle scuole e insegnamento della religione

Ruggero Morandi

1. LE DOMANDE

Le conclusioni del convegno Cultura Religione Scuola del 1999, alla domanda “*Quale sarà il nostro futuro prossimo?*” rispondevano esplicitamente: “*È già deciso: sarà l'autonomia*”.

Nel guado tra quella che allora si chiamava la riforma Berlinguer e quella che poco tempo dopo comincerà ad essere la riforma Moratti, l'idea centrale che poteva modificare nella sostanza gli assetti complessivi del sistema scolastico, ben presente a chi si interessava di scuola, veniva individuata proprio nell'autonomia delle scuole.

L'attenzione prestata in quella occasione all'insegnamento della religione cattolica, su questo versante dell'autonomia, è stata particolarmente importante perché riguardava l'autonomia che nella scuola *c'era già*.

Abbiamo ricordato come, per le sue caratteristiche, l'Irc ha sempre cercato di svolgere un insegnamento personalizzato, in rapporto diretto con la situazione del territorio, con le esigenze degli studenti. Il profilo curricolare “*debole/flessibile*”, al di là di semplificazioni e superficialità, ha favorito anche iniziative di docenti e studenti intorno a nuclei di interesse di forte impronta di spirito di autonomia. La stessa possibilità di scegliere se avvalersi o meno dell'Irc può essere considerata una caratteristica che valorizza l'autonomia dell'apprendimento.

“Difatti, ancora fino ad oggi, l'Irc è l'unica disciplina “a menù” offerta alla carta a famiglie e studenti”¹. Anche partendo da questa provocatoria affermazione delle conclusioni del Convegno del 1999 è stato comunque messo in luce il riconoscimento di una potenzialità educativa di innovazione contenuta nell'insegnamento della religione cattolica, che ha costituito una sorta di avanguardia sul campo dell'autonomia scolastica.

Ma di fronte alla scuola che, prima normativamente, poi concretamente, inizia a ristrutturarsi secondo i principi di autonomia scolastica dell'istituto, ad adeguare progetti educativi, spazi, tempi, proposte, offerte, che prova a ripensare in proprio il sistema dei vincoli e la distribuzione delle risorse, come si colloca e come si comporta

¹ E. Damiano, *Il nostro futuro prossimo*, in E. Damiano e R. Morandi, *cit*, p. 235-236.

l'insegnamento della religione cattolica? Quali aspetti dell'autonomia ne valorizzano le caratteristiche, e quali ne sfidano le peculiarità?

Quale rapporto ci può essere, ad esempio a livello di contenuti, tra l'autonomia delle scuole, che richiama la diversità e la varietà, e l'Irc che nella sua stessa natura, confessionale e culturale, è connesso con la generalità ed universalità.

Oppure, a livello di personalizzazione, quale relazione tra la facoltà di avvalersi di una disciplina fondamentale del curriculum quale l'Irc e la presenza di varie materie opzionali e facoltative aggiuntive al curriculum. O ancora, a livello organizzativo, che rapporto può esserci tra la struttura concordataria delle ore di Irc rigide per settimana e per classe e le iniziative di flessibilità a vari livelli della scuola dell'autonomia?

Da potenziale pioniere e antesignano dell'autonomia, l'insegnamento della religione continuerà ad esserne protagonista o ne diverrà l'epigono, o forse l'esiliato?

2. LA STRUTTURA DELLA RICERCA TRA SCELTE E VINCOLI

Per confrontarsi con queste domande si è costituito presso l'IPRASE un gruppo di lavoro di cui ho curato il coordinamento, con la segreteria di Florita Sardella; il gruppo ha visto la presenza di Ernesto Passante direttore dell'IPRASE, del responsabile per l'Irc dell'Ufficio Scuola dell'Arcidiocesi di Trento, Roberto Giuliani, di padre Matteo Giuliani docente presso il Corso Superiore di Scienze Religiose dell'ITC-csr di Trento, di Luciano Borello del CePOF di Verona e di Gino Cretti, ricercatore presso l'IPRASE. Nel gruppo sono stati coinvolti come esperti anche Antonio Autiero, direttore del Centro per le scienze religiose dell'Istituto Trentino di Cultura e Giuseppe Tacconi, direttore della rivista *Religione e Scuola* di Brescia.

In un secondo momento al gruppo di lavoro si sono aggiunti per alcuni appuntamenti alcuni docenti di religione cattolica come testimoni privilegiati: Manuela Caracristi, Daniela Demattè e Monica Tamanini per la scuola elementare, Maria Cristina Cozzio e Ida Pellegrini per la scuola media, Paolo Marangon e Francesca Ranghetti per gli istituti superiori.

A seguito del dibattito dei primi incontri è stato definito il campo della ricerca, precisando i limiti del lavoro e i soggetti da considerare. Inoltre è stato stilato un documento istitutivo che raccoglie gli obiettivi della ricerca.

Innanzitutto, per quanto riguarda il campo dell'indagine, va sottolineato che alla ricerca è stato dato il titolo "*L'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia*".

L'assunto che individua nell'autonomia delle scuole l'elemento di innovazione strategica di riforma viene così messo a contatto con una disciplina scolastica particolare

quale l'Irc per valutarne i reciproci apporti, i momenti di frizione, i possibili problemi ed i potenziali sviluppi. Non si ritrovano pertanto in questo ambito altri argomenti, anche molto interessanti, quali i contenuti effettivi dell'ora di religione, oppure la didattica e le metodologie di insegnamento, o le motivazioni delle scelte di avvalersi o meno dell'Irc, o anche le considerazioni dei docenti o delle famiglie sugli argomenti svolti.

Il nocciolo della ricerca è focalizzato su un'autonomia scolastica che, pur in modo variopinto e "a geometria variabile", sta crescendo negli istituti scolastici del Trentino e che necessariamente coinvolge l'insegnamento di religione cattolica, come è connotato dall'attuale configurazione concordataria.

Riguardo ai soggetti cui riferirsi, si è stabilito che la ricerca si rivolge unicamente agli istituti scolastici autonomi a carattere statale della provincia di Trento. Questo in ordine al fatto che gli elementi di comparazione non potevano essere rinvenuti negli altri ordini, gradi, indirizzi o istituzioni del sistema pubblico di istruzione del Trentino.

Infatti nella *scuola dell'infanzia*, in Trentino organizzata in forma peculiare, gli orientamenti educativi non prevedono un insegnamento distinto di religione cattolica, né un insegnante specifico. L'educazione religiosa, inserita nel testo degli orientamenti come attività curricolare rivolta a tutti, viene svolta dalle insegnanti della sezione e non prevede idoneità specifica per i docenti né espressione di scelta di avvalersi o meno di tale attività. Si può qui ricordare che, sul tema della educazione religiosa nella scuola dell'infanzia, è stata avviata recentemente una ricerca specifica dal Servizio Scuola Materna della Provincia.

Per quanto riguarda le scuole della *formazione professionale*, che in Trentino sono una realtà di grande importanza sul piano educativo e sociale, la loro organizzazione prevede la presenza dell'insegnamento della religione cattolica secondo le modalità delle altre scuole secondarie superiori. L'impostazione generale delle scuole non è invece regolata dalle stesse norme dell'autonomia scolastica: non è previsto quindi espressamente un progetto d'istituto, il contratto dei docenti è sostanzialmente diverso rispetto a quelli della scuola a carattere statale, gli stessi organi collegiali hanno funzioni e regole differenti.

La scelta di non considerare gli *istituti a carattere non statale*, che sono normativamente parificati nell'unico sistema pubblico di istruzione della provincia (e il cui numero di studenti assomma a circa un 5% del totale degli studenti in Trentino) è riferita alla diversa organizzazione dell'insegnamento di religione cattolica in tali istituti: ad esempio, in quelli di ispirazione cattolica (in maggioranza) è presente generalmente un numero doppio di ore settimanali di religione; l'insegnante di religione a volte è titolare anche di altri insegnamenti; la nomina dei docenti avviene attraverso criteri di reclutamento diversi rispetto a quelli delle altre scuole provinciali; per

quanto riguarda gli istituti a carattere non statale di orientamento non confessionale, invece, non sempre è garantito l'insegnamento di religione cattolica... Tutto questo avrebbe comportato una grande complicazione nel contenere le variabili dentro gli strumenti di rilevazione, e avrebbe comportato comunque difficoltà di lettura e di analisi.

Rimane in ogni caso aperto l'interesse a capire cosa avvenga effettivamente durante l'ora di religione sul piano dei contenuti e degli apprendimenti, o quale considerazione abbia nel merito l'insegnamento di religione cattolica da parte di studenti e famiglie, o ancora se il modello della formazione professionale o delle scuole parificate possa consegnarci qualche suggerimento.

Tutte questioni che lasciamo a qualche eventuale, auspicabile, percorso successivo.²

3. I NODI DI INTERESSE E L'IMPIANTO METODOLOGICO

La definizione degli obiettivi ha impegnato il gruppo di lavoro nel rintracciare gli elementi che le norme, in particolare il regolamento dell'autonomia, mettono in rilievo come centrali per la trasformazione della scuola.

I nodi di interesse per la ricerca sono stati quindi individuati sostanzialmente intorno ai seguenti elementi, che costituiscono i punti sensibili e di emergenza della connessione tra la disciplina e l'impianto scolastico rinnovato con l'autonomia.

Innanzitutto è stata individuata come centrale la ricerca sul *Progetto d'Istituto* (PI, che equivale al POF secondo il regolamento nazionale) in quanto documento di identità dell'autonomia d'istituto; si tratta evidentemente dello strumento fondamentale per connotare una proposta scolastica realmente autonoma, lo statuto di una comunità scolastica che si dichiara e agisce secondo principi condivisi. Il primo passo della ricerca è stato quindi di aprire l'indagine su quale sia la presenza dichiarata ed effettiva dei temi che si riferiscono alla dimensione religiosa in questo documento.

In secondo luogo si è indagato sul criterio della *flessibilità*, aspetto strutturalmente appartenente ad una scuola che vuole muoversi in forma dinamica in relazione ai reali bisogni formativi. È questo un aspetto che, proprio perché permette di riorganizzare autonomamente tempi, spazi, risorse sulla base delle esigenze del progetto d'istituto, può sviluppare una notevole dialettica con una disciplina strutturata quale l'Irc e la sua organizzazione normativa.

² Certamente interessante potrà essere, in questa direzione, il risultato della *Terza ricerca nazionale sull'Irc*, realizzata dall'Università Salesiana di Roma e dal Centro Studi per la Scuola Cattolica, di prossima pubblicazione.

Un terzo elemento che ci è sembrato significativo è il senso di condivisione e *corresponsabilità* che deve appartenere ad una scuola dell'autonomia. L'integrazione intesa come dimensione di relazione tra attività, discipline, personale, scuole e istituzioni territoriali è un dato di grande significato educativo; quale ruolo svolga l'Irc in questa rete di relazioni rappresenta senz'altro un indicatore fondamentale che la ricerca deve perseguire.

Inoltre proprio la scuola dell'autonomia sollecita la riflessione sul tema della *valutazione*, per l'Irc una sorta di nervo scoperto, da sempre. La valutazione nella sua accezione di capacità di rilevamento e regolazione dei vari passaggi dell'attività scolastica e del sistema scolastico in generale è l'altra faccia dell'autonomia: il fatto che l'Irc ne sia, per molti aspetti, sostanzialmente escluso (almeno per quanto riguarda alcune procedure formali) ha preteso una rilevazione articolata di questa dimensione.

Infine il tema che probabilmente riassume proprio il contatto tra l'Irc e la scuola dell'autonomia è stato individuato nella *figura del docente* di religione cattolica. Si è cercato di comprendere quale sia il vissuto professionale, e anche personale, di un insegnante che si trova a declinare nella storia specifica di un particolare istituto il proprio ruolo professionale in cambiamento e in modificazione, a contatto con colleghi anche loro impegnati in una ridefinizione del proprio profilo di insegnanti.

Nel momento di scegliere gli strumenti di rilevazione, sulla base anche delle risorse di tempo e di personale, si è costruito un sistema incrociato di tipologie di analisi (da quella quantitativa a quella qualitativa) e una pluralità di soggetti di riferimento (docenti di religione cattolica, docenti di altre discipline, dirigenti scolastici).

Si è ritenuto di partire, nel marzo 2003, da un *questionario generale* (Q1) le cui domande sono state costruite seguendo le voci del regolamento dell'autonomia, integrate con questioni su alcuni particolari aspetti che riguardano la presenza dell'insegnamento di religione nelle scuole a confronto con le nuove modalità organizzative e didattiche introdotte dall'autonomia scolastica. Con la consapevolezza che il cammino dell'autonomia scolastica fosse ancora diversificato negli istituti, e quindi che i dati forniti dovessero essere tarati su modalità diverse di sviluppo dell'autonomia scolastica stessa, si è utilizzata la lunga e laboriosa, e molto utile, fase di *testing* per correggere e riprogettare lo strumento.

Il Q1 è stato sottoposto a tutti i 284 docenti di religione cattolica in servizio nelle scuole a carattere statale del Trentino nell'anno scolastico 2002-03, in modo da avere una lettura della situazione in ciascuna condizione di intreccio tra l'insegnamento di religione cattolica e le vite delle istituzioni scolastiche autonome.

Il secondo *questionario* (Q2) si è concentrato sulla presenza e rilevanza delle questioni educative legate alla religione presenti nel *Progetto d'Istituto* (a livello nazionale chiamato POF). L'obiettivo, molto mirato, era quello di capire se nel Progetto d'Isti-

tuto venivano considerati (e in che modo) l'insegnamento della religione cattolica, le eventuali attività alternative, il possibile riferimento alla spiritualità dell'alunno, il fenomeno del pluralismo religioso. Il lavoro, svolto nell'autunno del 2003, si è rivelato alquanto complesso per una serie di motivi: in primo luogo si trattava di avere a che fare con una eterogeneità e varietà di documenti relativi alle 3 direzioni didattiche, ai 58 istituti comprensivi e ai 24 istituti di istruzione superiore attivati nell'anno di rilevazione. I PI infatti vengono ovviamente costruiti non secondo logiche standardizzate, ma seguendo le più varie sensibilità delle scuole, dei dirigenti o delle commissioni che, tra il resto in tempi diversi, avevano stilato il documento stesso. In secondo luogo la difficoltà di analisi era connessa al fatto che i rilevatori dovevano avere un criterio di analisi coordinato e sufficientemente competente in materia. Per questo si è deciso di affidare l'incarico di compilare il Q2 sul PI ad un docente di religione, eventualmente coadiuvato da colleghi dell'istituto stesso, per ciascuno degli 85 istituti scolastici autonomi della provincia nel 2003-2004.

La volontà espressa dal gruppo di lavoro di acquisire il punto di vista di soggetti scolastici altri, rispetto ai docenti di religione cattolica, ha richiesto una considerazione diversa degli strumenti di rilevazione e di analisi. Con una scelta metodologica che verrà approfondita nei capitoli dedicati, si sono utilizzati i *focus group* per avvicinare sia i docenti non di religione dei vari gradi di scuola (FGdoc), sia i dirigenti scolastici (FGdir). La preparazione dei *focus group* è stata particolarmente articolata, considerando che l'intento era quello di prendere le mosse dai risultati dei due questionari (Q1 e Q2) e di far interagire i soggetti scolastici sugli elementi educativamente sensibili dei dati quantitativi raccolti.

I sei *Focus group con i docenti non di religione*, suddivisi tra docenti di istituti comprensivi e istituti di istruzione superiore, si sono tenuti nella primavera del 2004, in più incontri, in tre zone del territorio provinciale; si è trattato di una modalità di rilevazione che ha incontrato un certo favore presso i docenti coinvolti.

Un interesse più formale ha sollevato il *Focus group dei dirigenti scolastici* (FGdir) svolto con il coordinamento di Massimiliano Tarozzi nel maggio 2004, che ha permesso di analizzare le tematiche della ricerca dall'osservatorio fondamentale di chi è tenuto a governare la scuola dell'autonomia.

Giova preannunciare qui, cosa che sarà ripresa nei successivi interventi, che la scelta di adottare strumenti diversi quali i questionari (di taglio quantitativo) e successivamente i *focus group* (riferiti ad aspetti di qualità, limitati espressamente ai soggetti intervistati), è stata motivata da una serie di condizioni di lavoro, ma soprattutto dalla volontà di far emergere il fenomeno dell'intreccio tra l'aspetto di un universo di informazioni numeriche e le sensibilità educative e didattiche di docenti e dirigenti.

Va considerato, anche sulla scorta di quanto scrive il primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento di fine 2001, che il panorama complessivo dell'autonomia nelle scuole è ancora in movimento: l'autonomia si è avviata, ma la fase di implementazione non si può dire certo ancora definitivamente conclusa per tutti gli istituti. D'altra parte molti istituti ne hanno sviluppato potenzialità e opportunità in modo ampio e avanzato.

La nostra attenzione non poteva quindi che essere "dinamica": per questo sulla base dei dati percentuali e quantitativi abbiamo ritenuto necessario intervenire con sondaggi tematici presso alcuni operatori della scuola. I due sistemi, tecnicamente tra loro non comparabili, ci hanno fornito però gli elementi per una "lettura di sviluppo" del fenomeno che abbiamo cercato di indagare e che presentiamo attraverso questo testo.

4. ALCUNE INDICAZIONI PER LA LETTURA

Questo testo contiene quindi il rapporto sulla ricerca, ma si arricchisce di riflessioni e approfondimenti che vanno al di là dei risultati della ricerca stessa.

Infatti, agli elementi indagati dalle indagini quantitative e qualitative si dedica la prima parte di questo lavoro; vengono presentati in forma ragionata i dati dei questionari, gli aspetti più interessanti dei *focus group*, ed una sintesi dei risultati che completano la parte della ricerca.

Nel contestualizzare i risultati, però, per andare incontro ad interessi più ampi ed articolati sull'argomento, si è ritenuto opportuno chiedere ad esperti una elaborazione ed una interpretazione, corredata anche da alcune proposte, per uno sviluppo effettivo dell'incidenza didattica che l'Irc può avere nel futuro della scuola.

Più in dettaglio, possiamo dire che, nella *seconda parte* del testo, che segue, si definisce e si seleziona il materiale della ricerca e lo si raccoglie in una prima configurazione e in una sintesi. Si tratta sostanzialmente del vero e proprio rapporto della ricerca, che chiarisce ed illustra i risultati raccolti rispetto alle domande che hanno mosso il lavoro.

Gino Cretti, nel primo degli interventi, cura la descrizione ragionata dei *dati dei questionari* secondo una selezione di argomenti che si condensa intorno ai temi sensibili della scuola dell'autonomia. La sua analisi organizza i risultati in modo da far emergere le linee di tendenza più significative rispetto al tema della ricerca, e mette a disposizione alcuni indicatori di sfondo, che riguardano ovviamente la situazione nella nostra provincia, ma che possono utilmente essere proiettate su condizioni di

più ampia scala. Si tratta della presentazione dei dati quantitativi, che costituiscono la prima sezione della ricerca e quindi il primo nucleo di attenzione.

Per il secondo aspetto del lavoro, cioè la sezione rivolta al rilievo qualitativo del tema in esame, vengono illustrati da **Emanuela Chemolli** il progetto, la preparazione, la conduzione e l'analisi dei *risultati dei focus group*. Lo studio articola il vasto materiale degli incontri e lo raccoglie a livello tematico intorno ad alcune parole-chiave, a cui vengono riportati gli interventi ed i comportamenti dei vari docenti partecipanti ai FGdoc. All'interno del contributo viene esposto, dalla stessa ricercatrice, il quadro complessivo dell'analogo lavoro svolto nel FGdir.

I *risultati della ricerca* vengono infine espressi dall'intervento che chiude questa seconda parte del testo. **Ruggero Morandi**, dando voce anche agli altri due ricercatori e intrecciandone gli aspetti che sono emersi dalle analisi, segnala una sintesi dei temi che possono essere significativi rispetto alle questioni poste preliminarmente dal gruppo di lavoro. Questa parte del testo, che va considerata il vero e proprio rapporto della ricerca, si chiude quindi con la declinazione di un indice di tematiche significative per il valore e la concretizzazione attuale del rapporto tra Irc e scuola dell'autonomia, ma sulle quali è anche possibile sviluppare nuovi percorsi e attività.

Nella *terza parte* si è voluto far evolvere la materia studiata dalla ricerca: vengono presentate alcune riflessioni che nascono dai temi prodotti dalla indagine e che affrontano le questioni fondamentali del rapporto tra Irc ed autonomia scolastica: il contesto attuale in evoluzione, gli impegni da affrontare, le condizioni di possibilità per operare in questo campo. L'emergere dei temi si impone proprio dal raffronto tra dati quantitativi dei questionari e opinioni autorevoli dei *focus group*.

La descrizione di questa lettura a due fuochi, di questo intreccio tra dati generali e pareri selezionati, è il compito che abbiamo affidato a **Sergio Cikatelli**, esperto di scuola e di insegnamento della religione cattolica, con una riflessione articolata sulle *emergenze significative* che la ricerca sembra aver messo in luce e consegnato alla nostra interpretazione.

Ma il contributo di Cikatelli si pone già su un piano diverso rispetto ad una analisi dei risultati, ed ha l'intento di aprire la nostra ricerca ad uno sguardo più generale. Questo lavoro inserisce infatti opportunamente il quadro provinciale nel più ampio contesto della realtà nazionale, e ne estrae le tematiche di maggior interesse che comprendono, ma spesso superano, il riferimento all'autonomia scolastica, con una descrizione delle problematiche e delle questioni aperte, delle condizioni di esercizio attuali e qualche prospettiva di elaborazione giuridica e didattica. Si tratta di una riflessione ampia ed approfondita che sonda le coerenze tra Irc e autonomia delle scuole, ma anche i possibili punti di frizione sul piano giuridico, amministrativo,

didattico; da qui il quadro viene arricchito delle altre dimensioni scolastiche con termini che interessano l'Irc. I dati della nostra ricerca permettono di chiarire, per analogia o per confronto, i nodi da sciogliere e le opportunità da confermare rispetto all'argomento affrontato in relazione con l'evoluzione nazionale che si sta profilando. Il ragionamento si sviluppa quindi sulle prospettive che il rapporto tra Irc e istituti scolastici autonomi può configurare sia sotto il profilo educativo, che didattico, che normativo, con un approfondimento importante della figura del docente di religione. Le conclusioni di Cicatelli vengono espresse non come risposte, ma come nuove domande che si raccolgono dalla decantazione delle problematiche attraverso il filtro dell'analisi e indicano qualche riferimento per proseguire nella rotta.

Infine, la *quarta parte* chiamata *Tra condizioni e prospettive*, mette a tema due questioni particolari che fanno da cornice alla ricerca, e che risultano rilevanti in vista della evoluzione del rapporto tra insegnamento della religione cattolica e autonomia degli istituti scolastici.

Il primo intervento è una riflessione che raccoglie e porta a sintesi uno dei temi che scorrono dentro tutta la ricerca; cioè quale sia, rispetto al tema dell'autonomia, il valore dell'*identità culturale ed educativa* di un insegnamento che si caratterizza per il riconoscimento al docente dell'idoneità e per l'"origine protetta" dei contenuti da parte dell'autorità ecclesiastica. È un argomento molto interessante per il profilo culturale ed educativo che riveste e può trovare una considerazione e un'accoglienza particolare nella scuola dell'autonomia. Questo tema è stato affidato a **Roberto Giuliani**, responsabile per l'Irc dell'Ufficio scuola della diocesi di Trento, che lo presenta anche in riferimento ai dati della ricerca.

Il secondo approfondimento invece viene svolto da **Giuseppe Tacconi**, direttore della rivista *Religione e Scuola* e docente presso l'Università di Verona, nell'intento di prefigurare quali siano gli elementi, le opportunità e le sfide con i quali si dovrà confrontare l'Irc nei prossimi anni. Dall'osservatorio privilegiato della rivista, uno strumento che segue costantemente la storia e l'attualità dell'Irc, Tacconi prova a definire alcuni "*cantieri di lavoro*" del futuro che, considerando il mutare della scuola anche sulla spinta dell'organizzazione autonoma, coinvolgeranno e interesseranno l'Irc e la professionalità dell'Idr.

Da qualche tempo il Trentino prova ad essere un piccolo laboratorio per lo sviluppo di una presenza qualificata dell'Irc nella scuola: questo lavoro avanza di un ulteriore passo in un ambito, quello dell'autonomia, che costituirà una parte significativa del futuro non solo dell'Irc, ma della scuola stessa.

E, inevitabilmente, apre altri temi e rimanda ad altre questioni che potranno essere occasione di ulteriori elaborazioni. Tra queste ci sembra che la questione della professione docente sia tra le prime da affrontare, in considerazione del nuovo stato giuridico degli Idr ma, più ampiamente, della condizione di identità e di interpretazione del proprio ruolo sociale che da qualche tempo viene ad essere sollecitata da parte di tutto il corpo docente.

In ogni caso, per chi avrà la cura e la costanza di percorrere questo lavoro, ci auguriamo possa essere comunque occasione di riflessione e di utilità nell'impegno comune, sempre da rinnovare, per la scuola.

Parte Seconda

I dati e i risultati della ricerca

Capitolo 3

Le risposte dei docenti di religione cattolica

Gino Cretti

1. NOTE INTRODUTTIVE E METODOLOGICHE

L'azione di monitoraggio è stata condotta al termine dell'anno scolastico 2002/03 e ha coinvolto tutti gli insegnanti di religione della provincia di Trento.

1.1 Temi/obiettivi conoscitivi

Il gruppo, cui è stato affidato il compito di definire l'impianto della ricerca, ha delimitato il campo d'indagine fissando i seguenti obiettivi:

1. considerare, in relazione all'insegnamento della religione cattolica, alle attività alternative, alla dimensione spirituale dell'alunno e al pluralismo religioso, le caratteristiche del dato informativo presente nel Progetto di Istituto;
2. rilevare la collocazione oraria dell'insegnamento della religione cattolica;
3. esaminare la flessibilità modulare dell'orario di lavoro e la flessibilità organizzativa (gruppi di allievi di vario tipo);
4. constatare l'eventuale aggregazione della religione cattolica ad ambiti o aree disciplinari;
5. rilevare il coinvolgimento dell'insegnante di religione in attività multi/pluri/inter/disciplinari;
6. verificare la partecipazione degli alunni che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica a progetti realizzati dalla scuola o da agenzie formative presenti sul territorio;
7. rilevare la disponibilità dell'insegnante di religione a promuovere e progettare attività formative in collaborazione anche con gruppi, enti, associazioni culturali che animano la vita dei quartieri;
8. definire la tenuta di alcune coordinate tipiche del rapporto scuola famiglia;
9. valutare lo "stare bene" dell'insegnante di religione nella scuola dove insegna;
10. raccogliere informazioni in merito ai criteri di valutazione adottati e all'attribuzione del credito scolastico.

1.2 Strumenti utilizzati per la raccolta dei dati

La rilevazione degli elementi conoscitivi, attorno ai quali ragionare, è stata affidata:

1. ad una scheda di lettura, opportunamente strutturata, riservata agli insegnanti di religione che si sono dichiarati disponibili ad analizzare il Progetto di Istituto¹;
2. ad un questionario auto-somministrato, rivolto a tutti i docenti di religione della provincia².

Quest'ultimo si articola nelle seguenti sezioni:

La **sezione A** raccoglie gli elementi di contesto e i dati relativi all'orario settimanale delle lezioni.

La **sezione B** rileva il coinvolgimento dell'insegnante di religione nella stesura del progetto d'istituto.

Le **sezioni C e D** affrontano il tema dell'autonomia didattica e organizzativa. Si spazia quindi dagli ambiti disciplinari alle collaborazioni interne ed esterne alla scuola, alla distribuzione dell'orario nell'arco dell'anno, alla programmazione, alla valutazione e agli incarichi assunti.

La **sezione E** prende in considerazione il rapporto scuola famiglia: dai colloqui settimanali e/o mensili, alle udienze generali, ai contatti informali.

La **sezione F**, conclusiva, riporta delle affermazioni che raccolgono le opinioni degli intervistati in merito ad alcuni aspetti del vissuto professionale e scolastico.

Sono stati inviati 311 questionari e ritirati 265 pari all'85% del totale degli insegnanti di religione. Per la precisione 163 questionari sono stati compilati dagli insegnanti della scuola elementare (circa³ l'87% del totale degli insegnanti di religione della scuola elementare); 48 dagli insegnanti della scuola media (l'81%); 54 dai docenti della scuola superiore (l'85%).

1.3 Alcune caratteristiche della popolazione intervistata

L'elemento femminile (80,2%) ha una decisa prevalenza su quello maschile. Ovviamente tale presenza decresce con l'aumentare del grado scolastico, passando dal

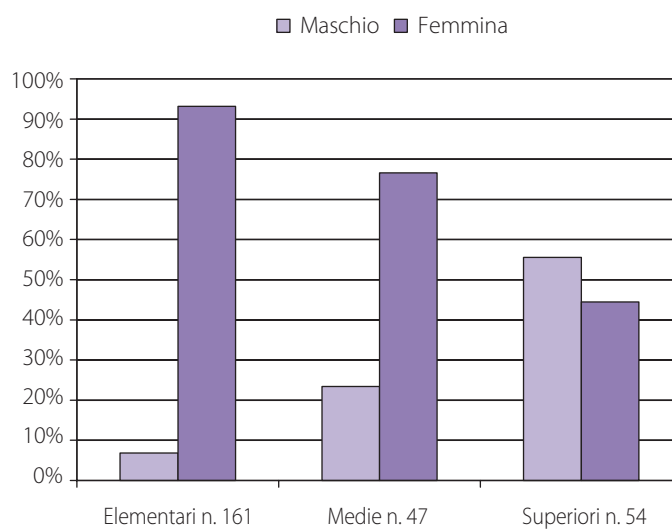
¹ Cfr. *Appendice, Q2 - Il Progetto d'Istituto e la dimensione religiosa*, p. 91.

² Cfr. *Appendice, Q1 - Questionario per Idr: l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia*, p. 83.

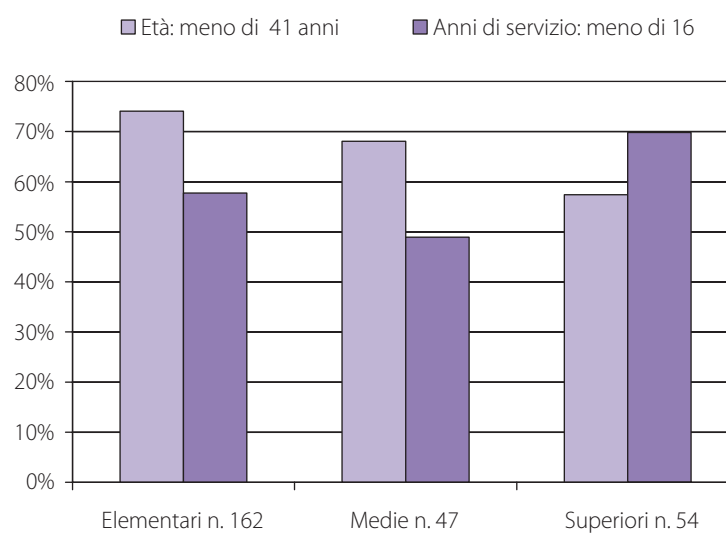
³ I dati riportati non sono precisi perché alcuni docenti (molto pochi per la verità) insegnano in più ordini scolastici.

93,2% della scuola elementare al 76,7% della scuola media e al 44,4% della scuola superiore dove si registra, come si può notare, una netta inversione di tendenza (Cfr. Graf. 3.1).

Graf. 3.1 - Popolazione intervistata: genere per grado scolastico



Graf. 3.2 - Popolazione intervistata: età e anni di servizio per grado scolastico



Gli insegnanti di religione sono, generalmente, giovani. Il 70%, infatti, ha un'età inferiore ai 40 anni e il 58,6% ha un'anzianità di servizio che non supera i 15 anni (Cfr. Graf. 3.2).

Per quanto riguarda il titolo di studio notiamo una situazione piuttosto articolata. Accanto al titolo base, diploma di scuola superiore che raccoglie ogni tipo di maturità (netta è, tuttavia, la prevalenza di quella magistrale: 78%),⁴ la maggioranza (64,4%) ha frequentato la scuola di formazione teologica, una minoranza (33,7%) altre scuole superiori o università di vario tipo (filosofia, teologia, scienze religiose), l'1,9% non ha fornito alcuna indicazione. Da precisare inoltre che il 21,9% possiede altri titoli di livello uguale o superiore: il 9,8% ha conseguito un diploma di laurea (si tratta, nel 50% dei casi, di una laurea in lettere o filosofia).

I docenti intervistati in stragrande maggioranza (61,5%) insegnano nella scuola elementare, il 18,1% nella media e il 20,4% nella superiore. Qualche insegnante insegna in più gradi scolastici. La situazione più diffusa (8 casi) è quella che registra un completamento di orario nel livello superiore.

2. IL PROGETTO DI ISTITUTO

*“Un documento fondamentale, costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche”.
 (“Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 3).*

Come già accennato, l'analisi è stata condotta seguendo una traccia di lettura che porta a rilevare la presenza/assenza d'informazioni in merito all'insegnamento della religione cattolica, alle attività alternative, alla dimensione religiosa e al pluralismo religioso.

I progetti esaminati sono 64 su 85, pari quindi al 75% del totale. Sono progetti stessi dalle direzioni didattiche, dagli istituti comprensivi e superiori. Le scuole paritarie non sono comprese. Il dato disarticolato mostra che le direzioni didattiche e gli istituti comprensivi sono presenti rispettivamente con 44 progetti (69%); gli istituti superiori con 20 (83%).

2.1 I contenuti informativi

Nei grafici che seguono sono riportati i risultati delle analisi condotte dai vari osservatori. Va tenuto presente che il dato riguardante l'insegnamento della religione

⁴ Ovviamente la percentuale è riferita a coloro che hanno indicato un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado.

cattolica fa riferimento alle seguenti voci che evidenziano la natura - tipologia dei contenuti informativi:

1. *informazione completa*, rapportata agli obiettivi, ai contenuti e alle indicazioni di tipo normativo e organizzativo presenti nel Progetto di Istituto;
2. *informazione parziale*, collegata esclusivamente agli aspetti normativi/organizzativi;
3. *semplice indicazione*, limitata alla sola indicazione dell'insegnamento della religione cattolica nell'elenco delle materie.⁵

Le due rappresentazioni grafiche (Graff. 3.3 e 3.4) mostrano che:

- negli istituti superiori tutti i progetti esaminati prendono in considerazione l'insegnamento della religione cattolica, ma forniscono quasi sempre solo indicazioni di massima;
- negli istituti comprensivi e nelle direzioni didattiche è presente, in forma non trascurabile, sia l'informazione *completa* (27%) sia quella *parziale* (34%).⁶

Le differenze registrate sono, a nostro avviso, dovute ad alcuni orientamenti di fondo che caratterizzano le due diverse tipologie scolastiche,⁷ ma anche alla presenza degli insegnanti di religione nella commissione incaricata della stesura del Progetto di Istituto. A questo proposito è significativo notare che il coinvolgimento diretto dell'insegnante di religione nella redazione dei progetti garantisce, nella stragrande maggioranza (70%) dei casi, un'informazione completa.⁸

⁵ Cfr. in *Appendice, Q2 - Il Progetto d'Istituto e la dimensione religiosa*, p. 92, richieste B1 e B2. In breve: l'informazione completa tiene conto di quanto indicato nei punti 1, 2, 4 e 5 delle sopracitate richieste B1 e B2; l'informazione parziale riguarda solo i punti 4 e 5 e quindi registra l'assenza di segnalazioni concernenti i punti 1 e 2; la semplice indicazione fa riferimento esclusivamente al punto 3.

⁶ Compare pure, a differenza delle scuole superiori, la voce *assente*, ma si tratta di un valore percentuale assai contenuto.

⁷ È noto che l'incidenza della dimensione educativo-pedagogica e di quella disciplinare varia con l'aumentare o il diminuire del grado scolastico.

⁸ La partecipazione degli insegnanti di religione si modifica in rapporto al grado scolastico. Si consideri la tabella seguente ricavata dal questionario somministrato ai docenti di religione:

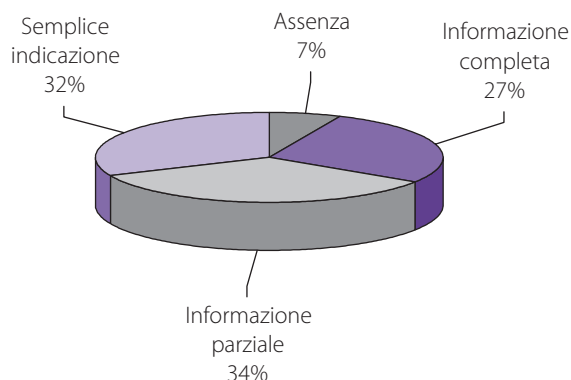
Partecipazione degli insegnanti di religione cattolica alla stesura del Progetto di Istituto

	Elementari	Medie	Superiori
Partecipazione negli ultimi tre anni	37,4%	35,4%	24,1%
Partecipazione relativa all'anno corrente*	36,9%	46,9%	25,0%

* Questa percentuale è relativa alle scuole che hanno aggiornato il Progetto di Istituto.

Graf. 3.3 - Direzioni didattiche e Istituti comprensivi

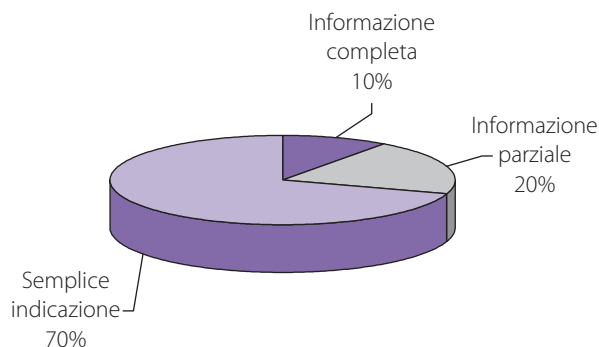
Presenza/assenza dell'insegnamento della religione cattolica nei progetti d'Istituto



(n. 44)

Graf. 3.4 - Scuole superiori

Presenza/assenza dell'insegnamento della religione cattolica nei progetti d'Istituto



(n. 20)

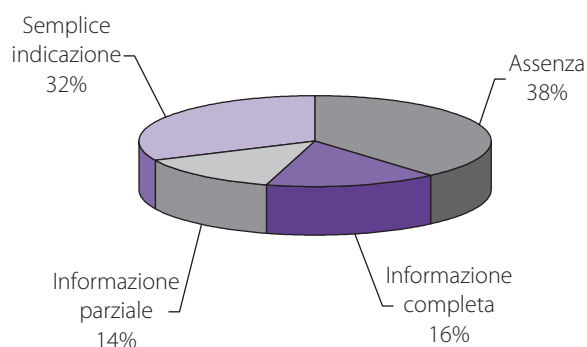
2.2 Le attività alternative

L'altro fronte, quello delle attività alternative,⁹ ha un'incidenza minore. Come si può notare, (Graff. 3.5 e 3.6) le attività alternative sono assenti nel 38% dei casi riguardanti i gradi scolastici inferiori e nel 25% dei casi della scuola superiore. L'informazione completa e quella parziale sono poco consistenti e quindi scarsa è la presenza di proposte organizzativo/didattiche soprattutto a livello superiore.

⁹ Per i necessari approfondimenti culturali vedere S. Cicatelli, *Parte terza, Elementi di contesto e chiavi di lettura*, p. 143 e seguenti.

Graf. 3.5 - Direzioni didattiche e Istituti comprensivi

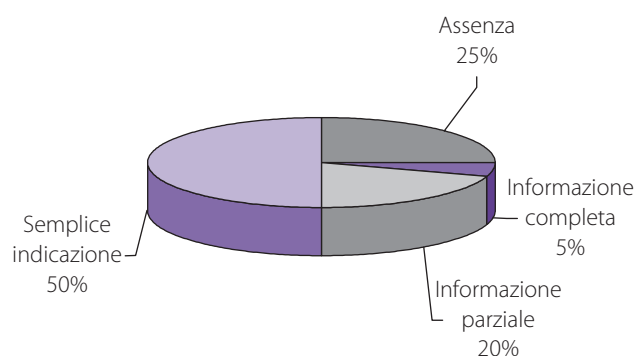
Presenza/assenza delle attività alternative nei progetti d'istituto



(n. 44)

Graf. 3.6 - Scuole superiori

Presenza/assenza delle attività alternative nei progetti d'istituto



(n. 20)

Indipendentemente dalle ragioni che possono essere addotte a giustificazione della scarsa presenza (impossibilità di determinare in anticipo il numero dei possibili utenti, possibilità di risolvere il problema intervenendo a livello organizzativo), appare abbastanza chiaro che nella società attuale, caratterizzata dal pluralismo ideologico, culturale e religioso, l'assenza di una valida offerta di tipo alternativo non solo rende atipico l'insegnamento della religione cattolica, ma palesa, indirettamente, poco rispetto per l'identità culturale degli allievi e per le loro manifestazioni.¹⁰

¹⁰ Dobbiamo tenere presente che l'attività alternativa è una scelta che ha una precisa valenza formativa: non può essere messa a confronto con altri espedienti organizzativi che di solito vengono adottati.

2.3 Riferimenti culturali

La presenza di una dimensione etico-religiosa nel progetto d'istituto è, a nostro avviso, importante per comprendere la reale collocazione di questo insegnamento all'interno dell'offerta formativa della scuola.

La traccia di lettura del Progetto di Istituto prevede sostanzialmente due domande: la prima fa riferimento alla *dimensione spirituale dell'alunno*, la seconda al *pluralismo religioso*. In caso di risposta affermativa la richiesta prosegue con l'analisi della natura dei riferimenti. In particolare si cerca di capire se le indicazioni fornite appartengono alla categoria delle pure affermazioni di principio o alla categoria della proposta operativa.¹¹

Come si evince dal grafico 3.7, i due aspetti considerati hanno un'incidenza diversa che varia in rapporto alle questioni trattate e al grado scolastico.

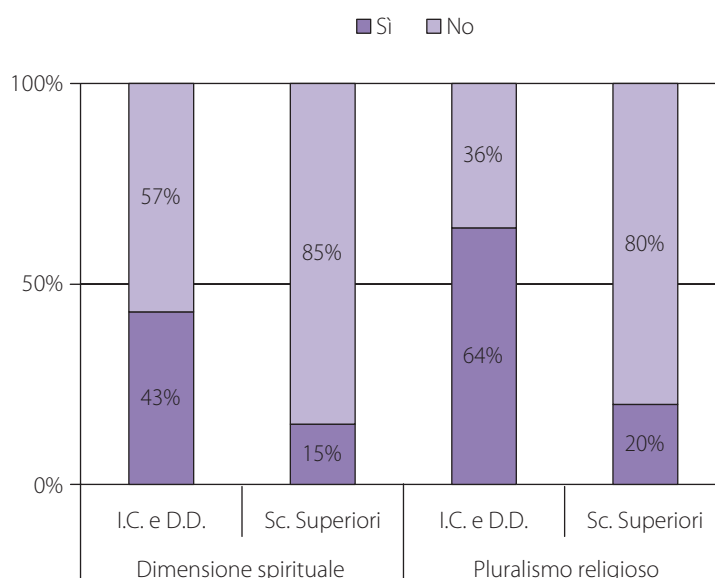
La dimensione spirituale, che è indiscutibilmente parte essenziale di un progetto educativo che tende a valorizzare la persona umana, registra un tasso di presenza inferiore a quello del pluralismo religioso. La differenza, a nostro avviso, è attribuibile al fatto che non sempre i riferimenti allo "spirituale" sono esplicitati in forma chiara: sono spesso riconosciuti entro il potenziale formativo delle singole materie d'insegnamento. Ciò giustificherebbe anche la differenza che si registra tra i vari gradi scolastici. Si riscontra infatti che, dove lo specifico disciplinare predomina (scuole superiori), la percentuale subisce un consistente arretramento (dai 43 punti degli istituti comprensivi/direzioni didattiche si passa ai 15 delle scuole superiori).

Il fenomeno del pluralismo religioso deve essere posto anche in relazione alla presenza degli alunni stranieri. Nell'anno scolastico 2002/03, gli alunni stranieri presenti negli istituti comprensivi e nelle direzioni didattiche delle scuole provinciali (paritarie escluse) erano 2331 (pari all'86% del totale alunni stranieri), negli istituti superiori 384 (pari al 14%). La diversa incidenza va dunque riferita a questi dati di contesto.

Talvolta le dimensioni considerate non rimangono confinate all'interno di affermazioni di principio, ma si trasformano in proposta operativa. Se prendiamo in esame solo i casi che hanno risposto affermativamente, notiamo che, in relazione alla dimensione spirituale dell'alunno, il rapporto tra affermazione di principio e proposta operativa è sempre di 2 a 1 sia negli istituti comprensivi sia nelle scuole superiori, con la differenza che nel primo caso il rapporto risulta favorevole all'affermazione di principio, nel secondo alla proposta operativa. Un rapporto analogo, orientato nello stesso modo, si riscontra in relazione all'altra dimensione considerata (pluralismo religioso).

¹¹ Cfr. Appendice, Q2 - Il Progetto d'Istituto e la dimensione religiosa, richieste B3 e B4, pp. 92-93.

Graf. 3.7 - Il Progetto di Istituto: riferimenti alla dimensione spirituale dell'alunno e al pluralismo religioso



(D. D. e I. C. n. 44; Istituti superiori n. 20)

3. IL TEMPO SCUOLA: RARI MOMENTI DI FLESSIBILITÀ ORARIA

“Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni, nel rispetto dei requisiti previsti per il corso legale degli studi”.

(“Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 4).

L'analisi che segue prende in considerazione l'orario settimanale degli insegnanti di religione e in parte il calendario scolastico con lo scopo di:

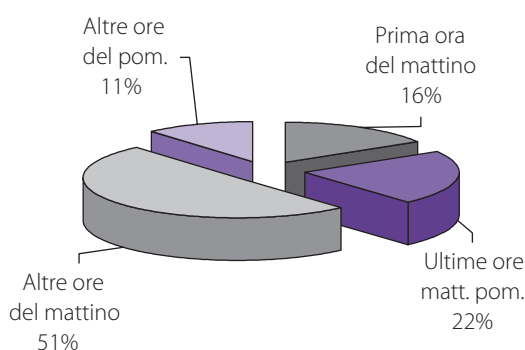
1. verificare la collocazione oraria di tale insegnamento;
2. registrare l'opinione dei docenti in merito al fatto di considerare più o meno *equilibrata la distribuzione delle ore di religione nell'arco della giornata e della settimana*;
3. segnalare eventuali forme di flessibilità del calendario scolastico.

3.1 Collocazione oraria dell'insegnamento della religione cattolica

Circa il 38% del monte ore complessivo di lezione (3962) è “strategicamente”¹² collocato a livello di prima ora (16%) e di ultima ora del mattino o del pomeriggio (22%). Il rimanente 62% è distribuito all'interno degli spazi orari intermedi.

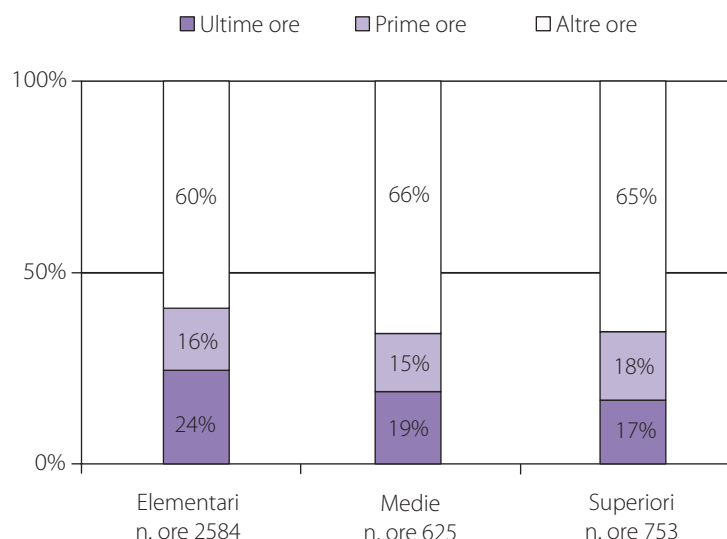
Graf. 3.8 - Prime, ultime e ore intermedie. Situazione generale

(n. complessivo di ore 3962)



È bene notare che si registrano variazioni significative tra i vari gradi scolastici, in particolare tra la scuola elementare e gli istituti di istruzione secondaria. La prima assegna, infatti, un numero maggiore di ultime ore: 24% vs. 19% della scuola media e 17% della scuola superiore.

¹² Come è noto, le prime e le ultime ore possono spesso risolvere (anche se impropriamente) alcuni problemi organizzativi legati alle esigenze di quanti non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica. Infatti una sentenza della Corte Costituzionale ha sancito anche la possibilità di uscire dalla scuola. Si tratta di una soluzione che si colloca accanto ad altre tre non sempre praticabili per motivi di varia natura (frequentare le attività alternative; dedicare l'ora allo studio di altre materie con o senza assistenza di un docente).

Graf. 3.9 - Ultime, prime e ore intermedie per grado scolastico

La stragrande maggioranza dei docenti (più del 70%, con punte superiori all'80%) ritiene che l'orario delle lezioni rispetti il criterio di equilibrata distribuzione delle ore nell'arco della giornata e della settimana. Il dissenso tuttavia aumenta passando dal grado scolastico inferiore a quello superiore, come viene evidenziato dalla tabella 3.1.

Tab. 3.1 - Rispetto del criterio di equilibrata distribuzione dell'ora di religione nell'arco della giornata e della settimana. Percezione dei docenti (%)

	Elementari n. 160	Medie n. 47	Superiori n. 54
Positiva	83,7	70,2	74,1
Negativa	10,6	14,9	18,5
Non so	1,9	8,5	5,6
Positiva, ma solo in uno degli istituti nei quali insegno	3,8	6,4	1,8
Totali	100,0	100,0	100,0

3.2 Calendario scolastico

L'indagine non evidenzia particolari situazioni di flessibilità. Le ore di religione sono generalmente distribuite su tutto l'arco dell'anno scolastico con cadenza settimanale. Il fenomeno della concentrazione delle ore in alcuni periodi dell'anno sco-

lastico viene segnalato, a livello di istituti comprensivi, da due soli docenti. Nella scuola superiore, al contrario, la situazione è leggermente più varia. I casi che non rientrano nella “norma” sono 7, pari a circa il 12% del totale. Va tuttavia detto che si tratta di condizioni particolari che non coinvolgono l’intero istituto: in alcune classi esiste la distribuzione normale, in altre si applica l’accorpamento come indicato dallo strumento d’indagine.

4. UN’ATTIVITÀ DIDATTICA ENTRO SPAZI ORGANIZZATIVI RISTRETTI

“(Le istituzioni scolastiche) possono adottare tutte le forme di flessibilità, tra l’altro:

f) l’articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;

g) l’aggregazione delle discipline in aree o ambiti disciplinari nonché l’individuazione di percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività”... (“Norme per l’autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 4 comma 2 lettere “f” e “g”).

...“nell’esercizio della propria autonomia organizzativa ciascuna istituzione scolastica può: a) articolare i cicli formativi in classi o gruppi o altri moduli organizzativi”... (“Norme per l’autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 5 comma 3, lettera “a”...).

In questa sezione affrontiamo alcuni temi connessi all’autonomia didattica e organizzativa, in particolare: alle aree/agli ambiti disciplinari, alle compresenze e all’eventuale scomposizione dei gruppi classe.

4.1 Ambiti/aree disciplinari

L’analisi di questo aspetto viene rilevata dallo strumento d’indagine attraverso una serie di domande che accertano l’esistenza di aree/ambiti disciplinari e ne specificano la tipologia. Solo successivamente si passa ad esaminare la posizione dell’insegnamento della religione cattolica in rapporto al tema in questione.¹³ Centrale risulta dunque la situazione contesto dalla quale non è possibile prescindere.

¹³ Cfr. Appendice, Q1 - Questionario per Idr: l’insegnamento della religione cattolica nella scuola dell’autonomia, domande C1 e C7, pp. 85-86.

Dobbiamo subito rilevare che la presenza nella scuola degli ambiti disciplinari è poco diffusa. Viene, infatti, indicata dal 36% degli insegnanti della scuola elementare, dal 9% della scuola media e dal 38% della scuola superiore.

Scendendo nel dettaglio notiamo che:

- nella scuola elementare sono indicate 51 situazioni che vedono segnalato nel 13% dei casi un solo ambito, nel 20% due; nel 51% tre e nel 16% quattro. L'ambito più diffuso è quello *linguistico-espressivo* (35%), seguito da quello *matematico-scientifico* (30%), *antropologico* (24%), *artistico* 6% e delle *educazioni* (5%);
- nella scuola superiore invece vengono segnalate 20 situazioni molto articolate. Nel 40% dei casi si fa riferimento ad un solo ambito, nel 10% a due, nel 25% a tre e nel rimanente 25% a quattro. La tipologia delle aree vede al primo posto l'ambito *umanistico/letterario/filosofico* (45%), al secondo l'*area matematico-scientifica* (27%), al terzo l'*area artistica* (15%) e al quarto le *attività di laboratorio* (13%).

Pur nei limiti sopra descritti, la collocazione della religione in un ambito specifico risulta più evidente nella scuola superiore dove l'indicazione viene fatta da 9 soggetti su 20 (45%) contro i 14 su 51 (27%) della scuola elementare.

A quest'ultimo livello, gli ambiti di riferimento sono l'*antropologico* nell'86% dei casi, seguono l'*interculturale* (7%) e il *linguistico espressivo* (7%). Nella scuola superiore, invece, il 70% delle indicazioni fa riferimento all'*umanistico - letterario - filosofico*; il 30% ai *dipartimenti* (senza alcuna specificazione).

Se l'ambito o l'area disciplinare regge poco, soprattutto con riferimento all'insegnamento della religione cattolica, la partecipazione a progetti che hanno coinvolto insegnanti di più discipline scolastiche è ragguardevole. In media, il 79% degli intervistati dichiara di avere preso parte, negli ultimi due anni, a varie iniziative. Tale partecipazione cresce con l'aumentare del grado scolastico, vale a dire, è maggiore nella scuola superiore (85%), minore nelle elementari (76%).

Tab. 3.2 - Partecipazione a progetti multi/pluridisciplinari (%)

	Elementari n. 162	Medie n. 48	Superiori n. 53
Sì	75,9	81,2	84,9
No	24,1	18,8	15,1
Totali	100,0	100,0	100,0

Le collaborazioni più frequenti sono quelle che si realizzano con gli insegnanti dell'*area linguistico-umanistico-storico-letteraria-filosofica*; seguono, in seconda posi-

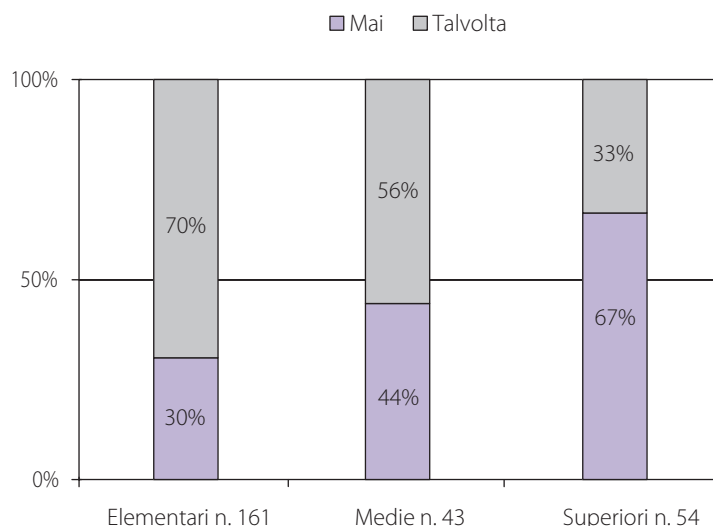
zione, l'area delle *educazioni trasversali*, in terza l'area *artistica* e in ultima l'area *scientifica*. Tale ordine si presenta in modo indistinto in tutti i gradi scolastici.

Come si vedrà meglio in seguito, l'insegnamento della religione cattolica sembra ricercare e trovare spazi di collaborazione in aree non particolarmente segmentate dal punto di vista scolastico-istituzionale.

4.2 Compresenze e gruppi di lavoro

Anche il lavorare in classe con i colleghi di altre discipline non è frequente. D'altra parte, come è stato ampiamente sottolineato nei *focus*, non è possibile svolgere attività di compresenza con l'insegnante di religione.

Graf. 3.10 - Lavorare in classe con colleghi di altre discipline



Come leggere dunque i dati raccolti che vedono il prevalere della voce *talvolta* nei primi due gradi scolastici? L'interpretazione più ovvia è che gli intervistati facciano riferimento a collaborazioni sporadiche che avvengono in occasioni di progetti particolari o nel corso di attività extracurricolari. Esiste, infatti, un rapporto abbastanza stretto tra il lavorare in classe con i colleghi e l'indicatore che prende in considerazione la disponibilità a partecipare ad iniziative varie, organizzate all'esterno della scuola.¹⁴

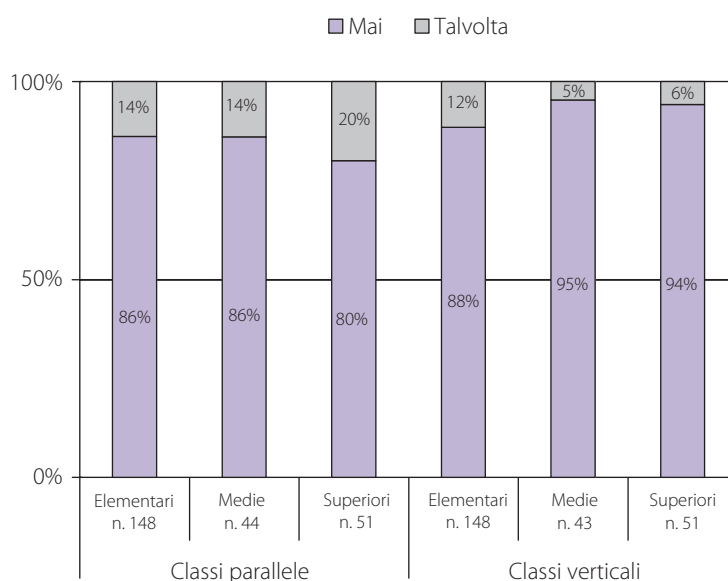
¹⁴ Tra coloro che registrano un livello alto di partecipazione 2 insegnanti su 3 indicano di lavorare talvolta in classe con i colleghi.

La voce *mai* è presente in tutti i gradi scolastici con percentuali che crescono in modo considerevole nella scuola secondaria (dal 30,4% - scuola elementare, al 43,7% - scuola media- al 66,7% della scuola superiore).

Parlare di flessibilità del gruppo classe con riferimento all'insegnamento della religione cattolica può sembrare un'eccessiva forzatura, come viene dimostrato dai dati riportati (Graf. 3.11). Tuttavia, nel momento in cui la flessibilità risulta essere un termine di riferimento importante, è opportuno mostrare la presenza anche di deboli aperture. Queste ultime, nello specifico, sono legate a progetti che vanno ad incidere sull'assetto organizzativo.¹⁵

Inoltre, la forte incidenza del *mai* testimonia come generalmente sia garantito il gruppo classe, la sua funzione di nucleo primario di riferimento per questo particolare insegnamento. D'altro lato è evidente che rompere l'unità classe comporta tutta una serie di problemi anche di natura normativa.

Graf. 3.11 - Lavorare con gruppi di alunni provenienti da classi parallele o da classi verticali



¹⁵ La modalità *sempre*, presente in forma del tutto marginale (classi parallele: 2%, in tutti i gradi scolastici; classi verticali: 7%, ma solo nella scuola elementare) non viene riportata nella rappresentazione grafica perché riproduce situazioni legate a particolari contesti scolastici.

5. UNA PRESENZA ATTIVA SUL PIANO DELLE COLLABORAZIONI E DELLA COOPERAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA

“(le istituzioni scolastiche)...possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: [...] la progettazione e la realizzazione di percorsi integrati tra diversi sistemi formativi [...] anche allo scopo di un'utilizzazione ottimale delle risorse e delle opportunità presenti sul territorio...”

(“Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 4 lettera “h”).

“Le istituzioni scolastiche [...] realizzano ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni, ad integrazione e in coordinamento con eventuali iniziative promosse dai soggetti operanti sul territorio, in favore della popolazione giovanile e degli adulti [...]”

(“Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 9 comma 1).

L'indagine, nell'ambito di questo tema, muove su un duplice fronte: quello interno e quello esterno.

5.1 Sul fronte interno

Aprirsi all'interno, dentro la scuola, viene ad assumere in questo contesto i significati di partecipazione alla programmazione, di assunzione di incarichi/responsabilità e di servizio nei confronti delle famiglie. Si tratta sostanzialmente di verificare alcuni livelli di disponibilità al confronto, al dialogo e al lavoro collegiale. In questa prospettiva acquista un ruolo importante l'incontro periodico con i genitori che, come vedremo, non si chiude entro i confini istituzionali.

5.1.1 Attività di programmazione

Nell'ambito della scuola elementare, l'insegnante di religione svolge l'attività periodica di programmazione in modo molto articolato. Collabora, infatti, sia con i colleghi della stessa disciplina sia con gli insegnanti di classe e di interclasse nelle forme e nei modi indicati nella tabella 3.3.

Tab. 3.3 - L'insegnante di religione e l'attività periodica di programmazione

(Solo scuola elementare)

	%
Solo con gli insegnanti di classe/interclasse	8,1
Raramente con i colleghi di religione	11,2
Alternativamente con gli insegnanti di classe/interclasse e con i colleghi di religione	71,4
Raramente con gli insegnanti di classe/interclasse	3,1
Solo con i colleghi di religione	6,2
Totali	100,0

(n. 161)

Come si può notare, l'istanza di fondo è quella di conciliare lo specifico disciplinare con le esigenze di una programmazione collegiale. Le posizioni estreme, di isolamento (*raramente con gli insegnanti di classe/interclasse e solo con i colleghi di religione*) sono piuttosto marginali.

5.1.2 Incarichi assunti

Un secondo dato riguarda la presenza dell'insegnante di religione all'interno degli organi collegiali e/o delle commissioni che vengono istituite per rispondere a specifiche esigenze della scuola.

Dall'analisi emerge che il 53% degli intervistati non assume alcun incarico. Si tratta di una percentuale che, rapportata al grado scolastico, ha un'incidenza diversa: si passa, infatti, dal 57% della scuola elementare, al 46% della media e al 44% della superiore.

Il rimanente si trova in qualche misura coinvolto e si distribuisce nel modo indicato nella tabella seguente:

Tab. 3.4 - L'insegnante di religione e le funzioni intermedie

	v.a.	%
Vicario del dirigente scolastico	3	2,4
Collaboratore del dirigente scolastico	6	4,8
Responsabile di plesso	2	1,6
Funzione obiettivo	1	0,8
Componente Consiglio d'istituto	6	4,8
Componente di commissioni	108	85,6
Totale	126	100,0

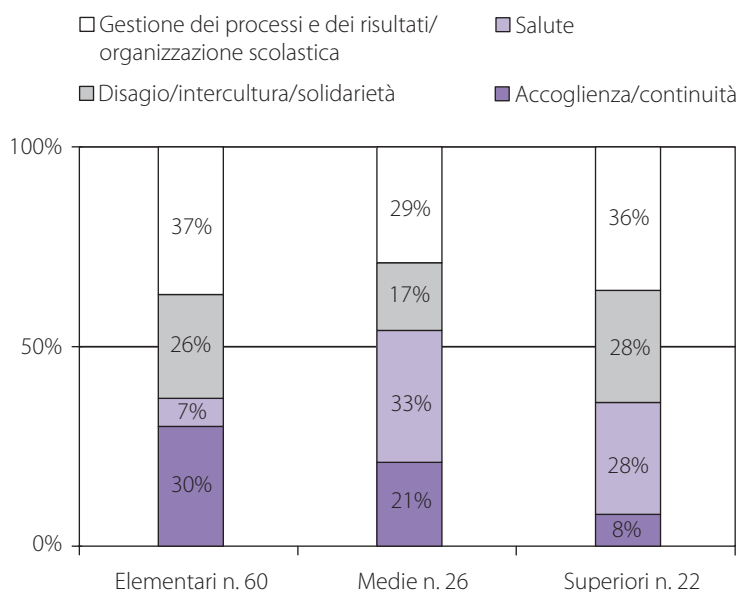
Va anche precisato che alcuni docenti hanno più di un incarico: il 23% nella scuola elementare, il 31% nella media e il 24% nella superiore.

La presenza nei ruoli istituzionali è certamente debole; l'unica percentuale di rilievo è quella che fa capo alla voce "componenti di gruppi di lavoro" (commissioni). Poiché inserirsi in una o in altra commissione non è del tutto indifferente, vale la pena verificare le scelte effettuate.

Gli orientamenti di base sono abbastanza precisi, vanno nella direzione delle seguenti aree culturali: *accoglienza/continuità* (soprattutto elementari), *salute* (in particolare le medie), *disagio/intercultura/solidarietà* ed infine *pianificazione, programmazione, controllo dei processi e dei risultati*¹⁶ (principalmente elementari e superiori).

A nostro parere si tratta di scelte che riflettono una sensibilità particolare per temi molto vicini alla "cultura" religiosa: il *sociale*, inteso come condivisione e solidarietà, il *professionale*, inteso come servizio. Nel grafico è rappresentata la consistenza di ciascuna area per livello scolastico.

Graf. 3.12 - Le commissioni scelte dagli insegnanti di religione per grado scolastico



¹⁶ Si tratta di un'area cui fanno riferimento tutte quelle commissioni che hanno come obiettivo la stesura del Progetto di Istituto, l'autoanalisi d'istituto, l'organizzazione oraria, la sperimentazione, la gestione delle risorse dell'istituto, ecc.

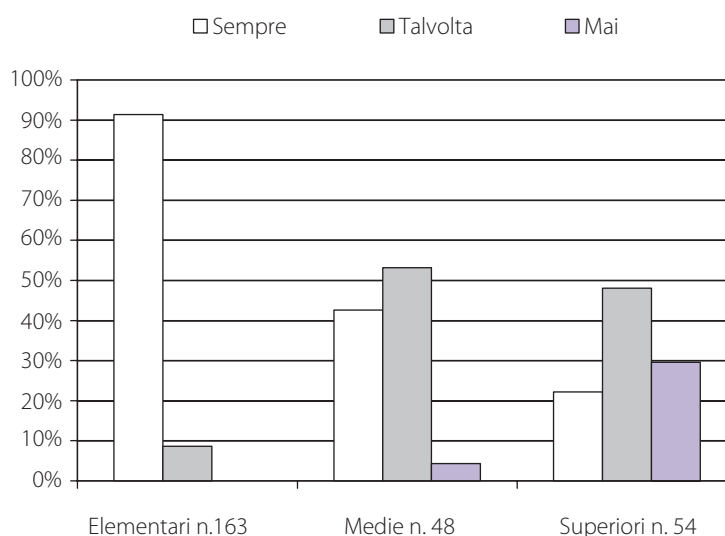
5.1.3 Scuola e famiglia

Sull'argomento sono state poste tre domande agli intervistati: la prima riguarda la presentazione del programma educativo-didattico ai genitori, la seconda sollecita una valutazione in merito all'efficacia di alcune tipologie d'incontro (udienze settimanali, generali e colloqui informali); la terza prende in considerazione il numero di genitori contattati mediamente in un anno scolastico (*quasi tutti, una buona parte, la metà, alcuni e pochi*).¹⁷

La presentazione del programma di religione coinvolge con modalità 'sempre' quasi tutti (91,4%) gli insegnanti della scuola elementare. La stessa modalità si attesta attorno al 42,6% nelle medie e al 22,2% nelle superiori

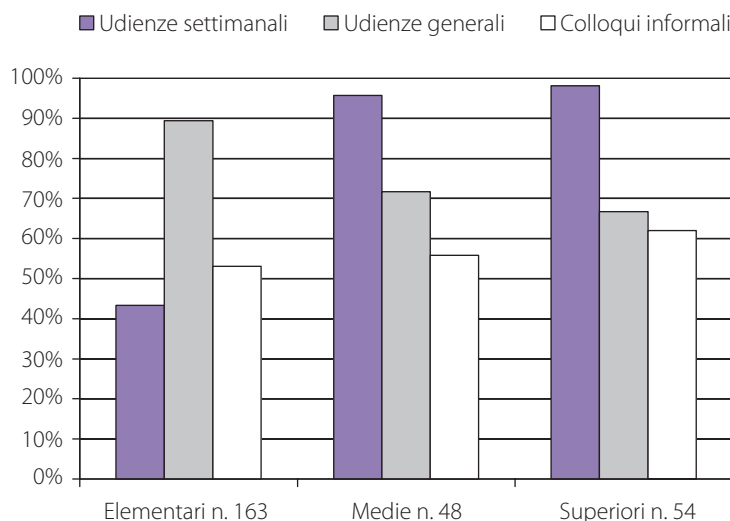
Conseguentemente anche l'altro estremo della scala, il 'mai', assente nella scuola elementare, è presente in forma non trascurabile nelle superiori dove si ritrova una percentuale più consistente del 'sempre' (29,6%).

Graf. 3.13 - Rapporto scuola-famiglia: presentazione del programma di religione ai genitori per grado scolastico



¹⁷ Cfr. Appendice, Q1 - Questionario per Idr: l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia, domande E1 ed E3, p. 89.

Graf. 3.14 - Rapporto scuola-famiglia: modalità ritenute efficaci per grado scolastico*



* Le percentuali del grafico sono riferite ai soggetti che ritengono efficaci le modalità previste dal questionario.

Le informazioni raccolte non consentono di determinare quanto le scelte personali dei soggetti siano condizionate dal contesto scuola in cui operano.

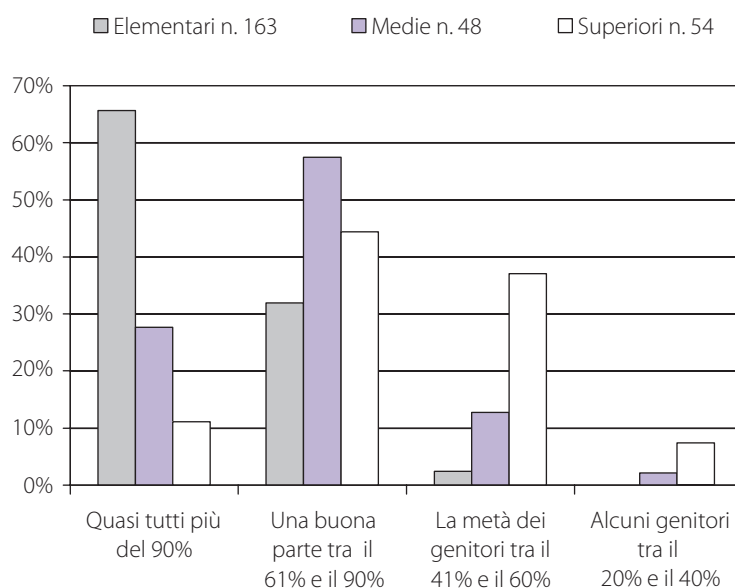
Riteniamo, infatti, che le tradizioni (buone e cattive pratiche del sistema), la gestione istituzionalizzata del rapporto scuola-famiglia costringano l'insegnante a lavorare in determinate direzioni. Pertanto l'elaborazione presentata mette in luce, a nostro avviso, più che l'atteggiamento specifico dei docenti, il degrado sistematico che il rapporto scuola famiglia subisce con l'aumentare del livello scolastico.

Le modalità di rapporto ritenute più efficaci variano in modo significativo tra la scuola primaria e quella secondaria. Nel primo caso vengono considerate soprattutto le *udienze generali*, nel secondo le *udienze settimanali*. I *colloqui informali* non sono, come si poteva ipotizzare, confinati ai margini della distribuzione. Quasi sempre vengono considerati utili e validi da un buon numero di intervistati e la loro incidenza cresce con l'aumentare del grado scolastico.

Nel complesso, gli intervistati possono essere collocati su due piani distinti. Il primo (65%) privilegia esclusivamente l'impostazione tradizionale (udienze), il secondo (35%) ritiene importanti anche altre forme di cooperazione, informali, ma complementari al sistema tradizionale.

Come mostra il grafico 3.15, anche il numero dei genitori contattati nel corso dell'anno scolastico varia in rapporto alla tipologia scolastica. In linea generale, gli insegnanti di religione (stragrande maggioranza nei primi due ordini di scuola) contattano mediamente più del 60% dei genitori. Le punte più elevate si trovano nei gradi scolastici inferiori.

Graf. 3.15 - Rapporto scuola-famiglia: genitori incontrati dagli insegnanti di religione dei vari gradi scolastici



5.2 Sul fronte esterno

In questo caso, si tratta di ricavare un'informazione riguardante l'intensità dello scambio culturale tra l'insegnamento della religione cattolica e le agenzie formative presenti sul territorio.

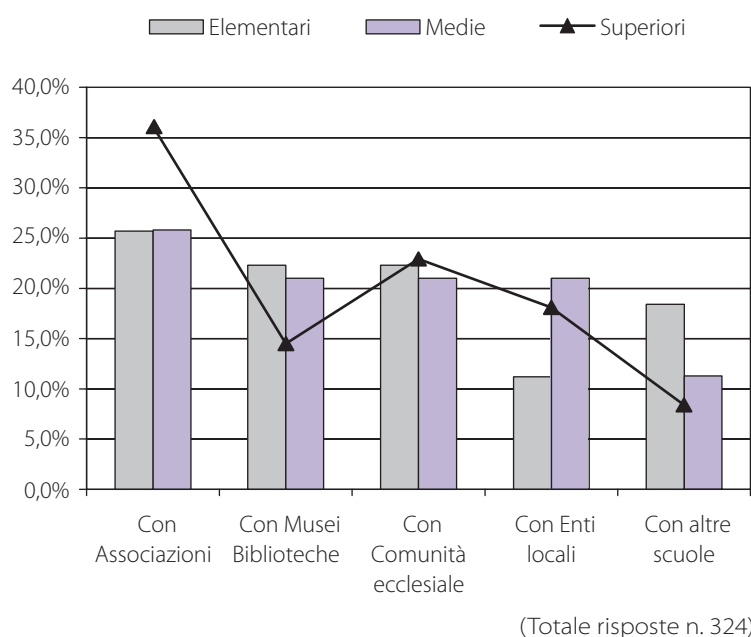
5.2.1 Alla conquista della fenomenicità: momenti di apertura

L'insegnante di religione opera anche sul piano della promozione di attività culturali che spaziano oltre l'ambito strettamente scolastico. Negli ultimi due anni, il 71% degli intervistati si è fatto carico di promuovere iniziative di vario tipo. Alcuni di questi insegnanti (48%) mostrano di essere particolarmente impegnati perché dichiarano di aver portato a termine più di due iniziative. I 'super - attivi' (più di 4 iniziative)

sono nella scuola elementare il 18%, scendono al 15% nella media e raggiungono il 32%, nella superiore.

Come mostra il grafico seguente (Graf. 3.16), le iniziative sono promosse in collaborazione con associazioni di vario tipo, con la Comunità ecclesiale, con i musei e le biblioteche e con altre scuole.

Graf. 3.16 - Iniziative didattiche promosse negli ultimi due anni in collaborazione con agenzie/istituzioni culturali presenti sul territorio



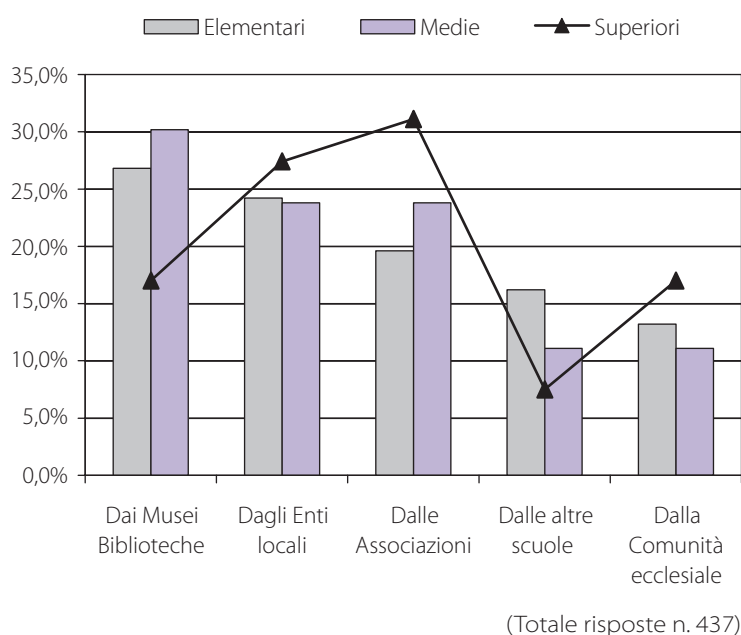
La tendenza a partecipare a iniziative promosse da agenzie esterne alla scuola è, in tutti i gradi scolastici, più forte della promozione/progettazione delle attività. L'85% dei docenti¹⁸ ha, infatti, aderito, almeno una volta negli ultimi due anni, a iniziative culturali coinvolgendo direttamente gli alunni. I livelli di partecipazione crescono in misura contenuta passando dalla scuola elementare alla scuola superiore. Se prendiamo in considerazione sia la partecipazione sia la promozione, notiamo che nel primo caso lo scarto elementari e superiori è appena di 4 punti in percentuale, nel secondo sale a 11. È dunque evidente che l'insegnante dei gradi inferiori è più portato a muoversi sul piano dell'offerta, mentre il docente delle superiori si spende anche sul terreno della proposta e dell'organizzazione.

¹⁸ Per la precisione: il 35% una sola volta, il 25% due volte e il rimanente 25% più di due.

In linea generale attraggono maggiormente le iniziative promosse dai musei, dalle biblioteche nei primi due ordini di scuole, dalle associazioni nella scuola superiore. La Comunità ecclesiale si trova in terza posizione, le scuole nell'ultima.

Ulteriori analisi mostrano chiaramente che la disponibilità a interagire con l'ambiente esterno è in rapporto non solo col livello scolastico di appartenenza, già segnalato, ma anche con la propensione a collaborare costantemente con gli insegnanti delle altre materie¹⁹ e ad assumere incarichi di vario tipo.²⁰

Graf. 3.17 - Partecipazione ad iniziative promosse...



¹⁹ Le due variabili non sono indipendenti (χ^2 di Pearson=13,18; GL=1; Sig.=.000). La propensione a spendersi in modo consistente sul piano della progettazione/partecipazione da parte di chi collabora con altri colleghi è 1,3 volte quella di chi non collabora.

²⁰ Come sopra (χ^2 di Pearson=21,01; GL=1; Sig.=.000). La propensione a spendersi sul piano della progettazione/partecipazione da parte di chi riveste un incarico nella scuola è 1,6 volte quella di chi non ha alcun incarico.

6. MODALITÀ DI VALUTAZIONE, CREDITO SCOLASTICO E PARTECIPAZIONE AGLI ESAMI DI LICENZA ELEMENTARE

“Nell’ambito dell’autonomia didattica le istituzioni scolastiche individuano le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa vigente nonché i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti rispetto agli obiettivi prefissati, provvedendo all’analisi quanti-qualitativa dei processi e dei risultati”.

(“Norme per l’autonomia delle Istituzioni scolastiche”, dal regolamento, art. 4 c. 3)

Un rapido sondaggio sull'utilizzo della scala di valutazione mostra che solo la metà dei docenti della scuola secondaria inferiore e superiore utilizza la scala proposta dallo strumento d'indagine (*scarso, sufficiente, molto, moltissimo*); l'altra metà usa altre tipologie che sostanzialmente variano in relazione al numero dei livelli presi in considerazione.

In particolare possiamo distinguere tra scale:

- **A 7 livelli** (tre negativi, sufficiente e tre positivi) del tipo:
gravemente impreparato, gravemente insufficiente, insufficiente, sufficiente, buono, distinto e ottimo.
Percentuale di riferimento 2%.
 - **A 6 livelli** (due negativi, sufficiente e tre positivi) del tipo:
gravemente insufficiente, insufficiente, sufficiente, buono, distinto e ottimo.
Percentuale di riferimento 4%.
 - **A 6 livelli** (uno negativo, sufficiente e quattro positivi) del tipo:
insufficiente, sufficiente, discreto, buono, distinto e ottimo.
Percentuale di riferimento 6%.
 - **A 5 livelli** (uno negativo, sufficiente e tre positivi) del tipo:
insufficiente, sufficiente, buono, distinto e ottimo.
Percentuale di riferimento 10%.
- Oppure:
- non sufficiente, sufficiente, buono, distinto e ottimo.*
Percentuale di riferimento 64%.
- Oppure:
- insufficiente, sufficiente, discreto, buono e ottimo.*
Percentuale di riferimento 6%.
- **A 4 livelli** (sufficiente e tre positivi) del tipo:
sufficiente, discreto, buono e ottimo.

Percentuale di riferimento 2%.

Oppure:

sufficiente, buono, distinto e ottimo.

Percentuale di riferimento 2%.

Oppure: (uno negativo, sufficiente e due positivi)

insufficiente, sufficiente, buono e ottimo.

Percentuale di riferimento 2%.

- **A 2 livelli** (sufficiente e uno positivo) del tipo:

sufficiente e molto.

Percentuale di riferimento 2%.

In questa sede,²¹ ci limitiamo solo a considerare che la dispersione registrata pone una serie di interrogativi non solo sulla specificità di questo insegnamento, ma anche sull'opportunità di certificare in maniera così diversificata una valutazione quadrimestrale. Va tuttavia precisato che chi si discosta dalla scala proposta è:

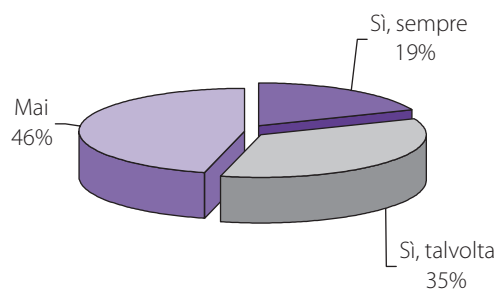
- a. in stragrande maggioranza (73%) l'insegnante della scuola media che tende a privilegiare una scala articolata in cinque livelli, forse in ossequio a ben note direttive in tema di valutazione;
- b. in minoranza (29%) il docente della secondaria di secondo grado che si mostra particolarmente "creativo" sia nello stabilire il numero dei livelli sia nello scegliere le voci che compongono la scala.

6.1 Credito scolastico (solo scuola superiore)

L'insegnamento della religione cattolica non incide molto, a detta degli intervistati, sull'attribuzione del credito scolastico. Infatti, appena il 19%, indica la modalità *sempre*; il 35% *talvolta* e il rimanente sceglie *mai*. Sostanzialmente i docenti si dividono in due gruppi: da una parte coloro che non hanno mai avuto la possibilità di intervenire, dall'altra coloro che *sempre* o *talvolta* hanno potuto dare un loro specifico contributo. Nella maggioranza dei casi, l'apporto è di natura qualitativa e quindi non va a pesare direttamente sul credito: si tratta solitamente di un giudizio, raramente di un punteggio specifico.

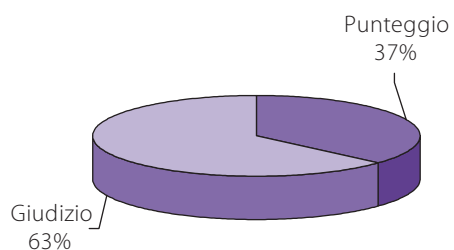
²¹ Sul tema in questione vedere R. Morandi, *Parte seconda, Capitolo 5, Per una sintesi della ricerca*, § 6, p. 136, e in particolare il contributo di S. Ciatelli, *Parte terza, Capitolo 8, Il nodo della valutazione*, § 2, p. 188.

Graf. 3.18 - Incidenza dell'insegnamento della religione cattolica sull'attribuzione del credito scolastico



(n. 48)

Graf. 3.19 - Se sì, con quali modalità



(n. 30)

6.2 Partecipazione all'esame di licenza elementare (solo scuola elementare)

Lo strumento d'indagine raccoglie anche un'informazione relativa alla partecipazione dell'insegnante di religione ai lavori della commissione d'esame nella scuola elementare. Si tratta di una questione che in un certo senso può essere collegata alle precedenti, dato lo stretto rapporto esistente tra esami e valutazione.

Tab. 3.5 - Partecipazione degli insegnanti di religione all'esame di quinta

	v.a.	%
Sì	149	91,4
No	14	8,6
Totale	163	100,0

I dati riportati in tabella rispecchiano le disposizioni normative²² e quindi non vi è nulla da eccepire se non il fatto che l'informazione è debole perché non approfondisce il ruolo svolto dall'insegnante di religione in queste specifiche situazioni. È tuttavia possibile ipotizzare una presenza solo formale nelle commissioni d'esame. L'insegnante di religione si trova, in effetti, 'esautorato' perché non può intervenire per ragioni che non riguardano solo il diniego posto dalla legge del 1930 (l'insegnamento della religione cattolica non è materia d'esame), ma anche la conduzione dell'esame che notoriamente si svolge secondo criteri tradizionali (prassi consolidate).²³ Pensiamo, infatti, che non sia facile trovare tracce di colloqui pluridisciplinari che facciano riferimento anche alle attività didattiche svolte durante le ore di religione.

È bene tuttavia precisare che il problema posto è stato definitivamente risolto dalla recente riforma che prevede l'abolizione dell'esame di licenza elementare.²⁴

7. PERCEZIONI E OPINIONI A CONFRONTO

La sezione F dello strumento d'indagine²⁵ invita gli intervistati ad esprimere il loro grado di accordo in merito ad alcune affermazioni che riguardano aspetti collegati alla dimensione professionale e al contesto scuola.

Il tema di base è dunque il vissuto scolastico dell'insegnante di religione. Lo scopo è di ricavare alcuni elementi conoscitivi per definire, all'interno di questa tipologia d'insegnanti, lo *stare bene professionale*,²⁶ condizione indispensabile non solo per lavorare serenamente, ma anche in modo proficuo ed efficace.

Se consideriamo (cfr. Tab. 3.6) le percentuali che raggruppano le voci *abbastanza* e *molto d'accordo*, notiamo che generalmente l'insegnante di religione si trova a proprio agio: l'ambiente di lavoro è serio e stimolante (*chi fa un buon lavoro viene generalmente apprezzato*); il lavoro dell'insegnante di religione dà *soddisfazioni* (94%), pur essendo *difficile e faticoso* (79%).

²² Come è noto, la commissione d'esame deve essere formata da tutti i docenti della classe: l'insegnante di religione, in quanto insegnante di classe, non può essere escluso.

²³ L'esame di licenza elementare non è di tipo disciplinare.

²⁴ Cfr. L. 53/2003.

²⁵ Cfr. *Appendice, Q1 - Questionario per Idr: l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia*, p. 83.

²⁶ Tale *stare bene* è qui caratterizzato da un bisogno di stima soddisfatto e da una qualità accettabile di convivenza, cioè da un ambiente socio-culturale responsabile e stimolante.

Tab. 3.6 - Nella mia scuola...

	abb. d'accordo (%)	molto d'accordo (%)
Le competenze culturali degli insegnanti di religione vengono adeguatamente valorizzate	56,7	20,7
Solo alcune discipline assumono una funzione importante dentro la programmazione dei consigli di classe	37,0	17,6
In sede di scrutinio, il giudizio espresso dall'insegnante di religione viene attentamente considerato	52,5	29,3
Chi fa un buon lavoro viene generalmente apprezzato	35,7	60,1
Il lavoro dell'insegnante di religione è difficile e faticoso	47,9	31,4
Tutti contano indipendentemente dalla materia che insegnano	25,5	49,0
A livello di programmazione, viene ricercato anche il contributo dell'insegnante di religione	47,5	24,0
Il lavoro dell'insegnante di religione dà soddisfazioni	40,8	53,5
Tutti si sentono responsabili dell'efficacia del lavoro scolastico	45,8	31,9

(n. 260-263)

Tuttavia, in rapporto al grado scolastico ci sono variazioni degne di rilievo. Ad esempio le *competenze culturali* vengono valorizzate meno nelle scuole superiori, più nelle scuole medie;²⁷ la convinzione che *solo alcune discipline assumano un ruolo importante dentro la programmazione dei consigli di classe* è più radicata nella scuola superiore; *il lavoro dell'insegnante di religione è difficile e faticoso* soprattutto nelle superiori, meno nelle medie²⁸ e, sempre nelle superiori, non tutti *contano alla stessa maniera* (indipendentemente dalla materia che insegnano) e non *tutti si sentono responsabili dell'efficacia del lavoro scolastico*.²⁹

²⁷ Chi² di Pearson=4,11; GL=1; Sig.=.041. Praticamente nella scuola media per ogni insegnante che si dichiara poco o per nulla d'accordo con l'affermazione ve ne sono cinque che manifestano un parere contrario (molto/abbastanza); nella scuola superiore il rapporto è di 1 a 2.

²⁸ Chi² di Pearson=4,75; GL=1; Sig.=.029. L'intensità dei rapporti in questo caso si invertono: nella media la propensione ad esprimere un accordo positivo è 2,5 volte quella negativa; nella scuola superiore è 8 volte.

²⁹ La differenza è evidente tra elementari e superiori (Chi² di Pearson=15,37; GL=1; Sig.=.000). Nella sostanza, per ogni insegnante che dichiara di non essere d'accordo ve ne sono: nelle elementari 5,5 che affermano il contrario; nelle medie 2,8; nelle superiori 1,4.

Non esistono invece sostanziali differenze per quanto riguarda le rimanenti affermazioni:

- *in sede di scrutinio, il giudizio espresso dall'insegnante di religione viene attentamente considerato;*
- *chi fa un buon lavoro viene generalmente apprezzato;*
- *a livello di programmazione, viene ricercato anche il contributo dell'insegnante di religione,*
- *il lavoro dell'insegnante di religione dà soddisfazioni.*

Se tuttavia orientiamo l'analisi nella direzione di rilevare la soddisfazione per il ruolo professionale³⁰ e per l'ambiente in cui tale ruolo viene esercitato, notiamo altri aspetti interessanti, forse più aderenti alla realtà.³¹

La soddisfazione per il ruolo professionale esercitato è generalmente presente nella maggioranza dei docenti con differenze non certo marginali tra un grado scolastico e l'altro (Graf. 3.20). I più soddisfatti sono senz'altro gli insegnanti delle medie, seguiti a ruota da quelli delle elementari. Ad una distanza non trascurabile si collocano, invece, i docenti delle scuole superiori che sono i meno soddisfatti. Colpisce in modo particolare il fatto che, in questo grado scolastico (superiori), poco meno della metà dei docenti si posizioni sul livello basso. Le ragioni si ritrovano in tutte le affermazioni prese in considerazione dall'indicatore proposto, ma in modo particolare fanno riferimento alle seguenti variabili: *le competenze culturali degli insegnanti di religione vengono adeguatamente valorizzate e a livello di programmazione, viene ricercato anche il contributo dell'insegnante di religione.*

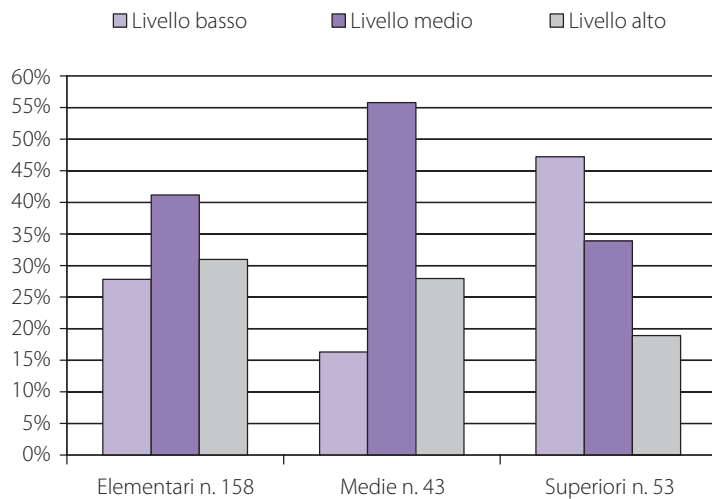
Il livello di soddisfazione è sensibile ad alcune variabili di sfondo. Ad esempio, muta col variare dell'età (è maggiore nei soggetti meno giovani) e quindi chi ha un'anzianità di servizio superiore ai 15 anni si ritrova mediamente ad un livello più alto.

³⁰ Tale soddisfazione implica un riconoscimento esterno (il bisogno di stima soddisfatto) ed un convincimento interno, personale, un sentirsi a proprio agio. Le variabili poste in gioco sono per un verso: *le competenze culturali degli insegnanti di religione vengono adeguatamente valorizzate; in sede di scrutinio, il giudizio espresso dall'insegnante di religione viene attentamente considerato; a livello di programmazione viene ricercato anche il contributo dell'insegnante di religione;* per l'altro: *il lavoro dell'insegnante di religione è difficile e faticoso e il lavoro dell'insegnante di religione dà soddisfazioni.*

³¹ L'elaborazione dei dati non si limita ad analizzare le percentuali grezze, riferite alle singole voci ma, attraverso una serie di incroci tra le variabili che appartengono ad una medesima area di riferimento, rileva nuovi valori (punteggi) che vengono attribuiti ad ogni soggetto. Gli elementi di coerenza costituiscono il criterio di riferimento. È bene notare che in questo caso gli intervistati si distribuiscono gradualmente lungo una linea continua. La distribuzione è stata normalizzata.

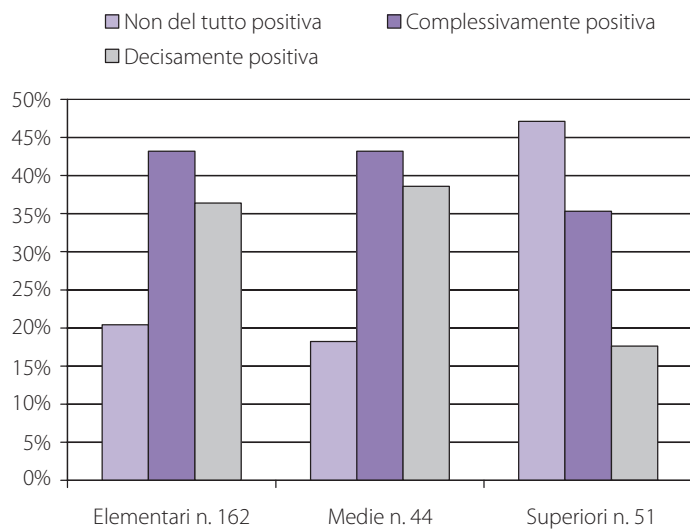
Graf. 3.20 - Livelli di soddisfazione per il ruolo professionale esercitato

Percezione dei docenti di religione per grado scolastico



Graf. 3.21 - Immagine del contesto in cui l'insegnante opera

Percezione dei docenti di religione per grado scolastico



La seconda dimensione considerata riguarda il contesto ambientale.³² Il dato ricavato si pone in relazione col bisogno di soddisfazione precedentemente rilevato³³ e quindi l'elaborazione (Graf. 3.21) non fa che rafforzare quanto già segnalato: medie al primo posto, superiori all'ultimo; tra i due gradi scolastici una differenza statisticamente significativa.³⁴ Se nelle elementari e nelle medie le percentuali del “*non del tutto positiva*” non sono preoccupanti, nelle superiori il deterioramento dell'immagine scolastica è un aspetto fin troppo evidente: interessa quasi un insegnante su due. Si collega soprattutto ad una variabile che risulta fortemente discriminante all'interno dell'indicatore (*tutti si sentono responsabili dell'efficacia del lavoro scolastico*). Attorno a tale affermazione si raccoglie un dissenso piuttosto consistente (70%).

Gli aspetti critici che abbiamo rimarcato non devono far perdere di vista l'andamento complessivo che, come abbiamo sottolineato in apertura, è positivo. Lo *stare bene professionale* degli insegnanti di religione è diffuso nei gradi scolastici inferiori. Non sempre tuttavia è possibile parlare di effettiva, reale, integrazione di questi docenti nell'equipe pedagogica. Ulteriori analisi, condotte su alcune risposte,³⁵ mostrano infatti che due insegnanti su dieci registrano ancora una certa distanza nei confronti dei colleghi (non trovandosi, ovviamente, in situazioni che favoriscono l'interdipendenza e la fluidità degli scambi); tre su dieci dichiarano di incontrare generalmente la disponibilità dei colleghi, ma sentono che il processo d'integrazione non è pienamente consolidato perché affiorano talvolta delle riserve sulla materia d'insegnamento e solo i rimanenti cinque ritengono di essere pienamente considerati, alla stregua dei colleghi, un valido supporto e un'effettiva risorsa per la realizzazione dei programmi. Si tratta dunque di un fenomeno in evoluzione che risente sia del grado scolastico sia dell'anzianità di servizio.³⁶

³² Le variabili prese in esame e opportunamente incrociate sono: *solo alcune discipline assumono una funzione importante dentro la programmazione dei consigli di classe, chi fa un buon lavoro viene generalmente apprezzato, tutti contano indipendentemente dalla materia che insegnano e tutti si sentono responsabili dell'efficacia del lavoro scolastico*.

³³ Esiste una correlazione di media intensità ($r = .60$).

³⁴ $T\text{-test}_{(93)} = 3,17$; $p = .002$.

³⁵ Sono: *Le competenze culturali degli insegnanti di religione vengono adeguatamente valorizzate. Solo alcune discipline assumono una funzione importante dentro la programmazione dei consigli di classe. In sede di scrutinio, il giudizio espresso dall'insegnante di religione viene attentamente considerato. Tutti contano indipendentemente dalla materia che insegnano. A livello di programmazione viene ricercato anche il contributo dell'insegnante di religione. Chi fa un buon lavoro viene generalmente apprezzato. Tutti si sentono responsabili dell'efficacia del lavoro scolastico*.

³⁶ Il primo e il secondo gruppo comprendono in prevalenza docenti con un'anzianità di servizio inferiore ai 15 anni. Inoltre, nel primo gruppo si trovano il 39,2% degli insegnanti della scuola superiore, il 18,6% della scuola media e il 16,4% della scuola elementare; nel secondo rispettivamente: il 31,4%, il 20,9% e il 35,2%; nel terzo il 29,4%, il 60,5% e il 48,4%.

Appendice

Questionari

Q1 - Questionario per Idr: l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia

Sezione A

Informazioni a carattere generale (Rispondere barrando la casella)

A.1 Genere

- 1. q Maschio
- 2. q Femmina

A.2 Età

- 1. q meno di 25 anni
- 2. q da 25 a 30 anni
- 3. q da 31 a 35 anni
- 4. q da 36 a 40 anni
- 5. q da 41 a 45 anni
- 6. q oltre

A.3 Anni d'insegnamento *(Non vanno considerate le supplenze temporanee inferiori ai sei mesi)*

- 1. q fino a 2 anni
- 2. q da 3 a 5 anni
- 3. q da 6 a 10 anni
- 4. q da 11 a 15 anni
- 5. q da 16 a 20 anni
- 6. q da 21 a 25 anni
- 7. q da 26 a 30
- 8. q oltre

A.4 Titoli di studio

- 1. q Diploma di scuola superiore *(Specificare)*
- 2. q Scuola di formazione teologica
- 3. q Diploma triennale di scienze religiose
- 4. q Magistero di scienze religiose
- 5. q Laurea *(Specificare)*
- 6. q Corso di studio in un Seminario maggiore
- 7. q Altro *(Specificare)*

A.5 Lei insegna in una scuola *(Si possono indicare più tipologie scolastiche)*

- 1. q Elementare
- 2. q Media
- 3. q Superiore biennio
- 4. q Superiore triennio

A.6 Lei insegna in una scuola che si trova in un comune:*(Il docente che insegna in due Istituti può barrare più alternative)*

1. q Con meno di 2.000 abitanti
2. q Con una popolazione tra i 2.000 e 5.000 abitanti
3. q Con una popolazione tra i 5.000 e 10.000 abitanti
4. q Con una popolazione tra i 10.000 e 18.000 abitanti
5. q Con più di 18.000 abitanti

A.7 Completì la tabella seguente riportando il suo orario settimanale delle lezioni.

(Inserisca nelle caselle una crocetta in corrispondenza del giorno e dell'ora. La crocetta va cerchiata ⊗ se l'ora di religione è l'ultima lezione scolastica del mattino o del pomeriggio)

Ore del mattino	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ	SABATO
Prima						
Seconda						
Terza						
Quarta						
Quinta						
Sesta						
Ore del pomeriggio						
Prima						
Seconda						
Terza						

A.8 Secondo Lei, la distribuzione dell'insegnamento della religione cattolica, nell'orario che Le è stato assegnato, rispetta il "criterio di equilibrata distribuzione delle ore nell'arco della giornata e della settimana", previsto anche per le altre materie?

1. q Sì
2. q No
3. q Non so
4. q Sì, ma solo in uno degli Istituti nei quali insegno

Sezione B

Il Progetto d'Istituto (o POF)

B.1 Come insegnante di religione, Lei ha partecipato, negli ultimi tre anni, alla stesura del Progetto d'Istituto?

1. q Sì
2. q No

B.2 Quest'anno, nella sua scuola, il Progetto d'Istituto è stato aggiornato?

(Si ricorda che il PI ha durata pluriennale e può essere aggiornato annualmente)

1. q Sì
2. q No
3. q Non so

B.3 Se sì, è stato interpellato per fornire informazioni in merito all'insegnamento della religione cattolica?

1. q Sì
2. q No
3. q Non so

Sezione C

Autonomia didattica

C.1 Nella sua scuola (o in una delle sedi scolastiche nelle quali lavora) è prevista l'aggregazione delle discipline in aree/ambiti disciplinari?

1. q Sì
2. q No *(Passare alla domanda C.5)*
3. q Non so *(Passare alla domanda C.5)*
4. q Sì, ma solo in uno degli Istituti nei quali insegno

C.2 Se sì, può indicare tali ambiti:

1.
2.
3.
4.

C.3 L'insegnamento della religione cattolica è stato collocato in un ambito specifico?

1. q Sì
2. q No (*Passare alla domanda C.5*)

C.4 Se sì, in quale? (*Riportare il numero che contraddistingue l'ambito; vedere domanda C.2*)

n.

C.5 Nella sua scuola (o in una delle sedi scolastiche nelle quali lavora), le ore di religione sono state: (*Una risposta per riga*)

	1. Sì	2. No
1. Distribuite su tutto l'arco dell'anno scolastico (con cadenza settimanale)	q	q
2. Accorpate in un solo periodo (quadrimestre) dell'anno scolastico	q	q
3. Concentrate in più periodi (bimestre, trimestre) dell'anno scolastico	q	q
4. Altro (<i>Specificare</i>)		

C.6 Come insegnante di religione: (*Una risposta per riga*)

	1. Sempre	2. Talvolta	3. Mai
1. Lavora in classe con colleghi di altre discipline	q	q	q
2. Lavora con gruppi di alunni provenienti da classi parallele	q	q	q
3. Lavora con gruppi di alunni provenienti da classi verticali	q	q	q

C.7 Negli ultimi due anni, Lei ha partecipato a progetti che hanno coinvolto altre discipline scolastiche?

1. q Sì
2. q No

C.8 Se sì, con quali insegnanti ha prevalentemente collaborato? (*Massimo due scelte*)

1. q Insegnanti appartenenti all'area/ambito umanistico (*Storico-letteraria-filosofica...*)
2. q Insegnanti appartenenti all'area/ambito artistico
3. q Insegnanti appartenenti all'area/ambito scientifico
4. q Insegnanti impegnati nelle aree o nei progetti riguardanti: *Ambiente, Cittadinanza, Pace, Salute Intercultura, ecc.*
5. q Altro (*Specificare*)

☛ Per i soli docenti di Scuola elementare

C.9 Nel corso dell'attività periodica di programmazione, Lei si ritrova: *(Una sola scelta)*

1. q Solo con gli insegnanti di classe/interclasse
2. q Raramente con i colleghi di religione (una volta su quattro)
3. q Alternativamente con gli insegnanti di classe/interclasse e con i colleghi di religione
4. q Raramente con gli insegnanti di classe/interclasse
5. q Solo con i colleghi di religione

C.10 Nella sua scuola, l'insegnante di religione partecipa alla commissione d'esame di licenza elementare?

1. q Sì
2. q No

☛ Per i soli docenti di Scuola secondaria inferiore e superiore

C.11 Nelle valutazioni quadrimestrali utilizza una scala diversa da: *Moltissimo, Molto, Sufficiente, Scarso?*

1. q Sì
2. q No

C.12 Se sì, può indicare il tipo di scala che Lei utilizza:

.....

☛ Per i soli docenti di Scuola media superiore

C.13 L'insegnamento della religione cattolica incide sull'attribuzione del credito scolastico?

1. q Sì, sempre
2. q Sì, talvolta
3. q Mai
4. q Non so

C.14 Se sì, con quali modalità:

1. q Attribuzione di un punteggio specifico
2. q Formulazione di un giudizio
3. q Altro (*Specificare*)

Sezione D**Autonomia organizzativa****D.1 Nel corrente anno scolastico, Lei ha assunto uno o più dei seguenti incarichi:**

1. q Vicario del dirigente scolastico
2. q Collaboratore del dirigente scolastico
3. q Responsabile di plesso
4. q Funzione obiettivo
5. q Componente Consiglio d'istituto
6. q Componente di commissioni (*Specificare quali*)
7. q Altro incarico (*Specificare*)

D.2 Negli ultimi due anni, Lei ha promosso iniziative didattiche in collaborazione con le seguenti agenzie/ istituzioni culturali presenti sul territorio: (Una risposta per riga)

- | | 1. Sì | 2. No |
|---|-------|-------|
| 1. Altre scuole | q | q |
| 2. Enti locali (<i>Comune, Comprensorio, Provincia</i>) | q | q |
| 3. Associazioni | q | q |
| 4. Musei, biblioteche | q | q |
| 5. Comunità ecclesiale | q | q |
| 6. Altro (<i>Specificare</i>)..... | | |

D.3 Negli ultimi due anni, Lei ha partecipato con i suoi alunni ad iniziative didattiche promosse dalle seguenti agenzie/ istituzioni culturali presenti sul territorio: (Una risposta per riga)

- | | 1. Sì | 2. No |
|---|-------|-------|
| 1. Altre scuole | q | q |
| 2. Enti locali (<i>Comune, Comprensorio, Provincia</i>) | q | q |
| 3. Associazioni | q | q |
| 4. Musei, biblioteche | q | q |
| 5. Comunità ecclesiale | q | q |
| 6. Altro (<i>Specificare</i>)..... | | |

Sezione E**Rapporto scuola - famiglia****E.1 All'inizio di ogni anno scolastico, presenta ai genitori il programma che intende svolgere?**

1. q Sempre
2. q Talvolta
3. q Mai

E.2 Quale tra le seguenti modalità di rapporto con i genitori Lei ritiene più efficace?

(Attribuire un punteggio ad ogni indicazione: punteggio massimo 4 - molto efficace -, minimo 1 - per nulla efficace. Una risposta per riga)

1. Udienze settimanali	④	③	②	①
2. Udienze generali	④	③	②	①
3. Colloqui informali	④	③	②	①

E.3 Mediamente, in un anno, con quanti genitori dei suoi alunni riesce ad avere contatti?

1. q Con quasi tutti (più del 90%)
2. q Con una buona parte (tra il 61% e il 90%)
3. q Con la metà dei genitori (tra il 41% e il 60%)
4. q Con alcuni genitori (20% il 40%)
5. q Con pochi genitori (meno del 20%)

Sezione F

Relativamente alle seguenti affermazioni indichi il suo grado d'accordo (4= molto d'accordo; 3= abbastanza d'accordo; 2= poco d'accordo; 1= per nulla d'accordo)

Nella mia scuola:	molto d'accordo	abbastanza d'accordo	poco d'accordo	per nulla d'accordo
1. Le competenze culturali degli insegnanti di religione sono adeguatamente valorizzate	④	③	②	①
2. Solo alcune discipline assumono una funzione importante dentro la programmazione dei consigli di classe o di interclasse	④	③	②	①
3. In sede di scrutinio, il giudizio espresso dall'insegnante di religione viene adeguatamente considerato	④	③	②	①
4. Chi fa un buon lavoro è generalmente apprezzato	④	③	②	①
5. Il lavoro dell'insegnante di religione è difficile e faticoso	④	③	②	①
6. Tutti contano indipendentemente dalla materia che insegnano	④	③	②	①
7. A livello di programmazione viene ricercato anche il contributo dell'insegnante di religione	④	③	②	①
8. Il lavoro dell'insegnante di religione dà soddisfazioni	④	③	②	①
9. Tutti si sentono responsabili dell'efficacia del lavoro scolastico	④	③	②	①

Grazie per la collaborazione

Q2 - Il Progetto d'Istituto e la dimensione religiosa

Scheda di lettura¹

Sezione A

Dati generali

A1. Il Progetto d'Istituto preso in esame si riferisce a:	1. q una Direzione Didattica 2. q un Istituto Comprensivo 3. q un Istituto d'Istruzione
A2. Con un numero complessivo di alunni	1. q inferiore a 400 alunni 2. q tra i 401 e i 600 alunni 3. q tra i 601 e gli 800 alunni 4. q tra gli 801 e i 1000 alunni 5. q oltre i 1000 alunni
A3. Con un numero complessivo di insegnanti	1. q inferiore a 30 insegnanti 2. q tra i 31 e i 50 insegnanti 3. q tra i 51 e i 80 insegnanti 4. q tra gli 81 e i 100 insegnanti 5. q oltre i 100 insegnanti

¹ La preghiamo di analizzare il progetto d'Istituto della scuola in cui lavora. Verifichi in particolare:

- se vengono fornite indicazioni adeguate sull'Irc, sulle attività alternative e sul relativo impianto organizzativo e normativo;
- se viene considerata la dimensione spirituale dell'alunno;
- se viene considerato il pluralismo religioso.

Risponda poi alle richieste della scheda operativa.

Sezione B

B1. Rispetto all'insegnamento della religione cattolica, il Progetto d'Istituto (PI):

	1. Sì	2. No
1. Illustra gli obiettivi	q	q
2. Illustra i contenuti	q	q
3. Si limita solo a elencare, tra le materie, l'insegnamento della religione cattolica	q	q
4. Fornisce informazioni di tipo normativo (Es. disposizioni su natura e finalità, ecc.)	q	q
5. Fornisce informazioni di tipo organizzativo (Es. modalità d'iscrizione, ecc.)	q	q
6. Fornisce altre informazioni (Specificare)		

B2. Rispetto alle attività alternative, il Progetto d'Istituto (PI):

	1. Sì	2. No
1. Illustra gli obiettivi	q	q
2. Illustra i contenuti	q	q
3. Si limita solo a elencare, tra le materie, l'insegnamento delle attività alternative	q	q
4. Fornisce informazioni di tipo normativo (Es. disposizioni su natura e finalità, ecc.)	q	q
5. Fornisce informazioni di tipo organizzativo (Es. modalità d'iscrizione, ecc.)	q	q
6. Fornisce altre informazioni (Specificare)		

B3. Il Progetto d'Istituto (PI) fa riferimento alla dimensione spirituale dell'alunno? (Confrontare in particolare le finalità educative e gli obiettivi didattici e disciplinari)

1. q Sì
2. q No (Passare alla richiesta B4)

1.1. Se ha risposto sì, scelga una delle seguenti possibilità: (Può anche integrare utilizzando la voce 'altro')

1. q Il PI si limita ad alcune affermazioni di principio
2. q Il PI offre precise indicazioni e suggerisce alcuni orientamenti didattici
3. q Altro (Specificare)

B4. Il Progetto d'Istituto (PI) della sua scuola fa riferimento al pluralismo religioso presente nella società e nella scuola? *(Confrontare in particolare le finalità educative e gli obiettivi didattici e disciplinari)*

1. q Sì
2. q No

1.1. Se ha risposto sì, scelga una delle seguenti possibilità: *(Può anche integrare utilizzando la voce 'altro')*

1. q Il PI si limita ad alcune affermazioni di principio
2. q Il PI offre precise indicazioni e suggerisce alcuni orientamenti didattici
3. q Altro *(Specificare)*

Grazie per la collaborazione

Capitolo 4

Il punto di vista di altri docenti e dei dirigenti

Emanuela Chemolli

1. ANALISI QUALITATIVA: I *FOCUS GROUP*

1.1 Teoria

La ricerca “*L’insegnamento della religione cattolica nella scuola dell’autonomia*” vuole rilevare il grado di integrazione dell’insegnamento della religione cattolica nella scuola dell’autonomia in Trentino.

Il gruppo di lavoro ha deciso di utilizzare nello stesso piano di ricerca due tecniche diverse: il questionario nella prima fase della ricerca e il *focus group* nella fase finale. Questo duplice procedimento è inteso a ottenere contemporaneamente una generalizzazione dei risultati (tramite i questionari) e un loro approfondimento (tramite i *focus group*).

Che cos’è il *focus group*?

«Il *focus group* può essere definito come una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione all’interno di un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità.»¹

La rilevazione è focalizzata non sulle risposte dei singoli partecipanti alle domande del moderatore² – come, invece, in una intervista in profondità – bensì sulla loro interazione.

L’interazione tra i partecipanti è la caratteristica peculiare del *focus group*; grazie a questa tecnica si recupera «la dimensione relazionale nella formazione delle opinioni.»³

L’unità d’analisi, quindi, è sempre il gruppo nel suo complesso, e non il singolo partecipante.

La specificità rende difficile la comparabilità dei risultati persino di una stessa serie di *focus group* ed è del tutto illecita la loro generalizzazione al di là della particolare situazione da cui sono emersi.

¹ Corrao, 2000, p. 25.

² Moderatore: non è un intervistatore, ma una persona che modera una discussione.

³ Corrao, 1999.

Il *focus group* permette di individuare la gamma delle possibili posizioni su una determinata questione, ma non consente di conoscere la loro distribuzione nella popolazione studiata.

L'obiettivo dell'utilizzo dei *focus group* nella ricerca "*L'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia*" non è la generalizzazione (che è stata già ottenuta nella prima parte della ricerca usando la tecnica del questionario), ma la comprensione. Infatti «i *focus group* si sono rivelati utili anche nella fasi conclusive della ricerca, in sede di interpretazione dei risultati emersi dall'applicazione di altre tecniche e strumenti. In questo modo, il punto di vista di gruppi di persone con le stesse caratteristiche del campione coinvolto integra quello del ricercatore (Dawson et al. 1992, Frey e Fontana, 1993, Krueger, 1994, Morgan, 1988).»⁴

Obiettivo dei *focus group* in questa fase di ricerca è quello di capire i risultati emersi dall'analisi quantitativa uscendo dall'autoreferenzialità della visione dei soli docenti di religione cattolica; questo può avvenire anche attraverso il contributo di "esperti" con caratteristiche simili a quelle del campione coinvolto nella prima fase della ricerca. In questo caso gli "esperti" possono essere persone che fanno parte della medesima categoria professionale e dunque ne condividono le dinamiche lavorative, ma non insegnano la stessa disciplina, quindi: docenti *non* di religione cattolica.

1.2 Campionamento: chi coinvolgere tra i docenti non di religione cattolica?⁵

Per selezionare i partecipanti dei *focus group* si ricorre a campionamenti non probabilistici, detti anche «a scelta ragionata»,⁶ questo perché: i risultati non sono generalizzabili; c'è un'autoselezione dei partecipanti; le opinioni sono strettamente legate al contesto in cui sono state espresse.⁷

La scelta delle persone da inserire nel campione è guidata dagli *obiettivi di ricerca*, perciò il gruppo di ricerca ha deciso quali caratteristiche dovevano possedere i partecipanti perché potessero fornire le informazioni desiderate.

Per il campionamento il gruppo di ricerca ha stabilito questi criteri guida:

1. Numero dei partecipanti: fra quattro e dodici. Idealmente otto persone (si è ipotizzato dodici persone per ogni *focus group* pensando all'autoselezione).

⁴ S. Corrao *Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire*, in "Sociologia e ricerca sociale", vol. 20, n. 60, 1999, pp. 94-106.

⁵ Da qui in avanti quando scriviamo "insegnanti" ci riferiamo a quegli insegnanti non di religione che sono stati coinvolti nei diversi *focus group*.

⁶ Il campione viene scelto sulla base di alcune caratteristiche.

⁷ Stewart, Shamdasani, 1990.

2. Selezione degli istituti da cui estrarre gli insegnanti: casuale.
3. L'ambito di insegnamento da cui estrarre il docente (umanistico, scientifico, di indirizzo): scelto dal gruppo di ricerca.
4. Il docente che partecipa è scelto dal dirigente, ma deve essere presente in quella scuola da almeno tre anni.

Si è ipotizzato di svolgere sei *focus group*:⁸ i primi tre hanno coinvolto insegnanti degli istituti comprensivi e direzioni didattiche; gli altri tre hanno coinvolto insegnanti di istituti superiori.⁹

1.3 Interview Guide e Riflessione

I testimoni privilegiati – insegnanti non di religione cattolica – hanno riflettuto sui dati che sono emersi dalla ricerca quantitativa. La ricerca quantitativa fa riferimento a questionari somministrati agli insegnanti di religione cattolica.

La lettura di alcuni dati da parte degli insegnanti ha aiutato i ricercatori a verificare l'interpretazione, a capire il significato, a identificare i punti critici e anche a uscire dall'autoreferenzialità che può essersi creata avendo somministrato i questionari solo agli insegnanti di religione cattolica.

Alcune domande proposte agli insegnanti sono state affiancate dalla visione di alcuni lucidi che mostravano i risultati emersi dal questionario. Sotto si può leggere l'elenco che riporta stimoli sottoforma di titoli utilizzata nei *focus group* (*the interview guide*):

Collaborazione

1. declinare “collaborazione/non collaborazione”;
2. distinzione tra insegnamento e insegnante, quindi tra curriculum e persona;
3. le forme di collaborazione o non collaborazione tra gli insegnanti di religione cattolica e non;
4. PI: pluralismo religioso e intreccio tra religione e altre discipline.

Ruolo dell'insegnante di religione cattolica

5. per l'istituto comprensivo e le direzioni didattiche: programmazione e consiglio di classe; per l'istituto secondario: credito scolastico.

⁸ Non esiste un numero perfetto di *focus group*, ma è consigliabile realizzarne da tre a cinque per ottenere le informazioni desiderate. Dopo aver condotto un determinato numero di discussioni di gruppo, si verifica il fenomeno della *saturazione*. Se a questo punto il ricercatore conducesse ulteriori *focus* non riuscirebbe ad ottenere informazioni aggiuntive rispetto a quelle che ha già raccolto (Morgan, 1998, citato in Zammuner, 2003, p. 118).

⁹ Sono stati esclusi gli insegnanti dei corsi serali, delle scuole private e della formazione professionale.

Marginalità

6. il criterio di equilibrata distribuzione delle ore nell'arco della giornata e della settimana rispetto all'orario assegnato.

L'elenco è stato costruito dopo la somministrazione dei questionari; le domande dell'*interview guide* sono emerse durante la riflessione sull'analisi dei dati.

Ad esempio, la tematica sulla collaborazione è strettamente collegata a domande del questionario come: "Lavora in classe con colleghi di altre discipline?", "Negli ultimi due anni ha partecipato a progetti che hanno coinvolto altre discipline?".

Il ruolo dell'insegnante di religione è correlata alle domande "Con chi si ritrova nel corso dell'attività periodica di programmazione?", "L'insegnamento della religione cattolica incide sull'attribuzione del credito scolastico?".

Anche la marginalità è emersa come argomento da indagare dopo aver analizzato le risposte alla domanda: "La distribuzione dell'insegnamento della religione cattolica, nell'orario che Le è stato assegnato, rispetta il criterio di equilibrata distribuzione delle ore nell'arco della giornata e della settimana?"

Si è inoltre deciso che i vari *focus group* si concludessero con un livello riflessivo, come: "Cosa vi ha dato questo *focus group*? Come l'avete vissuto?". Queste due domande assumono la forma di due stimoli riflessivi¹⁰ e il riquadro "Il livello riflessivo" ne riporta alcune parti.

Il livello riflessivo

Diamo ora "voce" ai sentimenti, riprendendo alcune frasi che gli insegnanti non di religione cattolica hanno espresso quando il moderatore ha chiesto "*Cosa vi ha dato questo focus group? Come l'avete vissuto?*"

Trascriviamo alcuni pensieri, tralasciando altri, ma tentando di esporre tutta la gamma di emozioni vissute. In generale l'esperienza è stata vissuta in modo positivo.

Nel **primo focus group (FG1)** Carlo ha dichiarato: «Io ero un po' restio a venire, anche perché oggi avrei la mia giornata libera, comunque sono stato felice e soddisfatto.» Anna, componente dello stesso gruppo di Carlo, si è espressa così: «Potersi confrontare con le medie porta sempre un arricchimento.»

¹⁰ In ogni *focus group* si è esplicitato il programma e richiesta l'autorizzazione di registrare, assicurando l'anonimato. Tutti i *focus group* quindi sono stati registrati e sbobinati *ad verbum* e i nomi che qui utilizziamo sono di fantasia.

Nel **secondo focus** (FG2) Paolo ha sottolineato che: «Il modo di discutere qui, avere l'attenzione, mi ha permesso di dire quello che pensavo. [...] Spesso nella convocazione di questi incontri si ha l'impressione di essere in tanti convocati; che senso ha essere qui in trenta se in quattro si può fare la stessa cosa? Invece qui siamo pochi e posso dire la mia.» Anche Cristina ha confermato la stessa sensazione provata da Paolo, dicendo: «È stato gratificante lavorare in piccoli gruppi, dà sempre risultati migliori [...] il fatto di sentirsi ascoltati, il fatto di dare il contributo, vedere gli altri che ti ascoltano, ascoltare gli altri [...] è sempre un arricchimento.» E ancora Alice: «Io ho sempre esitazione a parlare in pubblico, questa volta mi sono trovata bene. È una situazione che mette a mio agio. Interessante.»

I componenti del **terzo gruppo** (FG3) hanno sollevato delle perplessità, come Alessandro: «Sembra una cosa un po' organizzata all'americana: direi poco naturale, ma un vantaggio lo ha: parlare uno alla volta che di solito nell'ambito scuola non si riesce.» Loretta ha dichiarato di essersi trovata bene, ma «È un mordi e fuggi, quindi non so, lascia il tempo che trova, non so cosa sia un'esperienza così.» Daniela esce dall'esperienza del *focus group* «con un po' di preoccupazione per la scuola in generale. È giusto fare queste indagini, però delle volte ho il dubbio, non so bene dove stiamo andando.» Enrico ha così espresso la sua esperienza: «Mi sono trovato benone, grazie a tutti voi per il confronto che è stato positivo. [...] Propongo che ci siano anche per altre materie queste cose, non solo per religione. All'inizio pensavo di essere un po' il giudice nei confronti di quelli di religione, ma in realtà non è vero, non è stato così.» Claudia ha vissuto delle emozioni simili a quelle di alcuni componenti del secondo *focus* «Mi sono trovata bene e nonostante la mia grossa difficoltà a parlare con persone che non avevo visto prima, è andata bene.» E ancora: «Io la porto via come esperienza di collaborazione. [...] Penso sia un modo per muoversi, per poter discutere, confrontarsi.»

Il **quarto focus** (FG4) è stato il primo dei tre *focus* dove abbiamo coinvolto docenti della Scuola secondaria di II grado. A Franco è «sembrata una di quelle situazioni un po' nuove. [...] Ognuno ha espresso le proprie opinioni. L'ho trovato interessante, [è] quello che non si fa ai consigli di classe.» Chiara ha dichiarato: «Ero curiosa rispetto al lavoro svolto nel pomeriggio» e che le è «[...] apparso piuttosto interessante anche confrontarsi con colleghi di diverse scuole ed esperienze, anche con docenti di discipline diverse; trovo che sia arricchente.» Nemmeno Luigi sapeva cosa aspettarsi «[...] ma ritengo che sia una esperienza positiva.»

«Sono contento, le cose che ho detto qui sono cose che è da anni che penso. Sono molto utili questi gruppi, perché c'è confronto, sarebbe bello [che] ci fosse per tutte le materie.» Queste parole sono state dette da Carlo, nel **quinto focus** (FG5).

Sara ha trovato «[...] molto utile il confronto» e ha lamentato la mancanza di un confronto schietto all'interno della scuola. Luana si trova in accordo con la collega e aggiunge che è stato «altrettanto interessante osservare i dati e i grafici.» Sia Maurizio, sia Lorella si aspettavano un discorso «sulla società che cambia, sulla globalità e [su] come la religione si inserisce in tutto questo»; «una discussione [centrata maggiormente] sul ruolo della religione.»

Nell'ultimo *focus* (FG6) svolto per questa ricerca, Nicola afferma: «L'ho vissuto positivo; porto via... la prima cosa che mi viene in mente è la voglia di continuare, collaborare, contribuire, formare.» Beatrice dichiara che è sempre utile confrontarsi, che «è stato un momento piacevole...», ma ha la sensazione che «la nostra società si dedichi troppo alla ricerca, alle indagini, a scandagliare, a confrontarsi, a scrivere; e poi?» Ma poi sostiene che quel pomeriggio non ha avuto «la sensazione di essere stata qui a fare bla bla a vuoto....» Giuseppe ha vissuto il confronto in modo piacevole, ma «dico la verità, mi sarei aspettato qualche cosa di più specifico, [per esempio] cosa si insegna nella disciplina, e in che modo, e a che cosa serve.» Luca ci aiuta anche a comprendere come si svolge il *focus*: «Mi è piaciuto anche il modo, lo strumento lascia intervenire in misura *format*, che nasce da una direttiva, ma che poi lascia liberi di esprimersi coloro che intervengono.»

1.4 *Focus group* con gli insegnanti

Abbiamo effettuato sei *focus group*. Tre *focus* coinvolgendo docenti della scuola elementare e scuola media, tre *focus* con i docenti delle scuole superiori.

I *focus* degli istituti comprensivi si sono svolti in tre zone diverse del Trentino:

- Mezzolombardo facendo partecipare insegnanti proveniente dalla Val di Non, Sole, Fiemme e Fassa;
- Riva del Garda per gli insegnanti di Rovereto e dintorni, Alto Garda e Ledro, Bleggio;
- Trento per coloro che insegnano in Valsugana, Primiero e Trento.

I *focus* delle superiori, invece, si sono svolti tutti a Trento; i docenti non provenivano esclusivamente da istituti di Trento o Rovereto, ma anche Borgo Valsugana, Cavalese, Cles, Mezzolombardo, Pergine, Riva del Garda, Tione.¹¹

¹¹ Ricordiamo che la selezione degli istituti da cui estrarre gli insegnanti è stata casuale.

I docenti coinvolti nei *focus group* sono stati complessivamente 40, di cui 23 provenienti da istituti comprensivi, 17 da istituti secondari superiori.

La tabella mostra l'organizzazione dei diversi *focus*, suddivisi per Istituti Comprensivi e Istituti Superiori.

<i>Focus group</i>	F.G.	Data	Sede	Professori/esse	Maestri/e	Totale
Istituti Comprensivi	FG 1	27 aprile	Mezzolombardo	5	4	9
	FG 2	28 aprile	Riva del Garda	2	4	6
	FG 3	4 maggio	Trento	4	4	8
						23

<i>Focus group</i>	F.G.	Data	Sede	Totale
Istituti Superiori	FG 4	5 maggio	Trento	4
	FG 5	7 maggio	Trento	7
	FG 6	11 maggio	Trento	6
				17

Per quanto riguarda i *focus* delle superiori, sono stati coinvolti insegnanti sia di ambito umanistico, sia di ambito scientifico, sia di indirizzo.

In alcuni casi non è stato rispettato il quarto dei criteri guida per la scelta del docente: il docente indicato dal dirigente della scuola selezionata era presente nella scuola da meno di tre anni.

In tutti i docenti intervenuti si è potuto notare una forte motivazione a partecipare e ad esprimere il proprio pensiero.

1.5 Un *focus group* con i dirigenti

Un'altra fase della ricerca – la fase conclusiva – ha coinvolto alcuni dirigenti scolastici. Il gruppo di ricerca ha deciso di utilizzare il *focus* come tecnica di indagine. Vista la difficoltà di reclutare dirigenti, i ricercatori hanno deciso di eseguire un *focus* unico.

Affinché si avessero dati validi anche attuando un solo *focus*, i ricercatori hanno composto il gruppo del *focus* in modo bilanciato, facendo intervenire dirigenti sia del Primo Ciclo sia del Secondo Ciclo d'istruzione. Al di là delle differenze di opinione tra dirigenti e insegnanti sono stati osservati molti punti di contatto.

Il *focus* con i dirigenti¹² ha avuto luogo il 17 maggio 2004; erano presenti otto dirigenti scolastici. Ecco la scaletta seguita dal moderatore per gestire l'incontro:

Esplorazione degli incarichi

1. L'insegnante di religione cattolica ricopre incarichi formalizzati (vicario, funzione obiettivo, commissioni)?
2. Perché quella scelta? È qualche cosa che va oltre le sue ore (es. costruzione sito web)?

Ora di religione cattolica

3. Ci sono molti alunni che non si avvalgono della religione cattolica? Comportamenti degli stranieri di altra religione.
4. Come organizzate le ore alternative?

Collaborazione

5. Cosa pensate della collaborazione tra insegnanti e Irc? Il testo del PI (Progetto d'Istituto) del vostro istituto fa cenno a questa collaborazione?

Dopo una riflessione di gruppo avvenuta al termine dei diversi *focus* con gli insegnanti si sono evidenziati dei punti da comprendere maggiormente con i dirigenti. Sono emersi gli stimoli, le domande che hanno composto la nostra *interview guide* (in questo caso la griglia portava domande precise). Si è ritenuto opportuno non affiancare le domande con lucidi e grafici che portassero dei risultati della ricerca quantitativa, in quanto questo *focus* è servito anche per approfondire alcuni aspetti sollecitati dagli insegnanti non di religione cattolica.

La discussione dei dirigenti è stata vivace e ciascuno ha potuto esprimere le opinioni derivate dalla sua esperienza professionale.

1.6 Per una lettura dei *focus group*

Nei paragrafi successivi si può leggere l'analisi dei risultati dei *focus group*. Si è deciso di segnalare le risposte date alle domande chiave in forma di temi emersi, con «citazioni puntuali dai commenti dei partecipanti»; ovviamente in questa sede si è scelto di dar voce alle riflessioni di quegli insegnanti, dirigenti che riassumevano i diversi punti di vista, le diverse sfumature. Non compariranno quindi tutti i pensieri di tutti gli insegnanti o dirigenti, bensì alcune; abbiamo comunque cercato con grande attenzione di non tralasciare nessuna sfumatura. Ricordiamo che i risultati qui esposti non possono essere generalizzati su tutta la popolazione dei docenti non di religione cattolica, e che anche l'opinione di un singolo è indicativa e rivelatrice.

¹² Anche questo *focus* è stato sbobinato *ad verbum*.

I temi che esponiamo nelle prossime pagine sono: collaborazione e non collaborazione; l'insegnamento di religione cattolica e l'ora alternativa; il profilo per il docente di religione cattolica.

Questi temi erano in parte già stati isolati nel momento della preparazione dell'*interview guide* (collaborazione; ruolo dell'insegnante di religione cattolica; marginalità) in quanto erano già emersi dall'analisi dei dati quantitativi e sembrava interessante comprenderli maggiormente. I *focus* sono stati molto ricchi e le opinioni dei docenti sono spaziate in diverse direzioni, arricchendo i dati che già conoscevamo. Questo ci ha portato a riflettere se i temi che avevamo individuato in fase di preparazione fossero ancora adeguati o fossero da integrare. Solo dopo aver analizzato i *focus* siamo riusciti a delineare chiaramente i temi emersi, proponendo i titoli che si possono leggere nei paragrafi successivi.

Dai temi generali ipotizzati a priori, che possiamo chiamare macro-categorie (es. collaborazione), nelle analisi abbiamo evidenziato delle sotto-categorie. A queste sotto-categorie abbiamo dato un nome, cioè le abbiamo etichettate. Abbiamo preferito dare nomi che provenissero dal testo, utilizzando quindi parole dei docenti.

Se nell'analisi si evidenziavano passaggi originali, cioè che non potevano essere inseriti nelle macro-categorie, li abbiamo etichettati e segnalati come categorie "nuove". Abbiamo preso in considerazione, inoltre, il tono delle espressioni, le modalità in cui sono sorte le riflessioni, e se nascevano discussioni contrapposte. Dopo aver analizzato tutti i *focus*, dopo aver etichettato diverse sotto-categorie le abbiamo rilette e costruiti degli "insiemi" di vicinanza; da qui abbiamo costruito delle micro-categorie, in pratica, i paragrafi che possiamo leggere nelle prossime pagine.

Nel testo si potranno leggere parole/frasi all'interno di parentesi quadre – es. [gli insegnanti] –; quelle sono parole, incisi del ricercatore scritti per rendere più fluida la lettura, il pensiero degli intervistati.

Se, invece, si vedono parentesi quadre e all'interno di esse ci sono i puntini di sospensione – [...] – , vuol dire che il ricercatore ha tralasciato delle parti di frasi che non sono state ritenute interessanti.

Con la sigla "RC" si intende religione cattolica.

Le domande che si possono trovare all'interno dell'esposizione dei *focus* non sono quelle poste ai docenti o ai dirigenti, ma servono a rendere più semplice la lettura dei risultati dei *focus*.

BIBLIOGRAFIA

- Albanesi C.** (2004), *I focus group*, Carocci, Roma
- Bloor M., Frankland J., Thomas M. e Robson K.** (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento
- Bovina L.** (1996), *I focus group. Storia, applicabilità, tecnica*, "Rivista Italiana di Valutazione", n. 1
- Corbetta P. G.** (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna
- Corrao S.** (1999), *Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire*, "Sociologia e ricerca sociale", vol. 20, p. 94 – 106
- Corrao S.** (2000), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano
- Dawson S.** (1993), *A Manual for the Use of Focus Groups*, International Nutrition Foundation for Developing Countries, Boston
- Fraire M. e Rizzi A.** (1993), *Elementi di statistica. Terza edizione aggiornata*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Frey J. H. e Fontana A.** (1993), *The Group Interview in Social Research*, Morgan D. L. (ed.), *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Art*, Sage, London
- Krueger R. A.** (1994), *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage, London
- Morgan D. L.** (1988), *Focus Group as Qualitative Research*, Sage, London
- Morgan D. L. e March S. J.** (1998), *Focus group kit*, Sage, London, vol. I – VI
- Oprandi N. C.** (2000), *Focus Group. Breve compendio teorico-pratico*, emme&erre, Padova
- Stewart D. W. e Shamdasani P. N.** (1990), *Focus group: Theory and practice*, Sage, Newbury Park, CA
- Zammuner V. L.** (2003), *I focus group*, il Mulino, Bologna

2. COLLABORAZIONE – NON COLLABORAZIONE

2.1 Che cos'è la collaborazione? Cosa vuol dire collaborare?

Ognuno di noi ha una idea di cosa significhi collaborare, ma qualsiasi definizione non è del tutto esaustiva. La parola collaborare deriva dal latino tardo *collaborare*, composto da *cūm* "con" *laborāre* "faticare". Se noi prendiamo in considerazione l'etimologia della parola possiamo capire che non è qualcosa di immediato, di facile, di naturale, ma *con* qualcuno si *fatica* assieme.

Silvia (FG1) afferma che collaborare è «la capacità di arrivare a un **compromesso**», quindi raggiungere un accordo in cui ciascuno delle parti rinuncia a qualche cosa.

Se Silvia rinuncia a qualche cosa, Katia (FG1) e Nicola (FG6) aderiscono e partecipano a idee o sentimenti altrui: infatti secondo Katia per collaborare «ci deve essere una presenza, e condividere alcuni punti fondamentali»; secondo Nicola «la collaborazione è la condivisione degli **obiettivi comuni**, e la disponibilità operativamente a perseguire gli obiettivi.» Per Tiziana (FG2) bisognerebbe «andare oltre a quello che è la didattica vera e propria.» Chiara (FG4), riflettendo sulla sua esperienza personale, afferma che «se parliamo di collaborazione tra docenti all'interno della scuola c'è un piano di principio e un piano di agito che sono diversi; [...] sul piano della norma è piuttosto chiaro, sul piano dell'agito e sul piano dell'esperienza non sempre all'interno dei consigli di classe si verificano le circostanze, le situazioni affinché questo possa effettivamente tradursi in prassi.»

Più insegnanti, riflettendo e discutendo con i colleghi presenti al *focus group*, spiegano che il collaborare va collegato al raggiungimento di obiettivi comuni. Luca (FG6) accoglie questa relazione, ma aggiunge che deve essere «sommata ad un atteggiamento, a qualche condizione personale [...] [Noi insegnanti] dobbiamo parlarci per poter collaborare; e tra l'altro: **soluzioni e metodi comuni**.» Secondo Alessandro (FG3) al fine di collaborare tutti gli insegnanti dovrebbero avere «la consapevolezza che come oggetto del loro lavoro [ci sono] dei **destinatari comuni**. [...] alla base sta la consapevolezza della condivisione della stessa professione», «il **sentirsi responsabili** di un processo educativo, di un processo di apprendimento» (Laura (FG6)).

Rosa (FG2) ci può aiutare con le sue parole a riassumere queste diverse posizioni, e diverse sfumature: «Penso che sia lavorare **in**, lavorare **con**, lavorare **per**. Lavorare in un determinato tempo, in un determinato spazio con determinate persone che in quel momento, in quello spazio si sono sedute accanto per dei fini comuni.» Secondo Laura (FG6) l'obiettivo di una buona collaborazione è centrato quando «lo studente non sa bene in che materia ha imparato qualcosa.»

Gli insegnanti non hanno focalizzato l'attenzione esclusivamente sulla condivisione, sul rapporto tra colleghi, sul rapporto con gli studenti, ma anche su di sé, come occasione di **autoformazione**.

Paolo (FG2), facendo riferimento ad una esperienza che stava vivendo proprio nel periodo in cui si è svolto il *focus*, dice: «da questa esperienza di compresenza e di collaborazione ho imparato moltissimo a livello di insegnamento. Vedo come insegna un altro, vedo come fa, e a me è servito tanto.» Ma, pur avendo vissuto questo momento di collaborazione come una esperienza di autoformazione, aggiunge: «in sei mesi di attività in due abbiamo fatto quello che uno solo avrebbe potuto fare in tre mesi.» Questo pensiero non è stato condiviso dal gruppo, e negli altri *focus* non è mai emerso. Comunque, proprio per le caratteristiche della tecnica del *focus*, non possia-

mo dichiarare che la posizione di Paolo sia unica nella popolazione degli insegnanti. Il pensiero di Paolo è una possibile posizione su questo determinato argomento.

Enrico (FG3) afferma che «dalla collaborazione si porta via qualche cosa per se, oltre che dare ai ragazzi.» Anche lui vive la collaborazione come momento di autoformazione perché «potenzio le mie capacità, approfondisco un argomento per cui, alla fine, sono cresciuto anch'io.»

Quando, tra un gruppo di insegnanti, non avviene la collaborazione?¹³

Una prima risposta può essere il fenomeno del *turn over*. In quasi tutti i *focus* (cinque su sei) alcuni insegnanti hanno toccato questa tematica, ad esempio Katia (FG1) ci dice: «io faccio fatica a collaborare per la **manca**za di un gruppo di insegnante stabile. [All'interno del mio plesso si continua] a cambiare persone, è difficile stabilire nel corso degli anni dei ponti [di collaborazione]»; secondo Carla (FG6) per collaborare è necessario conoscersi, avere degli obiettivi comuni: «non sempre si rimane con gli stessi insegnanti; cambia il consiglio di classe e molto spesso è **difficile portare avanti un discorso comune**. La conoscenza è molto importante, sia della struttura dove si lavora sia delle persone.» Più persone, di vari *focus group*, condividono il pensiero di Carla, anche perché, affermano, la conoscenza aiuta a capire il collega e a favorire la collaborazione.

Per quanto riguarda la collaborazione con gli insegnanti di RC, Enrico (FG4) afferma che «dipende molto se [l'insegnante di RC] è stabile o no nella scuola.» Secondo lui cambiare ogni anno l'insegnante di RC è un limite alla collaborazione. Della stessa opinione, facendo riferimento all'esperienza personale, è Marta (FG5) la quale ha vissuto negli ultimi due anni un *turn over* «incredibile di insegnanti di RC» e questo ha portato alla non-collaborazione.

Oltre al *turn over* e alla stabilità degli insegnanti, c'è un altro fattore che può portare alla non-collaborazione: **insegnare in più sedi**. Grazia (FG1), infatti, afferma: «gli insegnanti di RC della nostra scuola media sono sempre a scavalco. [...] Io la incontro pochissimo, abbiamo parlato pochissimo, la vedo pochissimo, **non c'è tempo, non c'è possibilità** [di collaborazione].» Anche Loretta (FG3), narrando il suo vissuto, dice che l'insegnante di RC «ha due scuole e questa poveretta "zampetta di qua e di là".» I momenti di incontro di Loretta con l'insegnante di RC sono fugaci, sul corridoio o in aula insegnanti; questo però non porta ad una vera collaborazione.

Da questi *focus* si capisce che risulta importante per collaborare anche una **disponibilità organizzativa**. Essere disponibili da un punto di vista personale è fonamen-

¹³ Questa domanda riassume lo stimolo posto durante i *focus*.

tale per collaborare, ma secondo alcuni non è l'unico fattore; anche l'organizzazione deve creare le opportunità come, ad esempio, far in modo che tra insegnanti ci siano delle ore di compresenza.

Altri elementi che possono portare alla non-collaborazione sono le **caratteristiche personali**, come «il non sapersi aprire» [Grazia (FG1)], ma anche, come dice Sara (FG4), la mancanza «di disponibilità al confronto», «l'arroccarsi su proprie posizioni.» Grazia (FG1) aggiunge una autocritica, dicendo «*noi* siamo un po' gelosi del nostro territorio. [...] Ogni insegnante che arriva, anche quello di RC che è nuovo tutti gli anni, ha qualcosa di diverso, di nuovo da portare, e troppe poche volte facciamo lo sforzo di aprirci verso di loro.» Anche la gelosia, la chiusura, o «la paura che gli altri facciano cose migliori» [Paolo, FG2] possono portare alla non-collaborazione.

Per Paolo e Alice (FG2) altri tratti caratteriali di chi non collabora sono: ascoltare poco e dire poco, oppure «essere troppo sicuri di sé o non essere sicuri di sé»; essere presuntuosi, voler prevalere, essere competitivi oltre certi livelli e vivere in «un clima disinteressato all'interazione.» [Nicola, FG6]

2.2 Collaborazione tra curriculum e/o tra persona

Con chi si collabora prevalentemente nella scuola? Con colui con cui si è instaurato un rapporto di simpatia, oppure con colui che insegna una disciplina affine?¹⁴

La risposta non è scontata. Infatti troviamo insegnanti che ci dicono con sicurezza che si collabora con quel docente perché è quella determinata persona, con quelle caratteristiche personali. Alessandra (FG1) in tono vivace ed esplicito afferma: «Se non ti intendi con la persona il curriculum va su [per il cammino]», o Silvia (FG1): «**se c'è disponibilità di una persona**, anche se la materia è completamente diversa, si riesce a creare dei lavori fruttuosi per gli alunni.»

Ma ci sono altri insegnanti, invece, che ci dicono che **dipende dalla disciplina**, come Franco (FG4). «Nella scuola superiore dipende dalla disciplina. [...] Noi siamo cresciuti sostanzialmente con l'idea del programma da svolgere, e quindi abbiamo più possibilità di parlare con i colleghi di materie affini.» E ancora Lorella (FG5) dice: «non è da confondere con l'affinità, la simpatia, tante volte può succedere nel mondo della scuola che noi siamo **obbligati a collaborare.**»

Dopo queste quattro affermazioni si potrebbe pensare: se siamo nel mondo della scuola superiore la collaborazione avviene con coloro che insegnano discipline affini

¹⁴ Queste domande riassumono lo stimolo posto durante i *focus*.

(vedi le due posizioni sopra –FG4 e FG5–), se invece ci troviamo nelle scuole dell'obbligo si collabora per affinità, simpatia tra colleghi (vedi le due posizioni sopra –FG1–).

Non possiamo fare affermazioni che generalizzino sulla popolazione del mondo insegnante e da come potremo leggere nelle righe che seguono, non c'è questa divisione netta e chiara tra superiori ed elementari.

Giovanni (FG4), insegnante di una scuola superiore, afferma «dipende anche un po' dalle persone. Dipende dalla disponibilità che c'è, da parte di entrambi, di collaborare.»

Alice (FG2), invece, spiega che la **disciplina può essere lo strumento** che «permette di entrare in collaborazione per un determinato argomento con le persone.» Aggiunge che quando collabora non lo fa “solo” con il collega, ma anche con i ragazzini e i genitori: «la disciplina diventa uno strumento entro cui mettere a ragionare assieme tutte queste componenti.» Daniela (FG3) sposta un po' l'attenzione **dalla simpatia alla professionalità** dell'insegnante. Lei infatti collabora con «la persona che rispetta certi tempi, [...] che porta a termine il lavoro, che è affidabile, che forse non è la persona con cui andrei a mangiare la pizza, però è la persona sulla quale posso contare.» Anche Enrico (FG3) la pensa come Daniela, infatti fa eco alle sue parole dicendo «[il collega che collabora con me] condivide il modo di lavorare e i tempi.»

Alessandro (FG3), componente dello stesso *focus* in cui sono intervenuti Daniela ed Enrico, aggiunge anche la **stima reciproca** che si deve instaurare tra coloro che collaborano; la collaborazione avviene in un determinato «contesto di relazioni.» Secondo Chiara (FG4) «l'affinità disciplinare incide molto»; ma c'è un aspetto che rende più o meno facile la collaborazione: «la componente soggettiva.» Inoltre lei ricorda che bisogna andare oltre alla collaborazione «disciplinare specifica», che «anche nella scuola superiore [bisogna collaborare per] la formazione dell'individuo.» Secondo lei è «molto difficile trovare persone disponibili a spostare il discorso da una attenzione meramente contenutistica spicciola ad una dimensione più globale.» Anche Alice (FG1) fa una distinzione tra condivisione di **obiettivi disciplinari** e condivisione di **obiettivi formativi**.

Altri insegnanti poi rimarcano il fatto che la collaborazione non dovrebbe essere confusa con l'affinità o la simpatia. Lorella (FG 5), ad esempio, afferma che ognuno ha un suo modo di lavorare, ma ci dovrebbero essere delle «linee basi trasversali che vanno al di là delle simpatie.» Insomma, secondo lei, si potrebbe collaborare con un collega «**cordialmente antipatico**.» Concludiamo questo aspetto di contrapposizione (disciplina–persona) con le parole di Stefano (FG4): «dovremmo essere capaci, al di là della simpatia/antipatia, di vedere [l'insegnante] come il rappresentante di quella disciplina. [...] Io insegno matematica e posso collaborare con quella persona perché insegna quella [determinata] disciplina, e non perché mi è antipatico o simpatico. È molto difficile.»

2.3 Collaborazione tra formalità e informalità

La collaborazione tra insegnanti avviene perché “imposta” dall’organizzazione scolastica, facendo seguire procedure prescritte, rispettando delle convenzioni, oppure avviene in modo non ufficiale, in via amichevole?¹⁵

Roberta (FG1), insegnante della scuola elementare, mette l’accento sulla **diversità tra le elementari e le medie/superiori**. Nelle scuole elementari c’è la programmazione settimanale che porta ad una collaborazione: «noi programiamo tutte le settimane insieme, abbiamo modo di stare assieme, ed è diverso [dall’organizzazione degli] altri ordini [scolastici].» Inoltre nelle scuole elementari le insegnanti sono su una classe (o due) – ad eccezione degli insegnanti di tedesco e di RC –, invece alle medie e alle superiori gli insegnanti entrano in più classi. Secondo Roberta queste differenze comportano una diversa collaborazione tra insegnanti. Per Tiziana (FG2) la **programmazione** è «un momento di **confronto**, di **dialogo**. [...] Sono incontri molto significativi, necessari. Sono diventati momenti e scadenze importanti che aspettiamo, proprio per fare il punto della situazione, ma anche per progettare i tempi successivi.» Tiziana si chiede, inoltre, se le programmazioni che coinvolgono l’intero istituto, come quelle annuali o progettuali, possano portare ad una vera collaborazione.

Anna (FG1), insegnante della scuola media, conferma Roberta dicendo: «noi non abbiamo quell’incontro settimanale dove diciamo: “facciamo questo, facciamo quello”. Se ce lo diciamo lo facciamo sui corridoi, perché abbiamo **buona volontà**. Nei consigli di classe [...] non si parla del programma didattico.» Silvia (FG1), sempre insegnante delle medie, ci dice che la collaborazione avviene ma «c’è **poca ufficialità**, ognuno si arrangia, contatta.»

Franco (FG4), insegnante delle superiori, non sente «il bisogno di istituzionalizzare questi interventi, di fare una programmazione.» Aggiunge inoltre che «**ingabbiare la programmazione** in incontri ufficiali, consigli di classe, consigli di dipartimento è una perdita di tempo; la gente è annoiata, stufa, non si parla.» Secondo Franco per collaborare basta “solo” la professionalità che ogni insegnante dovrebbe avere.

Ma la **programmazione** porta ad una **collaborazione**? Collaborare vuol dire programmare? A questa domanda risponde Daniela (FG3): «nella programmazione io definisco più che altro i contenuti delle discipline, mentre nella collaborazione mi prefiggo di raggiungere degli obiettivi educativi. [...] La programmazione [può essere] definita didattica, [...] mentre la collaborazione ha anche una condivisione di obiettivi educativi.»

¹⁵ Queste domande riassumono lo stimolo posto durante i *focus*.

Non è detto quindi che programmando ci sia un rapporto di collaborazione tra gli insegnanti. Un momento importante al fine di collaborare, che è stato ribadito da più voci, è l'**informalità**. Maurizio (FG5) afferma che «tutto è affidato a rapporti occasionali, più che a un disegno a monte» e secondo Carlo (FG5) nelle scuole «è anche bene che questa componente di **occasionalità** rimanga.» Lo spiega nei seguenti termini: «non nel senso di una non cultura alla collaborazione, ma lasciare uno **spazio di incontro** anche fra persone affini.» Lui la scuola la vive come un luogo di incontro tra insegnanti e tra insegnanti e ragazzi, ma per far sì che avvenga questo «è auspicabile una certa organizzazione che da un punto di vista faciliti questo aspetto.»

Leit motiv comune a queste posizioni di collaborazione sia all'interno di uno spazio formale, come la programmazione, sia in momenti informali, come l'incontro in aula insegnanti, è il tempo. Le persone che collaborano devono essere disponibili a **donare del tempo** – formale o informale che sia – per riflettere, progettare e condividere dei passi comuni. Essere, quindi, «disponibili per formazione, educazione e predisposizione alla collaborazione.» [Chiara, FG4]

2.4 La voglia di “esserci” degli insegnanti di religione

Agli insegnanti abbiamo presentato alcuni risultati emersi dalla ricerca quantitativa. Un dato raffigurava la voglia degli insegnanti di RC di collaborare, di entrare nei progetti anche in campi diversi dal loro. La percentuale del dato supera il 75%, quindi possiamo affermare che da parte degli insegnanti di RC, c'è tanta **voglia di esserci**.

Abbiamo chiesto quindi ai nostri insegnanti per quali motivi, secondo loro, c'è questa “voglia di esserci” e, in alcuni casi, anche di più visto che Cristina (FG2) ci spiega che il “suo” insegnante di RC vive per la scuola: «butta anima e corpo.»

Secondo Claudia (FG2) alcuni insegnanti di RC cercano, sentono il bisogno di collaborare. La conferma di ciò la abbiamo anche da Tiziana (FG2), la quale aggiunge: «hanno proprio **voglia di integrarsi** con il resto degli insegnanti.» Anche Enrico (FG3) ha trovato degli insegnanti di RC che si sono “buttati” a cercare delle collaborazioni, che lavorano con entusiasmo; forse questo «aiuta [l'insegnante di RC] a sentirsi meno isolato.»

Ma allora l'insegnante di RC è isolato?¹⁶

Claudia (FG2) osserva che «negli ultimi anni l'insegnante di RC sta cercando di **conquistarsi spazi**, un **ruolo** che non ha mai avuto, che non gli è mai stato dato.»

¹⁶ Questo stimolo non è stato mai posto direttamente; la tematica è emersa durante i *focus*.

Secondo Alessandro (FG3) l'insegnante di RC è «sostanzialmente **isolato**»; sono loro «a cercare il rapporto con gli altri»; «la quotidianità del lavoro dell'insegnante di RC avviene in classe, nella sua ora, da solo.»

Claudia (FG3) aggiunge un ulteriore aspetto; infatti secondo lei le colleghe di RC vivono in un «isolamento oggettivo» a causa di **difficoltà organizzative e di territorio**, in quanto avendo più sedi e undici o dodici classi non si possono sentire pienamente integrate, e facenti parte del team.

Per Luca (FG6) gli insegnanti di RC sono «relegati e hanno voglia [di essere presenti nella vita scolastica; quindi] piuttosto che stare relegati, emergono.» Aggiunge che la materia diventa quasi «**metabolismo secondario**.» La RC «manca di dignità sempre di più, e anche di autonomia.»

Secondo l'esperienza di Giovanni (FG4), in questi ultimi anni che ci sia l'insegnante di RC o che non ci sia è la stessa cosa. Qualche collega è più presente di altri, ma la sensazione generale è quella di «**assenza**».

Laura, a differenza di Giovanni (FG6), ha «avuto la fortuna [di trovare] dei colleghi di RC particolarmente inclini alla collaborazione.» Anche lei, però, non vede questo insegnante totalmente integrato: «servono per il voto di condotta.» Lei, comunque, ha potuto lavorare con insegnanti di RC con il «desiderio di contare, di partecipare.»

Ma l'insegnante di RC viene visto anche come una figura importante perché ha una **visione globale** dell'andamento delle varie classi, soprattutto nella scuola primaria.

Infatti Paolo (FG2) ci racconta che l'insegnante di RC «forse è l'unico che riesce a vedere tutte le classi dell'istituto. Quindi è molto utile nei **confronti**.» Inoltre Paolo ci spiega che l'insegnante di RC vedendo poco i ragazzi può notare i cambiamenti, e la definisce «una figura importante nel consiglio.» Anche Tiziana (FG2) fa emergere l'importanza dell'insegnante di RC, il quale «offre apporti non indifferenti all'interno dei consigli di classe sulla valutazione della classe nel suo complesso, o dei singoli individui.»

Daniela (FG3) non percepisce la figura dell'insegnante di RC come isolata, in quanto «è un buon **riferimento** per conoscere la realtà dei bambini che non sono cattolici, e aiutarci anche nel rapportarci, e anche si informa su religioni non cattoliche.»

Riassumendo

Da quanto abbiamo potuto leggere, non possiamo dire che tutti gli insegnanti la pensino allo stesso modo sulla collaborazione e non possiamo neanche dire che ci sia netta differenza tra le visioni degli insegnanti delle elementari con quelli delle superiori.

Questo ci aiuta a ridimensionare quello che spesso sentiamo: che gli insegnanti delle elementari lavorano in un modo e quelli delle superiori in un altro, come se i due mondi non parlassero. Infatti quando gli insegnanti riflettono sul perché si instaura una collaborazione con un determinato collega, se in un primo momento si può credere che alle elementari lo si faccia perché caratterialmente si è predisposti positivamente con quella determinata persona, e alle superiori, invece, per affinità disciplinare, poi più si ascoltano gli insegnanti più si capisce che non c'è una differenza decisa tra i due ordini scolastici. Ciò che si evince dalle varie discussioni è che l'affinità caratteriale, o il condividere la stessa visione di professionalità "docente", sicuramente rende più facile la collaborazione. La collaborazione non dipende esclusivamente dalle due persone-colleghe, ma anche da ciò che sta attorno a loro: l'organizzazione.

L'organizzazione dovrebbe favorire la collaborazione, ad esempio istituendo delle ore di compresenza, oppure non far in modo che i docenti abbiano diverse sedi perché questo fa "zampettare di qua e di là" l'insegnante e non fa in modo che si creino anche quei momenti informali vitali per scambiarsi le informazioni. La stabilità è un elemento fondamentale per collaborare perché così ci si può conoscere, e creare tutte le basi per una collaborazione non solo momentanea, ma che duri nel corso degli anni. Il *turn over* e l'avere diverse sedi incide pesantemente, in modo negativo, sulla collaborazione, o sulla possibilità di far nascere delle collaborazioni durature ed efficaci.

Già, perché per collaborare ci vuole tempo: tempo istituzionalizzato (come ad esempio la programmazione), ma anche tempo informale: incontrarsi in sala insegnanti, sul corridoio. Collaborare non è un qualche cosa di immediato, ma bisogna essere un po' inclini a farlo. Infatti, oltre a tutti i fattori sopra citati, bisogna essere propensi ad ascoltare, ad aprirsi alle novità, a mettersi in discussione e, perché no, ad autoformarsi, a crescere. Non è solo un momento fondamentale di insegnamento e di trasmissioni di conoscenze, competenze e valori ai ragazzi, ma è anche un momento di crescita personale, di apprendimento.

Un docente poco flessibile sarà poco incline a collaborare, perché collaborare non è solo una condivisione di obiettivi disciplinari, ma anche condivisione di obiettivi educativi-formativi. Lo studente è prima cittadino-uomo, poi lavoratore. Ma questa affermazione non trova una posizione unanime nel mondo della scuola, e lo si è potuto sentire anche durante questi *focus group*; alcuni insegnanti affermano che l'obiettivo educativo-formativo è tipico delle elementari-medie, le superiori devono formare il futuro ragioniere, o geometra.

E la posizione degli insegnanti di religione cattolica?

Secondo alcuni insegnanti i colleghi di RC negli ultimi anni stanno cercando spazi, luoghi, tempi, ruoli che non hanno insegnando religione. La materia diventa strumento, “metabolismo secondario” per entrare nella vita scolastica. Ma secondo altri, invece, l’insegnante di RC non è isolato, né relegato, anzi risulta essere figura importante all’interno dei consigli di classe, oppure come interlocutore privilegiato del territorio.

Insomma, anche in questo caso, le posizioni sono le più diverse, proprio a seconda della persona che si incontra, dell’istituzione che fa parte, e della stabilità o meno del docente in quella determinata scuola.

3. INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA E ORA ALTERNATIVA

3.1 Peso dell’insegnamento della religione cattolica

«[Questa ricerca nasce perché] l’insegnante di religione vive un disagio, per il fatto che avvertono la religione come materia secondaria o viene dall’idea di fare un progetto affinché l’insegnamento sia sempre più interdisciplinare?»

Questa domanda non è stata posta dal moderatore, ma da Stefano (FG3) il quale aggiunge che secondo lui gli insegnanti di religione cattolica sono messi da parte «tantissimo.» Anche secondo Silvia (FG3) le insegnanti di religione «si sentono messe da parte.» Secondo lei incide il fatto che «non hanno fatto il concorso [...] e tra colleghi viene detto in faccia.»

Giuseppe (FG6) conferma in parte Stefano, dicendo: «forse in certe realtà la religione pesa di più», ma nella sua esperienza di insegnante a un istituto tecnico per geometri, nota sempre più un **disinteresse** da parte dei ragazzi, infatti: «una volta era raro, ma adesso trovare nelle classi chi rifiuta l’insegnamento di religione è normale.» L’insegnante di religione che “conta” forse è colui che «ha più capacità di coordinare argomenti, [...] di organizzare attività didattiche.»

Secondo Loretta (FG3) non è isolato l’insegnante, ma la **materia**. Risulta fattore decisivo «il fatto che il **voto** alla fine non c’è; [...] da noi è successo che alcuni ragazzi che si sono ritrovati un sufficiente di RC, l’anno dopo non si sono più iscritti.» RC non ha la stessa portata delle altre materie; «non è lei come figura, come persona, come insegnante, è proprio la materia.»

Anche Gigliola (FG1) mette l’accento sulla valutazione, e lei lo fa in questi termini: «la progettazione ha un inizio e una conclusione, invece nella religione una conclu-

sione non ce l'ha mai, perché non hanno una valutazione, non hanno il diritto di voto»; questo, secondo Gigliola, può svalutare la materia stessa.

Paolo (FG2) sposta l'attenzione sui ragazzi e dice: «[i ragazzi] più diventano grandi più capiscono quali sono i voti che fanno promuovere oppure no.» E secondo lui è proprio per questo motivo che gli insegnanti di religione «hanno voglia di fare altri progetti, di essere importanti in altre maniere, di essere visti dai ragazzi in altro modo.»

Cristina (FG2) sostiene che religione è «una disciplina di pari dignità delle altre.» Ma poi si chiede se veramente è così, visto che secondo lei, non tanto alle elementari, ma soprattutto alle medie e ancor di più alle superiori, quando un genitore decide di andare a udienze pensa: «“devo farli tutti?! Va beh, anche se non vado da quello di religione è lo stesso”» Questo, secondo Cristina, è segno che in realtà non viene vissuta come una materia con pari dignità delle altre. Luca (FG6) afferma che la disciplina religione non ha **potere**. In consiglio di classe l'insegnante di religione non porta temi, orali e «vale solo per la manina della bocciatura o meno.» Ma si chiede inoltre: «quanto conta, chi addirittura non ha tutta la classe? [...] L'**opzionalità** è la morte della materia e della persona di religione.»

3.2 Ora alternativa

Secondo Giovanni (FG4) l'**opzionalità** della materia porta dei **vincoli**. Secondo lui incide molto il fatto che gli insegnanti di religione «non hanno più tutta la classe»; la scelta da parte degli studenti di seguire l'ora di religione o meno, non dipende solo dalla materia, ma «pure dalla persona.» Negli ultimi anni lui ha notato «una grande **assenza**.»

Anche per Enrico (FG3) dipende molto dalla persona, «come tutti gli insegnanti [...] ci sono quelli validi e quelli meno validi. Un anno mi è capitato [un insegnante di RC] meno valido e c'è stato un fuggi fuggi; l'anno dopo è andata via [ed è stata sostituita da] una persona valida e c'è stata una rincorsa. Questo significa che **dipende molto dall'insegnante**.» La scelta di avvalersi o meno dell'insegnamento della RC dipende anche dalla personalità, dal carisma, dalla *leadership* dell'insegnante.

Cosa fanno i ragazzi quando non fanno religione?¹⁷

Sara (FG5) ha «dei colleghi che lasciano andare praticamente al **bar** gli studenti; ci sono invece colleghi che intervengono a fare **lezione alternativa**; alcuni ragazzi che non sanno che esiste un **docente referente** e quindi vagano per l'istituto, altri

¹⁷ Domanda posta durante i *focus*.

che hanno il colpo di fortuna che è o la prima o l'ultima ora e allora **entrano dopo o escono prima.**»

Secondo Nicola (FG6) bisogna tener presente «quel grosso problema irrisolto delle materie alternative alla religione.»

E dell'opinione di Nicola ci sono anche i dirigenti.

Diamo ora spazio ai dirigenti.

3.3 Voce ai dirigenti¹⁸

«Che cosa ha mai **proposto la scuola** come ora alternativa? Niente, se non poco. [...] era chiaramente esplicitato che la scuola offrisse un contenuto alternativo, che non fosse la ripetizione del sostegno, ma delle tematiche» (Francesca). Secondo questa dirigente questa mancanza condiziona fortemente le scelte di chi si avvale o di chi non si avvale. «Difficilmente si chiede e la scuola offre un'ora alternativa, di contenuto, di pari dignità. C'erano dei vincoli organizzativi.» Ma come mai dice che "c'erano", anziché "ci sono"?

Perché intravede una possibilità grazie alla flessibilità e alla possibilità di anticipo delle ore che la scuola ha acquisito con l'**autonomia scolastica**. «[...] Forse si può pensare di proporre a chi non si avvale [dei veri percorsi alternativi], di anticipare magari tutte le ore o metà delle ore in due tornate.» Sfruttando questa possibilità si potrebbe «consentire alle scuole di offrire un'ora alternativa all'istruzione della religione cattolica, e questo vorrebbe dire anche consentire alle famiglie di fare una **scelta reale, effettiva, di sostanza, e non di forma.**» Inoltre, sempre grazie alla flessibilità e all'autonomia della scuola, questo dirigente popone di «inventare una situazione in cui l'insegnante di religione abbia **la sua aula.** [...] Chi fa religione va nell'aula dove viene impartita religione, chi non fa religione va a fare qualche cos'altro in un altro luogo.»

Secondo Omar l'aula di religione **non basta**; nella sua scuola «c'è l'aula di religione, ma non ci sono proposte alternative, nonostante io tutti gli anni, ad inizio anno scolastico, inviti a farlo.»

Roberto, invece, nella sua scuola propone «sempre attività alternative.» Ammette che ci sono «difficoltà ad avere una attività alternativa effettivamente programmata dal collegio docenti come è d'obbligo.» Un obbligo, però, che «non è stato molto supportato istituzionalmente.» Lui, per le attività alternative, si fa affiancare da collaboratori che definisce «di tipo colto, di cultura specifica, [come] i mediatori culturali» e con loro «**abbiamo individuato delle attività.**» Spiega che nelle scuole elementari è

¹⁸ Anche i dirigenti, come i docenti, hanno un nome di fantasia.

più semplice attivare dei percorsi alternativi, perché le risorse «si riescono in qualche maniera a ottenerle grazie alle cosiddette compresenze.»

Grazie a queste tre esperienze professionali abbiamo potuto comprendere che una “vera” ora alternativa è molto difficile attuarla anche per motivi istituzionali/organizzativi. Roberto racconta la sua esperienza positiva, ma ribadisce il fatto che lui è riuscito a farlo forse perché dirige una direzione didattica, perciò scuole elementari, e quindi un’organizzazione più snella, più flessibile, con diverse possibilità.

Ma chi non attiva un’ora alternativa “di pari dignità all’insegnamento della religione cattolica”, come si organizza?¹⁹

«[Gli studenti che non si avvalgono della RC] adottano il tempo per **studiare**. [...] [Vanno in] una stanza a vetri, per cui sono controllati e ognuno può fare quello che ritiene di dover fare. Se qualcuno ha bisogno di **ore di sostegno**, se c’è la disponibilità, la diamo, ma generalmente chiedono di non avvalersi e basta» (Davide).

Omar afferma che «i ragazzi preferiscono, non solo nelle ultime classi, ma anche quelli delle prime, **uscire**. Non c’è pericolo che essendo al primo anno dicano: “aspetta che vediamo, facciamo qualche cosa di alternativo”. Preferiscono l’uscita autorizzata.» Un’altra dirigente, Francesca, conferma questa posizione; infatti i “suoi” non avvalendosi «hanno barrato la lettera “d” che sta ad indicare che vanno tutti a casa.» Aggiunge inoltre che questo porta ad un problema organizzativo, perché tutti vorrebbero che RC fosse alla prima o alla sesta ora.

Ma perché si sceglie di seguire o non seguire religione? Chi sono i non avvalentesi?²⁰

Un dirigente (Davide), in sintonia con gli insegnanti dei *focus*, afferma che la scelta di avvalersi o non avvalersi dell’insegnamento della RC dipende molto dalla **personalità**, dal **carisma** del docente. «È chiaro che gli indici di non avvalersi aumentano o diminuiscono rispetto alla qualità degli insegnanti. [...] Il leader si caratterizza perché è una persona intelligente, perché è una persona colta, molto tollerante, perché è empatica, perché non è invasiva, non è aggressiva. [...] Molti che non credono ritengono che l’incontro con lui sia positivo. Ci sono altri insegnanti di religione che creano quelle situazioni [per cui il ragazzo si chiede] “che ci vado a fare da quell’insegnante che mi somministra le videocassette e non sa commentarle? Le videocassette le guardo a casa, e quelle che mi interessano”.»

¹⁹ Domanda posta dal moderatore per una maggiore comprensione.

²⁰ Domande poste dal moderatore per una maggiore comprensione.

Simone afferma che coloro che scelgono di non frequentare l'ora di religione cattolica «non sono identificabili con gli extra-comunitari; piuttosto c'è un gruppetto di Testimoni di Geova, piccolo, e qualche musulmano e per loro vengono fatte attività di studio con un altro insegnante.» Aggiunge che il numero di quelli che non si avvalgono si sta abbassando anche perché si sta passando da «un **insegnamento catechetico** di vecchio stampo, ad un **insegnamento di cultura storico-religiosa**.» Gli stessi genitori stranieri, nel momento della compilazione della scheda di avvalersi – non avvalersi, affermano che «se non è catechesi, tutto quello che date ai vostri figli [...] per formarli, lo voglio anche per il mio, a prescindere se musulmano o cattolico.» Questa è, secondo questo dirigente, la prospettiva per l'insegnamento della religione, purché l'insegnante «sappia interpretare le risposte.» Anzi, Roberto crede che «il vero insegnamento dell'istruzione della religione cattolica non possa essere rifiutata in un paese che ha bisogno dell'istruzione della religione cattolica, [purché] sia **depurata** in maniera definitiva dagli elementi di pratica e di altre confusioni. Altrimenti [molti elementi di] storia dell'arte, filosofia sfuggono. [...] Forse la scuola su questo è cresciuta molto, non abbastanza la società dove la scuola è inserita.»

Un altro dirigente, Mauro, vive una esperienza – molto simile a quella di Simone – che può sembrare anomala se associassimo lo straniero a colui che non si avvale dell'insegnamento della RC. «A fronte di numeri di allievi stranieri molto alto, superiore al 10%, ho un numero di non avvalentesi molto basso.» In questo caso ogni plesso scolastico costruisce una proposta alternativa, ma «soprattutto per gli alunni stranieri, quel momento è il momento per fare **italiano**: andare incontro ai bisogni dell'alunno facendo italiano, quindi nessuna formalizzazione.» Ogni plesso analizza i bisogni dei non avvalentesi caso per caso, e il collegio sviluppa un ragionamento «risorse-bisogni.»

Questi sono i diversi punti di vista, le diverse esperienze dei nostri dirigenti che hanno partecipato al *focus*.

Riassumendo

Secondo alcuni insegnanti i colleghi di RC vivono un disagio. Questo disagio può avere diverse cause come: il percorso formativo diverso tra insegnanti di religione e gli altri insegnanti (l'insegnante di RC non viene assunto tramite concorso); causa maggiore per il disagio che vivono potrebbe essere che la materia che insegnano ha poco peso. Il poco peso della disciplina religione è dovuto da diversi fattori, quali: l'opzionalità, quindi avere in classe solo una parte degli alunni; il non

dare voto, quindi non incidere sulla valutazione e sulla promozione del singolo alunno – se non per la “manina della bocciatura”–.

Da queste spiegazioni si può pensare che non è il docente in quanto persona ad essere in crisi, visto anche il fatto che se il docente ha una forte personalità, o è carismatico, o è un leader positivo, i ragazzi decidono di avvalersi dell’insegnamento della RC, ma la materia.

Materia che non trova nemmeno appoggio nell’ora alternativa. Infatti questa mancanza dell’ora alternativa incide fortemente sulla scelta di avvalersi o meno. La scelta dovrebbe avvenire tra due proposte progettuali effettive, di sostanza; non tra seguire religione o uscire da scuola o studiare in modo autonomo.

Solo nel momento in cui si darà dignità, valore e forma all’ora alternativa si potrà pensare che religione abbia un peso diverso, se non maggiore, di quello di oggi.

Un dirigente ha portato ad esempio la sua proposta di ora alternativa: i genitori possono scegliere tra un percorso con l’insegnante di religione e un percorso con il mediatore culturale. Secondo questo dirigente è stato possibile attuare questa proposta perché la sua organizzazione scolastica è più snella rispetto ad altri istituti scolastici.

Chi sono i non avvalentesi? Non si possono identificare con gli stranieri; infatti in alcune scuole la presenza degli stranieri è alta (10%), ma il numero di avvalentesi è basso. Questo è dovuto al fatto che si sta passando da un insegnamento catechetico a un insegnamento di cultura storico-religiosa e ciò viene compreso anche da genitori di bambini stranieri e di altre religioni. Un dirigente afferma che da questo punto di vista la scuola è cresciuta molto, forse non altrettanto la società.

Possiamo affermare, anticipando anche il prossimo capitolo, che forse non solo la materia o il carisma del docente influenza la scelta di avvalersi o non avvalersi, ma anche il ruolo istituzionale della religione cattolica.

4. QUALE PROFILO PER IL DOCENTE DI RELIGIONE CATTOLICA

4.1 Professionalità

«La professionalità non viene data dal caso, ma viene data da tempo, umiltà e preparazione» (Gigliola, FG1). Questa affermazione potrebbe essere una definizione generale, valida per ogni professione.

Nel momento in cui si chiede di riflettere sulla professionalità del docente di RC, sorgono delle perplessità.

Alcuni docenti concordano sulla visione di Lorella (FG5) la quale afferma: «non è chiaro che cosa [l'insegnante di RC] debba insegnare e quale sia la sua competenza.» Prosegue dicendo: «non hanno lo strumento del voto, quindi si sentono più liberi con i ragazzi [...]. Potrebbe avere un ruolo importantissimo per agganciare i ragazzi più difficili, per capire delle cose che si vedono solo quando non c'è la lezione frontale, quando non c'è quel rapporto di voto.» E aggiunge con un po' di enfasi: «Non dovrebbero però permettersi di **uscire dai binari** e fare affermazioni non motivate.»

Cerchiamo di capire questo pensiero di Lorella, grazie ai contributi di altri docenti; Beatrice (FG6): «da una parte penso che [gli insegnanti di RC] vivano una situazione di **grande professionalità** perché possono proporre cultura religiosa, attualità, ecologia, questioni morali, dall'altra parte questo ruolo rischia di sminuirsi, per quanto vasta sia la loro serie di competenze, perché alla fine fanno **"tutto e niente"**.» Anche Lorella e Carlo, componenti del FG5, pongono l'attenzione sulla figura dell'insegnante di RC come un **tuttologo**.

Carlo afferma che nella scuola c'è stato un passaggio dalla «figura del prete alla figura del tuttologo, cioè quella persona che è in classe non per insegnare, per fare religione, ma fa un po' di tutto e quindi crea problemi di "contrasto".» Carlo, poi, visto il numero elevato di non avvalentesi ha tentato di capire il perché e ha scoperto che «alcuni di [quei ragazzi che non si avvalevano dell'insegnamento della RC] li conosceva personalmente e erano impegnati in volontariato, in parrocchia.» Lui, sorpreso, si è chiesto per quale motivo; una sua ipotesi di risposta è quella che forse c'è qualche cosa che non va «a livello di **metodologia**.»

Lorella (FG5) afferma che «l'insegnante di religione dovrebbe avere un **programma ben definito**, non può parlare di quello che vuole ed [essere] riconosciuto dagli studenti come il tuttologo.» Inoltre lei aggiunge che la sua situazione «è ancor più grave perché [l'insegnante di RC, prete del paese,] ha un **doppio ruolo**: quello di essere tuttologo e quello di essere riconosciuto dai familiari come il referente di tutti i problemi.»

Anche secondo Beatrice (FG6) l'insegnante di RC «segue i problemi, le esigenze che avvengono in classe, [... piuttosto] che un piano rigoroso, anche dal punto di vista disciplinare.» E dopo questa affermazione, nel *focus* 6 si è acceso un piccolo dibattito, nei seguenti termini: «[Beatrice]: Mi chiedo come fanno a non chiedersi a volte "io chi sono, che cosa ci faccio qui?". Onestamente il rischio che [cadano] nel superficiale – nonostante siano molto aperte, motivate, preparate –, nella tuttologia, c'è. [Luca]: Capovolgì la domanda: se effettivamente l'insegnante di RC fosse un trasmettitore come qualsiasi altro insegnante di conoscenza, direttamente impiantato ... [Nicola]: Probabilmente non saremmo qua a discutere. [Giuseppe]: Sì, hai ragione.»

Fino a questo momento l'accento da parte di questi insegnanti è stato messo sul rischio che l'insegnante di RC possa cadere nella tuttologia, ma non è stato l'unico aspetto messo in discussione in riferimento alla professionalità.

Un altro tasto toccato da alcuni insegnanti è stato il **concorso**.²¹ Franco (FG4) afferma: «fin tanto che l'insegnante di RC è assunto sostanzialmente dalla curia è chiaro che c'è l'*imprinting* sul tipo di insegnamento. Bisognerebbe che l'insegnante di RC potesse essere reclutato secondo canali come i nostri, attraverso concorsi, magari con la supervisione della curia.» Lorella (FG5) dice: «questa figura non è paritaria fra gli insegnanti, perché non viene reclutato allo stesso modo. Questa differenza per me pesa, pesa notevolmente nel ruolo che ha l'insegnante.» A Lorella pesa il fatto che i canali di **assunzione** sono diversi a seconda se insegnante di RC o insegnante di altra materia.

Laura (FG6), invece, è voce contraria rispetto a queste posizioni, infatti: «sono **mini**ere di informazioni, culturalmente preparatissimi [...], metodologicamente preparati, si intendono di informatica, insomma sanno veramente.»

Riassumendo

Ciò che risulta interessante da queste affermazioni e che è opportuno cogliere subito, è l'accento, negativo, rivolto alla professionalità docente di RC. Questa enfasi è emersa esclusivamente negli ultimi tre *focus*, cioè nei *focus group* delle superiori. Questa visione è un elemento di originalità, fatto emergere da quei colleghi che insegnano nel grado secondario superiore.

Ognuno di noi può fare delle ipotesi sul perché; riprendendo anche un dibattito fatto emergere nei capitoli precedenti, può essere che alcuni insegnanti delle superiori hanno come obiettivo principale quello formativo-professionalizzante e meno quello educativo e questo può incidere sulla professionalità.

Luca (FG6) a questo riguardo dà una sua ipotesi che può essere riassunta così: la specializzazione delle superiori non dà sbocco ad una materia come religione, invece «l'aspetto più educativo, più alto, più morale è più presente alle elementari.»

Questo aspetto originale delle superiori, potrebbe essere elemento di sviluppo; capire se anche alcuni insegnanti delle elementari e delle medie hanno questa visione o se veramente è caratteristica dei docenti del secondo ciclo.

²¹ Argomento in parte già toccato nel paragrafo *Peso dell'insegnamento della religione cattolica*, p. 113.

4.2 Voce ai dirigenti

L'insegnante di RC ricopre incarichi formalizzati? Perché la scelta di assegnare incarichi all'insegnante di RC?²²

Due dirigenti a questa domanda rispondono che dipende dalla **disponibilità** dell'insegnante: «dipende dalla disponibilità di mettersi in gioco dell'insegnante in eventuali commissioni, le quali sono aperte» (Serena); «dipende dalla sua disponibilità come qualsiasi altro insegnante che lavora all'interno delle commissioni» (Rita).

Un altro dirigente – Davide – enfatizza la persona in quanto tale, infatti: «nel mio Istituto ho tre insegnanti di religione e uno di questi ricopre tutta una serie di incarichi formalizzati, [...] dipende però dal ruolo che svolge di tipo personale.» Una dirigente – Francesca – spiega con quali funzioni l'insegnante di RC ricopre incarichi formali all'interno del dipartimento “storia–geografia–arte–scienze religiose” del proprio istituto: «partecipa al dipartimento, a tutte le attività di quel dipartimento, anche incarichi formali e in qualche attività progettuale, [...] abbiamo lavorato sulla revisione del curriculum, [...] per ora il risultato ottenuto è stato quello di una revisione curricolare proprio dell'insegnante dell'istruzione della religione cattolica.»

L'insegnante di RC ricopre incarichi non formalizzati? Perché la scelta di assegnare incarichi non formali all'insegnante di RC?²³

Anche per quanto riguarda gli incarichi non formali dipende dal docente in quanto tale, e non dipende dalla disciplina che insegna.

Mauro afferma: «è assolutamente indifferente l'insegnamento della materia con la persona, le sue caratteristiche e competenze. [...] [La scelta di ricoprire incarichi] è indifferente rispetto alla materia; riguarda la **cultura morale, etica e professionale.**» Un altro dirigente – Davide – sottolinea le caratteristiche personali, infatti: «tutto dipende dal grado di conflittualità o non conflittualità, o di empatia e accoglienza, che il docente sa creare. [...] Dipende dalla cultura della persona, dipende dalla capacità della persona di relazionarsi. [...] Il problema, dal mio punto di vista, è legato sempre alle persone. [...] Senza per questo venir meno a quella che è la loro specificità del loro compito.» E poi aggiunge ancora: «tutto prende inizio dalla **qualità relazionale del docente.**»

²² Domande poste durante i *focus*.

²³ Domande poste durante i *focus*.

Un'altra dirigente – Rita – sollecitata dalla discussione all'interno del gruppo, risponde: «c'è una buona **disponibilità** da parte degli insegnanti sia a lasciarsi **coinvolgere** che ad essere propositivi, per cui dipende dal singolo. Può esserci sia la situazione in cui l'insegnante è particolarmente motivato, propositivo nei confronti della realtà in cui opera, sia il caso del docente che comunque dà la sua disponibilità a partecipare, a lasciarsi coinvolgere, integrandosi nel gruppo di lavoro, collaborando. [...] Credo anch'io che dipenda dai singoli. [...] Direi che in linea di massima c'è una buona partecipazione, un buon livello di coinvolgimento.» Lo stesso docente, poi, specifica la sua situazione raccontando che un suo insegnante di RC fa parte del gruppo dei docenti di «mediazione con la famiglia» perché ha delle conoscenze particolari con delle famiglie; lo stesso docente fa parte anche della commissione salute e «entra come qualsiasi altro docente. [...] Perché ha una propensione particolare sua, del singolo» e non perché insegna quella determinata materia. Infatti altri insegnanti di RC non fanno parte della commissione alla salute.

Proprio sul fatto degli insegnanti all'interno delle diverse commissioni, la dirigente Francesca si sofferma per chiarire il suo punto di vista, dicendo: «[...] Non dobbiamo dare ai docenti [di RC] una esclusività o una prevalenza nell'ambito dell'educazione [all'affettività]. [...] Tutti gli insegnanti sullo **stesso piano** se capaci di relazione, se capaci di mediazione, se capaci di attenzione alle problematiche individuali e della classe. Ma tutti alla stessa maniera.»

La dirigente Francesca riassume molto chiaramente la posizione di questi dirigenti: «la scelta della persona a cui dare un incarico che non sia istituzionale [...] non è legata alla disciplina che viene insegnata, è **legata alla persona** a cui, sia il preside che il collegio docenti, affida l'incarico. [...] L'affidare ad un docente un incarico non formale, non istituzionale, occasionale, non legato alla disciplina non dipende dal fatto che sia un insegnante d'istruzione religiosa cattolica o d'italiano. È la capacità di relazione, è la capacità di mediazione, è la capacità di comunicazione con i docenti, con i colleghi, con gli alunni a seconda dell'incarico che si vuole affidare che è determinante. Non la disciplina. [...] È la persona capace di assumere quel ruolo, che ha determinate capacità professionali, indipendentemente da quello che insegna.»

Il dirigente Omar si chiede, invece: «**ma ci sono** queste insegnanti di religione? Queste belle e brave signore ci sono?» [...] Io ritengo che nel nostro ambiente ci sia una specie di preoccupazione che si faccia catechismo. Assolutamente, quello non deve neanche passare per idea. Ai ragazzi non dobbiamo dire che cosa devono fare, ma dare gli elementi di ragionamento perché crescano.»

Il dirigente Simone afferma: «per il mio contesto, una collaborazione con incarichi non formali, occasionali a insegnanti RC, io la vedrei **residuale**. [...] Viceversa, memoria storica, ho visto persone che si facevano maggiormente valere all'interno

del contesto scolastico quando proponevano dei progetti didattici-educativi specifici, e dove il ruolo come insegnanti di RC può in qualche modo fare da cornice.»

La dirigente Serena racconta il ruolo del suo insegnante di RC: «nelle scuole elementari [...] ha assunto alcune volte un ruolo di mediazione con i genitori. [...] È proprio l'insegnante di RC che vede tutte le classi che può, se ha la capacità, di assumere questo ruolo di mediazione, e come persona che conosce le classi, [può] fare **confronti**.» Ma sempre questo dirigente afferma che «si sa che [l'insegnante di RC] arriva anche tramite un **percorso diverso**, un percorso che [gli altri] docenti vivono come maggiormente facilitato rispetto alla loro carriera, per cui inizialmente lo guardano con sospetto. Quindi deve avere più capacità relazionali, culturali, per essere accettato.»

4.3 Riflessioni e proposte

Durante l'incontro i dirigenti non solo hanno risposto, facendo riferimento alla propria esperienza professionale, alle domande, ma hanno anche loro posto dei quesiti. I quesiti non hanno avuto una risposta ufficiale, ma delle considerazioni dei colleghi, dei punti di vista.

Una, dal dirigente Mauro, è stata così esposta: «Qualora mi trovassi in una scuola di città, una superiore, con numero alti di non avvalentesi, all'interno dell'autonomia, specialmente alla luce della Riforma Moratti, dove si prevede di **lavorare non solo per classi, ma per gruppo**, potrebbe essere che si lavora per gruppi di avvalentesi e gruppi di non avvalentesi?»

Un'altra riflessione è stata fatta da Roberto, dicendo: «Tempo fa per uno scambio sono stato a Norimberga; ad un certo punto ero in aula docenti, è entrato un insegnante che insegnava Corano. Questo per dire che forse non dobbiamo solo guardarci allo specchio, perché è qualcosa di perverso, ma forse **bisognerà guardare un po' attorno** cosa fanno gli altri.»

Anche i docenti hanno fatto delle proposte; una di queste potrebbe essere riassunta così: l'ora di religione non è più catechismo, e proprio per questo motivo si potrebbe **dare un altro nome**. Stella (FG1) propone storia delle religioni, ma aggiunge anche che «dovrebbero essere educate le famiglie [...] perché sono passati i tempi in cui si faceva catechismo, tutto è diverso.» Stella, infatti, trova chiusura da parte dei genitori, proprio perché non sanno quanto l'insegnamento della RC sia evoluto. Anche Gigliola (FG1) propone di cambiare nome in «storia delle religioni» o «moralità».

Giovanni (FG4) afferma che «non ha più senso chiamare insegnamento della RC, avrebbe più senso chiamare «scienze sociali, religiosi, morali».» Secondo Franco

(FG4) l'insegnante di religione cattolica non ha più senso. «Ci vuole un insegnante che insegni religione e anche storia delle religioni, magari dichiarando che è cattolico e che questo è un paese cattolico e di conseguenza si potrebbe dare un taglio di maggiore interesse oppure maggior risalto a questo tipo di tematiche.»

Maurizio (FG5) sarebbe per cambiare il nome in «“storia delle religioni” o “teologia”». In una società sempre più multietnica vedo male il prete in classe: sarei per una scuola più laica dove si insegna la storia delle religioni.» Luigi (FG4) solleva dei dubbi sull'insegnante di “storia delle religioni”, nei seguenti termini: «sulla figura dell'insegnante di RC sostengo che debba essere chiaro con lo studente in classe che tipo di figura sia; quindi non vorrei che tutto affondasse in un insegnante di storie di religioni. Può anche farlo, ma deve rimanere chiaro che è portatore di una religione. Proprio perché gli studenti possano trarre correttamente delle risposte.»

Carlo (FG5) riflette sull'**organizzazione dell'insegnamento della RC**; afferma che «l'educazione alla religione, al senso religioso della vita è importante. Il problema è un altro, cioè: com'è organizzata la questione dell'insegnamento religioso è l'ideale? Secondo me no. [...] Fosse per me farei una cosa molto semplice, così come oggi va molto di moda il principio di sussidiarietà, io demanderei questo aspetto fuori dalla scuola.»

Alcuni insegnanti puntano l'attenzione sull'aspetto contenutistico, cioè caratterizzare l'insegnamento di RC in un **percorso curricolare**; Chiara (FG4) punta l'attenzione su un aspetto: «io insegno in un triennio del liceo, insegno lettere e latino; quando devo fare Dante e mi muovo con Virgilio mi ci ritrovo perché [gli studenti] hanno fatto epica al biennio e quindi va bene, quando mi ritrovo a parlare di profezia, di profeti, di richiamo al mondo biblico, alla città celeste, devo aspettare che quello di filosofia mi dia gli strumenti in anticipo, [perché] se devo fidarmi di quello che [gli studenti] conoscono di religione, di religione cattolica –perché è cultura cattolica–, niente.»

Anche Stefano (FG3) dichiara che «c'è un calo enorme nella conoscenza della religione, cioè ci sono ragazzi delle medie che non sanno chi era quel personaggio della Bibbia. [...] Non c'è più neanche la lettura di una pagina della Genesi.» Beatrice (FG6), sempre a riguardo di questo aspetto, afferma che «c'è una **ignoranza abissale** in questa materia; mi trovo io a volte, insegnando storia, a chiarire nozioni di base non dico sull'islamismo, ma sul cristianesimo.»

Un'altra proposta da parte di alcuni insegnanti, potrebbe essere riassunta con una domanda come questa: **“Ma noi, insegnanti non di religione cattolica, cosa facciamo?”**

Cristina (FG2): «stiamo parlando degli insegnanti di RC come quelli che vengono da fuori [...], ma noi cosa abbiamo fatto per integrarci con loro? [...] Sono loro che devono ricercare la nostra collaborazione, sono loro che devono offrire, [...] noi dobbiamo solo aspettarla, oppure dobbiamo anche noi essere collaborativi?.»

Maurizio (FG5) fa riferimento alla sua esperienza professionale, e dice: «per quanto riguarda la mia esperienza non ho mai collaborato, ma non per partito preso, ma perché non sono mai stato cercato. Ho cercato io una volta l'insegnante di religione [...]. Però devo dire che non si è concretizzato in qualcosa. Non ci siamo trovati e tutto è sfumato.»

Riassumendo

In questo capitolo, oltre agli accenti negativi sulla professionalità dell'insegnante di religione – come: essere riconosciuto “tuttologo”, o avere un iter di reclutamento diverso rispetto agli altri colleghi –, viene ribadita la fondamentale importanza delle caratteristiche personali per ricoprire incarichi formali o non formali all'interno della scuola. Il far parte delle diverse commissioni dipende dalla disponibilità delle persone singole. Non c'è una esclusività o una prevalenza dell'insegnante di RC in qualche incarico, in quanto la scelta del dirigente e del collegio docenti ad affidare un incarico dipende dalla cultura, dalla capacità del docente di sapersi relazionare, non dalla disciplina che viene insegnata. Alcuni dirigenti narrano esperienze positive con gli attuali docenti di religione cattolica i quali sono disponibili, collaborativi, altri dirigenti, invece, chiedono: “ma ci sono queste insegnanti di religione?”.

Ciò che risulta chiaro da queste righe è che dipende dalla propensione personale di ogni singolo docente. Un docente collabora non perché insegna una determinata materia, ma perché è predisposto caratterialmente, perché culturalmente è incline al confronto, alla crescita.

Dai *focus* sono emerse anche alcune proposte, alcune provengono dai dirigenti, altre dagli insegnanti. Alcuni dirigenti chiedono come si può organizzare l'insegnamento della RC all'interno dell'autonomia e delle novità della Riforma Moratti; un'altra proposta è quella di andare a curiosare nelle altre realtà, non solo italiane.

Gli insegnanti, invece, propongono di cambiare nome, visto che RC spesso viene frainteso in catechismo; altri docenti puntano l'attenzione sull'importanza che dovrebbe avere l'insegnamento di RC dal punto di vista contenutistico, visto che letteratura italiana, storia dell'arte ..., hanno molti riferimenti alla cultura cattolica e spesso gli studenti non sanno nulla, anche se alle spalle hanno anni e anni di frequenza dell'ora di RC.

I docenti non di RC devono aspettare che il collega di RC vada a cercarli, oppure anche loro devono essere collaborativi, attivare dei meccanismi per facilitare l'incontro?

Capitolo 5

Per una sintesi della ricerca

Ruggero Morandi

Le domande poste alla ricerca sui temi che riguardano l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia possono trovare qui una prima sintesi di risposta.

È stato riscontrato nei documenti precedenti che la soluzione di alcuni problemi che riguardano l'integrazione dell'insegnamento della religione cattolica sono collegati in parte alla specificità di questa disciplina, in parte ad una cultura organizzativa che non privilegia le procedure di lavoro di gruppo e le competenze esperte integrate. In sostanza, oggi la scuola fatica a rispondere in modo efficace alle "provocazioni" contenute nelle norme di attuazione dei Regolamenti riguardanti l'autonomia scolastica. La gestione delle risorse professionali, lo sviluppo dell'organizzazione, l'analisi dei risultati raggiunti (non solo sul piano culturale degli apprendimenti, ma anche su quello sociale dei comportamenti) sono ancora temi che non trovano adeguate risposte in molte realtà scolastiche.

Una ulteriore questione riguarda, sul versante opposto, lo spazio di ambiguità che si ripropone tra la responsabilità autonoma delle istituzioni scolastiche e il sistema generale dentro cui la stessa autonomia delle scuole è inserita, nel nostro caso il quadro normativo legato agli accordi concordatari che governa l'Irc. Ad esempio, a volte, questa ambiguità porta a gestire le problematiche connesse alla presenza dell'Irc nella scuola dell'autonomia in maniera operativa e pratica indipendentemente dai contorni normativi prefissati. Ciò evidentemente incorre nella modifica di un profilo scolastico dell'Irc che deve entrare con le proprie originali caratteristiche nell'ambiente della scuola.

In entrambi i casi sia la fatica a trasformare l'ambiente formativo in dimensione di autonomia, sia la difficoltà ad individuare e declinare i vincoli generali che rendono possibile l'autonomia stessa delle istituzioni scolastiche, sono caratteri propri delle organizzazioni complesse, legate per loro stessa natura alla tradizione e all'abitudine. Un primo suggerimento che emerge dalla ricerca si pone proprio sul piano del favorire ai vari livelli sia una disponibilità al cambiamento e una messa in discussione della routine, sia alla verifica di procedure e comportamenti standardizzati, attraverso un sistema di relazioni e di comunicazioni da sviluppare ed incentivare.

Premesso questo, cerchiamo di riprendere alcuni temi riferiti alle questioni messe in luce dal gruppo di ricerca e svolti nella analisi quantitativa (si veda il Capitolo 3) e qualitativa (si veda il Capitolo 4) per considerarli in una visione di sintesi che metta in luce i punti di forza, gli aspetti critici, le possibilità di sviluppo.

1. UN PROGETTO DI ISTITUTO DA INTEGRARE

Di questo tema si è interessata esclusivamente l'analisi quantitativa. Dai dati relativi risulta che il Progetto d'Istituto è un documento dal quale non si possono trarre particolari indicazioni rispetto al senso educativo che riveste l'Irc e le altre attività o ambiti educativi correlati. Abbiamo, infatti, visto che le informazioni presenti sull'insegnamento della religione cattolica, sulle attività alternative, sulla dimensione spirituale dell'alunno e sul pluralismo religioso sono parziali, incomplete e talvolta assenti.

Va sottolineato ancora che i testi esaminati non sono omogenei a livello d'impostazione. Accanto a produzioni articolate e complesse, coerenti con le scelte educative e didattiche che vengono dichiarate, rispettose del principio dell'ologramma (priorità dell'intero, rispetto alle parti), esistono alcuni lavori di natura sostanzialmente burocratico amministrativa, che si accostano ad altri, piuttosto datati, in cui viene dato ampio risalto agli elementi di facciata, come fosse primaria l'esigenza di rendere visibile l'istituto, di offrire un'immagine positiva, spendibile sul 'mercato' dell'offerta formativa.

Va opportunamente considerato che, se il Progetto di Istituto deve essere un testo di forte mediazione tra i vincoli di realtà (le risorse disponibili, le esigenze del territorio) e il disegno educativo-disciplinare-organizzativo, l'identità culturale dell'istituto non dovrebbe essere posta tanto nelle affermazioni di principio a se stanti o in un pragmatismo operativo o nel disegno organizzativo fine a se stesso, quanto nella relazione che si realizza mettendo in rete i vari aspetti, rendendoli "interattivi" e quindi altamente significativi.

Abbiamo anche verificato che spesso la proposta disciplinare risulta confinata in una zona franca, lontana sia dalle affermazioni di principio sia dai contenuti organizzativi. Si perde in questo modo non solo una visione d'insieme (interconnessione dei vari elementi), ma anche il senso e il valore (identità) di una offerta formativa.

Ciò va a penalizzare, in modo particolare, l'insegnamento della religione, e non solo perché più di altri si trova già isolato da vincoli normativi, ma soprattutto perché, lavorando all'interno di alcune dimensioni che riguardano i rapporti personali, la convivenza civile, l'interesperenzialità e l'interdisciplinarietà, richiede ambienti formativi adeguatamente organizzati, stimolanti e ricchi di senso.

È utile ricordare qui che, per la normativa provinciale, l'insegnamento della religione cattolica deve essere compreso nella programmazione educativa della scuola:¹ significa che una riflessione sul ruolo ed il compito dell'Irc nel documento fondamentale della scuola dell'autonomia non può essere assente.

Sul come, poi, l'Irc debba essere considerato e sviluppato nel documento si può dire che, al di là degli aspetti strutturali della disciplina, una attenzione particolare

¹ Decreto del Presidente della Repubblica del 15 luglio 1988, n. 405, Art. 21,2.

si debba dedicare alla presenza e incidenza dei fenomeni religiosi legati al territorio. Qui il Progetto d'Istituto potrebbe probabilmente trovare spazio anche per una considerazione del valore educativo della dimensione spirituale, ad esempio nell'arte, nella poesia, nell'ambiente, ed inoltre, in particolare, dell'aspetto del pluralismo religioso che interpella, pur con diverse intensità, il mondo di ogni istituto scolastico.

In questo quadro anche gli eventi e le manifestazioni, la presenza di associazioni e comitati, i segni e i simboli che caratterizzano la cultura del territorio, comprese quelle ad ispirazione religiosa, potranno utilmente trovare un posto significativo nella articolazione formativa del Progetto d'Istituto.

Per una proposta operativa, a puro titolo esemplificativo, si presenta qui una scheda di come si potrebbe affrontare nel PI la variegata presenza del tema religioso.

Tab. 1.1 - Linee guida per la redazione del PI e il ruolo dell'Irc nell'offerta formativa

Linea guida	Costruzione del Progetto d'Istituto	La dimensione religiosa nel Progetto d'Istituto
1	Il PI come sintesi dell'impegno alla personalizzazione dell'educazione attraverso l'autonomia dell'istituto, secondo il principio dell'ologramma (<i>dominanza del tutto sulle parti</i>).	Si considera il tema della <i>spiritualità</i> e del senso religioso come dimensione del sé che si integra con gli altri aspetti della persona.
2	Il PI come strumento di analisi e verifica dei dati socio-educativi relativi all'istituto e di individuazione della destinazione delle risorse.	Va valutata la rilevanza del <i>pluralismo religioso</i> nell'istituto e nell'ambiente, per predisporre attività educative coerenti.
3	Il PI descrive il ruolo dei percorsi disciplinari del curriculum dentro il progetto complessivo.	Si individua il ruolo dell' <i>insegnamento della religione cattolica</i> come offerta curricolare, parte integrante della programmazione educativa della scuola, di cui ci si può avvalere, nel rispetto della normativa.
4	Il PI presenta le opportunità formative opzionali, aggiuntive e facoltative che completano il quadro dell'offerta.	Viene elaborata una proposta educativa per gli <i>alunni</i> che non si avvalgono dell'Irc.
5	Il PI definisce alcuni caratteri e contenuti del rapporto della scuola con il territorio.	Viene individuato il tema dei <i>segni e delle presenze religiose</i> nella cultura e tradizione del territorio.
..	...	

2. VERSO UNA ATTIVITÀ ALTERNATIVA?

Il Progetto d'Istituto, come abbiamo visto, dovrebbe anche prendere in esame una proposta educativa per gli alunni che non si avvalgono dell'Irc. È evidente, in particolare dalle affermazioni contenute nell'analisi qualitativa e confermate peraltro dai dati corrispondenti nei *focus group* in riferimento alla attivazione di tali attività, che si tratta qui di un problema irrisolto che si trascina da vent'anni. La difficoltà a proporre l'attività alternativa all'Irc sembra risiedere soprattutto nei vincoli organizzativi e istituzionali; però la necessità della attivazione di una attività alternativa all'Irc, dotata di spessore formativo, si rivela un'esigenza che sta crescendo sia per i dirigenti scolastici che per gli altri docenti, con la motivazione di dare un effettivo valore alla scelta di avvalersi o meno dell'Irc, e con la considerazione che comunque l'uscita da scuola degli studenti non rappresenta certo, soprattutto per una istituzione scolastica autonoma, un elemento particolarmente educativo.

Su questo argomento è interessante notare che proprio il preciso rispetto della normativa relativa all'espressione della scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Irc² può aiutare e sostenere la richiesta di offrire uno spazio educativo e formativo a tutti gli alunni. Infatti, entro il termine fissato per le iscrizioni, le famiglie o gli studenti del primo anno di corso di ciascun ciclo di studi (concretamente i genitori dei bambini che si iscrivono alla prima classe della scuola primaria e gli studenti che si iscrivono al primo anno della secondaria di secondo grado) scelgono di frequentare o meno l'Irc; questa scelta permane per tutti gli anni successivi e il modulo per la scelta non va più riproposto a famiglie ed alunni. Rimane per loro la facoltà, sempre entro i termini fissati, di modificare annualmente la loro scelta presso la segreteria delle scuole.

A questo punto la scuola, già a febbraio dell'anno precedente a quello per cui si è espressa la scelta, conosce il numero degli alunni a cui offre l'Irc e quello di chi non si avvale.

Per questi ultimi, in un successivo momento che può essere anche all'inizio dell'anno scolastico, nel settembre successivo, il dirigente scolastico può opportunamente sentire le famiglie o convocare una riunione per gli studenti delle superiori e sottoporre la proposta della attività alternativa elaborata e definita nel Progetto d'Istituto. Nel rispetto delle altre opzioni previste per chi non si avvale dell'Irc, una proposta formativa specifica formulata dall'autorità scolastica avrebbe senz'altro il risultato di dimostrare una attenzione educativa concreta da parte del progetto della comunità scolastica.

² La procedura relativa alle modalità di scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Irc è stata più volte richiamata dalla Sovrintendenza scolastica di Trento. Cfr. Circolari del Sovrintendente scolastico di Trento del 20 dicembre 1996, Prot. n. 15482/B28a; del 21 gennaio 2000, Prot. n. 2517/B28a; 3 ottobre 2001 Prot. n. 31918/I05; 19 gennaio 2004 Prot. n. 1409/I05.

La prassi nelle scuole riguardo alle modalità di scelta di avvalersi dell'Irc è invece la più varia e disparata: è evidente che se i tempi relativi alla scelta non vengono rispettati, se i moduli vengono consegnati tutti gli anni, se il modulo per avvalersi dell'Irc è consegnato contestualmente (o addirittura sullo stesso foglio!!!) a quello per le opzioni di chi non si avvale, oltretutto non rispettare la normativa si genera delle condizioni di esercizio che inseriscono continui elementi di incertezza e di discontinuità e possono incentivare in particolare coloro che non si avvalgono a considerare come alternativa più semplice all'Irc quella di uscire da scuola.³

3. LA COLLOCAZIONE ALL'INTERNO DEL TEMPO SCUOLA

Nella sezione quantitativa è stato riscontrato che, a parere dei docenti interessati, l'ora di religione generalmente non risulta penalizzata nella distribuzione oraria, sia nella giornata che nella settimana, rispetto alle altre materie d'insegnamento.

È un dato positivo, soprattutto per la scuola primaria, per quanto riguarda l'integrazione rispetto alla programmazione generale degli orari di insegnamento, posto che l'Irc richiede uno sforzo maggiore anche dal punto di vista organizzativo a causa della sua relativa presenza oraria per classe, e si potrebbe quindi verificare uno scivolamento dello stesso verso orari marginali.

Nella scuola secondaria di secondo grado, dove la collocazione marginale dell'ora di Irc appare invece più diffusa, una qualche impropria ragione potrebbe essere fatta risalire alla richiesta di uscita da scuola degli studenti che non si avvalgono.

È stata evidenziata inoltre la presenza di una scansione temporale dei vari insegnamenti caratterizzata da scarsi elementi di flessibilità.

A questo proposito va considerato che l'organizzazione del tempo scuola, in regime di autonomia scolastica, non è un fatto marginale. L'operazione riveste un'importanza notevole nella misura in cui riesce efficacemente a mediare tra le risorse presenti nella scuola, i bisogni differenziati di formazione e di apprendimento degli alunni, le esigenze delle singole discipline e del territorio.

Alla prova dei fatti, il criterio della flessibilità, più volte richiamato dalle indicazioni contenute nella normativa sull'autonomia, trova scarsa applicazione. I vincoli esistenti sono, infatti, ancora notevoli: inderogabilità del monte ore curricolare, una quota oraria stabile, legata all'inscindibilità del gruppo classe, ecc. L'unica possibilità aperta rimane quella, fatto salvo il monte ore annuale, di distribuire le ore d'insegna-

³ Nella scuola secondaria di secondo grado, ad esempio, nel 2002-03 dei 2568 alunni che non si avvalevano dell'Irc, ben 1575 (il 60,95%) uscivano da scuola.

mento non su base settimanale con replicabilità annuale, ma su moduli a tempo di varia durata. Si tratta sostanzialmente di operazioni condotte a sostegno di specifici progetti a carattere multidisciplinare che, limitati nel tempo, impongono di intensificare l'attività didattica delle discipline coinvolte. In questi casi è necessario mutare il quadro orario ridistribuendo (concentrando e/o dilazionando) le lezioni nel periodo stabilito.

Rispetto alla flessibilità, rimane da far presente che questo elemento tende ad entrare in frizione con la strutturazione dell'Irc come configurata dall'accordo concordatario. Infatti le determinazioni dell'intesa fondano l'Irc su due criteri – la classe e l'ora/due ore settimanali – che mal si conciliano con il principio della flessibilità, la quale tende a scompaginare proprio, tra l'altro, sia il gruppo classe che la scansione settimanale.

Il risultato dell'indagine che mette in luce la scarsa applicazione della flessibilità nelle nostre scuole dell'autonomia spiega probabilmente anche la mancanza di evidenti contraddizioni tra Irc e organizzazione autonoma della scuola su questo punto.

4. ASPETTI DELLA INTERAZIONE DIDATTICA: TRA DOCENTI E DISCIPLINE

Se l'attività didattica deve mirare al progressivo sviluppo delle capacità presenti nell'alunno, le discipline d'insegnamento dovrebbero uscire dai loro territori, sempre bene delimitati, incontrarsi, integrarsi e operare in sinergia. Questa prospettiva, come si può vedere nell'analisi dei dati quantitativi, non si realizza tanto facilmente e non perché manca il conforto normativo, ma perché, spesso, i docenti (e talvolta anche i genitori) incontrano difficoltà a orientarsi all'interno di processi che comportano il cambiamento e la trasformazione dell'esistente.

Non sono, dunque, poche le realtà scolastiche che organizzano l'attività didattica seguendo parametri rigidi, statici, di stampo tradizionale. Le deboli aperture non vanno oltre le singole proposte progettuali di durata limitata. Solo in questi casi è possibile trovare riferimenti ad una metodologia laboratoriale, alla rottura dell'unità classe e all'integrazione dell'equipe pedagogica.

L'insegnante di religione, operando all'interno di una struttura organizzativa piuttosto statica (e con i vincoli di natura concordataria), si trova talvolta nell'impossibilità di poter far circolare e promuovere all'interno della scuola quelle esperienze di lavoro che richiedono l'integrazione di più materie, di più conoscenze e competenze. Gli incontri ufficiali con i colleghi si concentrano soprattutto nella fase della progettazione: raramente possono proseguire nel corso delle realizzazioni, dove un

confronto serrato sul campo potrebbe contribuire a definire meglio i vari contributi disciplinari e a garantire un clima operativo efficace.

Per quanto riguarda la programmazione all'interno dei consigli di classe c'è inoltre la sensazione che, fondamentalmente, solo alcune discipline assumano una funzione importante; il contributo dell'insegnante di religione viene ricercato ma, sembra, più per argomenti e aspetti particolari.

L'unica strada che l'Idr può percorrere (e che di fatto, come abbiamo visto, percorrere) per realizzare collaborazioni efficaci è quella che porta a instaurare rapporti diretti con i colleghi, fondati sulla disponibilità, sulle capacità relazionali e soprattutto comunicative, ma anche su precisi convincimenti circa il modo di essere e di operare all'interno della scuola. Si tratta di rapporti che spesso si collocano al confine tra il professionale e il personale.

A questo elemento di interpretazione si rifanno anche i risultati dei *focus group*, che rinviano spesso il riferimento per lo sviluppo della collaborazione didattica ad una dialettica: si interagisce tra persone o tra curricoli, tra docenti o tra discipline, con l'Idr o con l'Irc?

Da questo punto di vista, l'analisi qualitativa mette in luce i vari criteri che permettono la interazione e la collaborazione didattica.

Innanzitutto sembra evidenziarsi certo l'importanza della previsione normativa e della conseguente applicazione di contesti per la programmazione, quali gli ambiti, le aree o i dipartimenti didattici. In questo la scuola primaria, con la previsione delle due ore settimanali per la programmazione, permette certo uno spazio definito di lavoro.

Tra i doveri professionali dei docenti della scuola secondaria, invece, non è previsto un orario settimanale formale dedicato alla programmazione didattica; è bene ricordare d'altra parte che nell'ultimo contratto collettivo provinciale di lavoro, firmato lo scorso autunno, l'orario settimanale degli Idr della scuola secondaria di primo e secondo grado è stato integrato con l'obbligo di un'ora settimanale di programmazione.⁴ Questo sembra un primo importante passo per introdurre anche nella scuola secondaria una pratica e una mentalità del lavoro comune tra docenti e discipline lasciato oggi alla informalità, alla disposizione, all'iniziativa personale dei vari insegnanti.

In questo ragionamento, però, i *focus group* danno soprattutto la sensazione che il ruolo più significativo nella interazione didattica sia interpretato proprio dalle persone degli Idr, che si presentano come il vero elemento di composizione e sintesi tra la disciplina insegnata e la vita della scuola fatta di altre discipline e altri docenti.

⁴ Cfr. la Circolare applicativa del Sovrintendente scolastico di Trento del 22 dicembre 2004 Prot. N. 40987/I05 "Applicazione dell'art. 103 del CCPL 2002-05, del comparto scuola".

Se la effettiva presenza di un insegnamento o di una disciplina scolastica è sempre e comunque rappresentata dalla personalità del docente, per l'Idr questo sembra valere al massimo grado. Al punto che, potremmo dire, le possibili discussioni anche ideologiche circa l'Irc a scuola vengono spesso ad essere superate dalla capacità degli Idr di collaborare con competenza, con apertura, con motivazione dentro l'attività della scuola.

In fondo quindi la collaborazione didattica, più che nella disciplina, trova la sua possibilità proprio nella figura del docente di religione, con i propri limiti oggettivi e con le proprie peculiarità, ma anche con la sua "voglia di esserci", di contare e di partecipare.

5. LA INTERAZIONE EDUCATIVA: DENTRO E FUORI LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Anche sul piano della interazione dell'Idr con le altre varie responsabilità educative dentro e fuori la realtà della scuola, la ricerca ci offre alcuni spunti interessanti.

Per quanto riguarda la assunzione da parte degli Idr di incarichi in organi, consigli o commissioni va notato, sulla scorta dei dati del questionario, che gli impegni si rivolgono soprattutto alla partecipazione a gruppi di lavoro e commissioni. In questo contesto preme sottolineare come gli Idr si inseriscano soprattutto nelle commissioni indirizzate alle tematiche socio-culturali, legate alla solidarietà, ma in misura analoga nelle commissioni rivolte alla organizzazione scolastica, mettendo in luce anche una attenzione alla professionalità docente.

Nei pareri dei dirigenti scolastici l'elemento messo in primo piano è la qualità personale e professionale dell'Idr: in questo senso si può affermare che la disciplina insegnata scompaia completamente dalla considerazione per l'assegnazione degli incarichi formali.

In merito ai rapporti tra Irc, Idr e famiglie si possono riscontrare, negli aspetti qualitativi, alcuni riferimenti ad una sorta di incarichi informali che verrebbero assegnati, anche implicitamente, al docente di religione rispetto ad attività di mediazione educativa, consulenza e relazione. Rimane rilevante il dato di contatto tra Idr e famiglie per le comunicazioni didattiche ed educative nella scuola primaria; la notevole contrazione dei rapporti con le famiglie nei gradi scolastici successivi può essere motivata, oltre a quello già ricordato nell'analisi quantitativa, anche dalla particolare modalità di valutazione dell'Irc. Pur tenendo presente le condizioni di esercizio in cui si trova ad operare l'Idr, con il grande numero di alunni e di rispettivi genitori cui rivolgersi e la sola ora settimanale di lezione, si potrebbe ipotizzare infatti che l'interesse della famiglia nei confronti della scuola, nel grado scolastico superiore, sia

orientato più agli aspetti di contenuto delle discipline, in particolare di quelle più presenti e caratteristiche nel curriculum. Forse una sorta di attenzione al raggiungimento di risultati negli insegnamenti più specifici, delegando ai figli stessi il rapporto con i docenti delle educazioni o di altri insegnamenti che hanno relativa presenza oraria nel curriculum.

È opportuno qui, inoltre, soffermarsi brevemente sul tema della presentazione del programma di Irc alle famiglie. Risalta, in questo contesto, il dato relativo agli Idr della scuola secondaria superiore, che presentano sistematicamente il programma annuale ai genitori solo nella percentuale del 22 per cento. Dalla ricerca non possiamo conoscere se a questa comunicazione con le famiglie gli Idr delle superiori sostituiscano il rapporto con gli studenti, diretti responsabili anche della scelta di avvalersi dell'Irc; in ogni caso si tratta di un elemento sul quale riflettere e per il quale trovare forme di consolidamento. Infatti proprio la scuola dell'autonomia si deve caratterizzare per la chiarezza e trasparenza della proposta didattica, per il contratto formativo e per la condivisione delle valutazioni.

Continuando sul tema delle corresponsabilità educative va nuovamente sottolineato come il rapporto con il territorio sia un elemento centrale della scuola dell'autonomia. Questo è un aspetto della ricerca che colpisce in modo particolare. L'insegnante di religione, nonostante il numero di ore limitato, si attiva per essere presente sul territorio come agente e fruitore di varie proposte culturali.

È da considerare che negli ultimi anni i vari territori del Trentino, tramite gli enti locali, le associazioni sociali e culturali, le parrocchie, hanno prodotto una significativa serie di percorsi e strutture formative ed educative; inevitabilmente il curriculum interno alla scuola ha cominciato a fare i conti con quello esterno, informale o ufficiale che sia.

A questo proposito va notato che l'osservazione diretta dei segni di una cultura o di un'esperienza di vita contribuisce, in modo notevole, non solo ad arricchire l'universo semantico dell'alunno, ma, anche e soprattutto, a sviluppare competenze di comprensione e di valutazione dei vari sistemi simbolici. Inoltre una pedagogia, che considera il territorio una risorsa, porta inevitabilmente a riscoprire il senso di appartenenza alla comunità e a considerare il patrimonio culturale ereditato un bene prezioso da difendere e da tutelare.

Uno dei compiti, da parte della scuola, è anche quello di costruire queste zone di transito tra interno ed esterno, in maniera tale che la scuola dell'autonomia possa dare maggior significato al progetto educativo che la conduce.

6. L'IMPACCIO VALUTATIVO

Riguardo al tema della valutazione, la ricerca ha sondato solo alcuni aspetti formali della espressione del giudizio di Irc. È evidente che l'argomento si presta a ben altre considerazioni, che saranno sviluppate nei successivi interventi di questo testo. Né è questo il luogo per sviluppare il senso e il significato della valutazione come attività formativa e promozionale per l'alunno, regolativa e di innovazione per l'insegnante.

Qui interessa ribadire, comunque, la attuale evidente discrepanza tra la considerazione normativa dell'Irc e dell'Idr con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnamenti e docenti⁵ e la evidente discriminazione sia terminologica sia soprattutto procedurale che permane rispetto alla valutazione dell'Irc.

Per quanto concerne l'utilizzo della scala di valutazione da parte degli Idr della scuola secondaria, la prima considerazione sui dati dell'analisi quantitativa porta a dire che non è possibile concepire una tale varietà e variabilità di livelli di valutazione. È questo il caso in cui la possibilità di intervenire con decisioni locali, per scuola, porta ad una sostanziale incomunicabilità a livello generale dei risultati raggiunti. Le novità apportate dalla recente normativa in merito⁶ potranno forse, a regime, ovviare a questo come ad altri problemi. Infatti la previsione di documenti di valutazione elaborati dagli istituti scolastici stessi su tutti gli insegnamenti e le attività svolte dalla scuola, in cui l'espressione della valutazione dovrà avere le medesime modalità di giudizio, dovrebbe garantire uniformità nella terminologia e omogeneità nella comunicazione della valutazione.

Rispetto al voto dell'Idr in sede di scrutinio finale, la ricerca non affronta il problema particolare, ma lascia intendere che ancora permane qualche serio interrogativo sulla considerazione di tale insegnamento. Nonostante più dei tre quarti degli Idr affermino che in sede di scrutinio il giudizio dell'insegnante di religione viene positivamente considerato, nel momento di decidere per la promozione o bocciatura il voto dell'Idr sembra non avere peso. Per fare il punto, la normativa prevede che, in sede di scrutinio finale, il voto dell'Idr, se determinante, diventa un giudizio iscritto a verbale.⁷ La applicazione della norma ha dato spazio a varie interpretazioni: gli

⁵ Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751, "Intesa tra autorità scolastica e Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche" Art. 2.7.

⁶ Cfr. Nota del Servizio Istruzione e Assistenza scolastica P.A.T. del 10 dicembre 2004, n. 6243 "Indicazioni per la valutazione degli alunni del primo ciclo" che riprende la Circolare del MIUR del 3 dicembre 2004, n. 85 "Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e secondaria di I grado".

⁷ Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 23 giugno 1990, n. 202, "Modifiche all'intesa tra autorità

stessi tribunali amministrativi investiti delle questioni hanno risolto i contenziosi in maniera diversa, pur accordando generalmente al voto dell'insegnante di religione lo stesso valore di quello dei colleghi. Il suggerimento, in queste situazioni, è quello di evitare in ogni caso che un consiglio di classe si divida esattamente a metà nella valutazione della promozione di un alunno. Per un principio di ordine educativo, in primo luogo; inoltre per una opportunità di ordine organizzativo. In ogni caso la prospettiva che si collega allo spirito della nuova disciplina normativa, che prevede altre attività, opzionali e facoltative, che potranno partecipare alla formulazione del giudizio complessivo in sede di scrutinio finale, potrà forse superare tale questione per la verità alquanto capziosa.

La partecipazione dell'Irc ad esami finali è attualmente espressamente esclusa dalla normativa, a parte la previsione della presenza dell'Idr nelle commissioni per l'esame di licenza elementare. Il dato raccolto indica che la quasi totalità degli Idr della scuola primaria partecipava a tali commissioni. Attualmente la situazione è superata di fatto, essendo stato recentemente abolito l'esame di licenza elementare.⁸ Rimane in sostanza valido il principio che giustificava tale condizione, perché partiva dalla considerazione dell'Idr come insegnante di classe, e poiché si attribuiva il compito di valutare complessivamente l'alunno da tutto il corpo docente che aveva condotto le attività educative e di insegnamento, prefigurava l'indirizzo che si sta affermando anche nelle riforme. È il profilo educativo condiviso, è il piano di studio personalizzato che viene verificato da tutti i soggetti cointeressati. È il portfolio delle competenze costruito nel tragitto personale che diventa l'elemento che valida il lavoro di insegnamento svolto da tutti i docenti che appartengono al percorso scolastico individuale. Non si comprende perché, in questa ottica, l'Idr non debba partecipare al momento finale di valutazione dello studente che si è confrontato con l'Irc.

Analogo ragionamento va svolto anche per l'attribuzione del credito scolastico. Infatti, nonostante qui la normativa non lasci dubbi ad interpretazioni circa la doverosa partecipazione dell'Irc alla definizione del credito, solo un quinto degli Idr delle superiori esercita il diritto-dovere di assegnare il punteggio per il credito scolastico. Certo esistono problemi concreti di procedura e di applicazione del credito stesso; per questo generalmente si chiede all'Idr di formulare un giudizio generale che, se positivo, viene tradotto nella attribuzione del completamento del punto. Ma il fatto che la metà degli Idr non partecipi mai alla attribuzione del credito, e il 35 per cento

scolastica e Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche", Art. 2.7.

⁸ Cfr. il Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, relativo all'abolizione dell'esame di Licenza elementare e alla sua sostituzione con lo scrutinio interno del secondo biennio della primaria.

solo talvolta, indicano che non si è trovato ancora il modo per garantire un diritto degli studenti di vedersi considerati anche per l'attività di Irc, esperienza educativa che hanno scelto e inserito all'interno del loro curriculum personale di studi.

7. ELEMENTI DELLA PROFESSIONE DOCENTE

Rimane da considerare infine la questione che riguarda la natura delle relazioni tra l'insegnante di religione e i diversi aspetti della scuola dell'autonomia nella percezione che presenta lo stesso Idr.

È stato già notato come il livello di soddisfazione per il ruolo professionale esercitato si leghi strettamente all'ambiente scuola, in particolare, all'immagine positiva o negativa che il docente intervistato mostra di avere.

I risultati, come si è visto, sono particolarmente confortanti, certamente superiori alle attese generali che potevano essere espresse in precedenza; non possono, tuttavia, essere trascurate le significative perplessità manifestate dai docenti delle scuole superiori, che denotano complessivamente una maggiore fatica di inserimento e di integrazione nelle varie dimensioni operative e professionali dell'istituto scolastico autonomo.

Connesso a tutto ciò è anche il tema dell'integrazione dell'insegnante di religione nell'equipe pedagogica. Facciamo logicamente riferimento a un'integrazione reale, effettiva, percepita dagli interessati come tale, non a quella presente nella normativa di riferimento. L'indagine, a questo proposito, mostra non solo che sono attivi diversi processi di collaborazione, ma anche che numerosi docenti di religione si sentono (e sono considerati) dei "professionisti della scuola" alla stregua degli altri insegnanti.

I tempi dell'effettivo isolamento, dell'insegnante atipico che si identificava unicamente con la propria materia, non disponibile ad ampie mediazioni di tipo culturale, stanno decisamente per tramontare. Ciò ovviamente non toglie che vi siano delle zone d'ombra in cui il giudizio negativo sulla presenza di tale insegnamento, se non favorisce la contrapposizione, rende piuttosto difficile il confronto e la collaborazione.

È quanto sostanzialmente viene espresso, pur in forma altalenante e a volte contraddittoria, anche dagli interventi dei docenti e dei dirigenti dei *focus group*: l'Idr si sta connotando come una figura professionale che fa parte integrante della proposta della scuola. Le specificità e le caratteristiche particolari che lo connotano non sembrano ostacolare, anzi a volte possono promuovere l'apporto che l'Idr dà alla scuola dell'autonomia, contribuendo a completarne l'offerta formativa.

È possibile inoltre qui sottolineare che a sostegno della tesi sopra riportata (il docente di religione un professionista alla stregua di ...) vi sono pure i risultati di una ricerca sui bisogni formativi degli insegnanti in Provincia di Trento. Confrontati i due

gruppi (insegnanti religione vs. docenti di altre discipline), emerge con chiarezza che l'orientamento sul piano degli obiettivi, dei contenuti e delle proposte è identico, che le esigenze non si discostano neppure sul piano delle opinioni, delle metodologie attivate, dei suggerimenti indicati. Anzi, laddove si riscontra qualche differenza, appare evidente la tendenza a rimarcare aspetti e situazioni che fanno capo non tanto a contenuti specifici, quanto ad interventi di natura educativa e formativa (acquisizione di competenze specifiche a livello di metodologie di conduzione della classe, della progettazione dell'attività didattica e delle educazioni trasversali). Il bisogno formativo (le scelte e gli scoperti) sono indubbiamente un indicatore importante per comprendere il grado di integrazione raggiunto.

8. PER CONCLUDERE

*“Pubblica istruzione. Nei grandi Stati la pubblica istruzione sarà sempre tutt'al più mediocre, per la stessa ragione per cui nelle cucine grandi si cucina nel miglior caso mediocrementemente.”*⁹

L'aforisma sembra applicarsi con proprietà a tutta la questione dell'autonomia scolastica; il pasto distribuito e trasportato dalla grande cucina centralizzata può solo toglier l'appetito a tutti i convitati, non può certo soddisfarne il gusto, le inclinazioni, le esigenze personali.

Ma la massima di Nietzsche, un po' adeguata, vale sicuramente anche per l'Irc.

Anche l'Irc nella scuola dell'autonomia è infatti come una ricetta culinaria, con le sue regole e i suoi ingredienti, che vanno certo rispettati e garantiti; ma è il docente di religione il cuoco che deve cucinarla in situazione, in raffronto con le preferenze dei prenotati, confrontandola con le altre portate, elaborandola rispetto alle tradizioni gastronomiche del posto.

Sulla base della ricerca, pur tra problemi e difficoltà, l'Irc sembra sostanzialmente ben accolto nella scuola dell'autonomia grazie soprattutto alle capacità degli Idr di interpretarne le qualità in relazione ai bisogni di coloro che lo chiedono, in collaborazione con i colleghi, sperimentando nuove soluzioni di maggior gradimento.

Evidentemente è l'Idr il momento di intersezione tra Irc e autonomia scolastica; il fatto che dalla ricerca emerga complessivamente una situazione positiva va a merito del lavoro e della qualità dei docenti e invita a sostenerli nelle loro motivazioni ed investire sulla formazione permanente della loro professionalità.

⁹ F. Nietzsche, *Umano, troppo umano*, vol. I, Scelta di frammenti postumi 1876-1878, n. 467, Mondadori, Milano 1978, p. 241.

Parte Terza

Elementi di contesto e chiavi di lettura

Capitolo 6

Per orientarsi

Sergio Cicatelli

1. UN ARCIPELAGO DI PROBLEMI: ALCUNE ROTTE POSSIBILI

L'insegnamento della religione cattolica (Irc) si presenta come un universo complesso nel quale confluiscono dimensioni e problematiche di varia natura: dai rapporti istituzionali tra Stato e Chiesa alle peculiarità pedagogico-didattiche della disciplina; dalla collocazione nel quadro delle finalità della scuola alle limitazioni valutative che incidono sulla posizione concreta dell'Irc all'interno della scuola; dal rispetto della libertà di coscienza alla facoltatività dell'insegnamento; dal sistema di idoneità e nulla osta che regola programmi, libri di testo ed insegnanti, alle recenti novità intervenute in materia di stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica (Idr) con la loro assunzione nei ruoli statali.

La metafora dell'arcipelago ben si presta a descrivere questa complessità, perché non è facile trovare un percorso lineare nel mare dei problemi legati all'Irc e si può spesso perdere l'orientamento se ci si lascia guidare da punti di riferimento contingenti o imprecisi. Gli equivoci che hanno caratterizzato la storia remota e recente dell'Irc stanno proprio a testimoniare l'incertezza delle rotte tracciate da coloro che si sono mossi in questo mare alquanto agitato: si va dal periodico riemergere della confusione con la catechesi al significato di una facoltatività che non si può scambiare per aggiuntività o porre a fondamento di un'inesistente extracurricolarità; ma i problemi sono tali e tanti che qualsiasi esemplificazione rischia di essere limitativa o parziale se non accompagnata da una adeguata contestualizzazione.

La ricerca svolta in provincia di Trento può confermare, qualora ce ne fosse ancora bisogno, la varietà di prospettive che si aprono sull'Irc e le linee di tendenza emergenti nel settore. I soggetti che si sarebbero potuti consultare sono molti: Idr, studenti, genitori, altri insegnanti, dirigenti scolastici, amministratori pubblici, esponenti della Chiesa locale, esperti e testimoni privilegiati di varia provenienza. Si è scelto di concentrare l'attenzione sull'Idr in quanto protagonista della mediazione didattica ed istituzionale richiesta dall'Irc, sottoponendo gli Idr trentini ad un questionario di cui si sono esaminati analiticamente i risultati nelle pagine precedenti. Un campione ristretto di altri insegnanti e dirigenti scolastici ha partecipato ad alcuni *focus group* per discutere temi particolari emergenti dai questionari degli Idr e consentire di individuare possibili spunti interpretativi. Un modello di ricerca così ricco e articolato rispecchia fedelmente la complessità del tema ed offre stimoli per approfondimenti critici sul presente e aperture prospettiche sul futuro.

La struttura intrinsecamente reticolare del problema non consente di individuare uno svolgimento lineare a partire da premesse semplici e condivise; la varietà degli interessi in campo propone diverse prospettive, ciascuna delle quali è legittimata a muovere da punti di osservazione diversi e a costruire itinerari che si intersecano su punti di snodo cruciali, consentendo di intraprendere ogni volta nuovi percorsi di indagine. Nell'impossibilità di esaurire un panorama così vasto ed aperto, si propongono preliminarmente alcune possibili linee di ricerca ed approfondimento (le rotte), che toccano i nodi principali del settore (le isole dell'arcipelago), con la consapevolezza che sono possibili infinite varianti e che quelle indicate sono solo una selezione delle vie percorribili. Ogni percorso viene descritto sinteticamente qui di seguito e schematizzato in una sorta di mappa riassuntiva che ne evidenzia i passaggi e la logica.

La prima rotta può essere quella *istituzionale*. Nel ricostruire la vicenda dell'Irc nella scuola italiana non si può trascurare la sua origine concordataria, che a sua volta è espressione del più ampio problema dei rapporti tra Stato e Chiesa. Le radici sono lontane e richiamano mai del tutto risolte questioni di giurisdizione e di reciproci confini, che ancora pesano sulla gestione concreta dell'Irc. In realtà l'Accordo di revisione del Concordato lateranense (1984)¹ ha stabilito che il valore della cultura religiosa (una questione di principio) e la presenza dei principi del cattolicesimo nel patrimonio storico del popolo italiano (un dato di fatto) fondano l'esistenza dell'Irc all'interno della scuola italiana, di cui devono essere rispettate le finalità (un criterio formale).

Da queste premesse teoriche è nato un sistema operativo che ha trovato soluzione pratica al rispetto delle prerogative di ognuno nella facoltatività di avvalersi o non avvalersi dell'Irc, riconoscendo nella proposta educativa in materia religiosa un fatto che interessa la libertà di coscienza dell'individuo (principio costituzionale) e la responsabilità educativa dei genitori (ugualmente fondato dalla Costituzione). È allora importante andare ad esaminare il senso della scelta che viene proposta a tutti gli studenti e le famiglie: non è una dichiarazione di appartenenza (perché sarebbe contraria ai principi su cui si basa la disciplina, che sono esclusivamente di carattere culturale e scolastico) né una scelta di fede (perché la scuola, nella sua laicità, deve prescindere da qualsiasi opzione religiosa, pur prestando attenzione ad ogni opzione religiosa); è solo una opportunità culturale ed educativa che viene offerta a tutti gli utenti scolastici da uno Stato che non ha specifica competenza in materia religiosa e che per sopperire a questa sua inevitabile carenza ricorre alla competente collaborazione della Chiesa.

¹ L'Accordo di revisione del Concordato lateranense è stato firmato il 18 febbraio 1984 dal presidente del Consiglio Bettino Craxi per lo Stato italiano e dal segretario di Stato card. Agostino Casaroli per la Santa Sede. L'accordo è stato recepito nell'ordinamento giuridico italiano con legge 25.3.1985, n. 121. L'Irc è trattato all'art. 9.2.

Meno convincenti – e per questo vi dedicheremo più avanti appositi capitoli – sono le soluzioni adottate autonomamente dallo Stato in relazione alle possibilità offerte a coloro che non si avvalgono dell'Irc (le cosiddette attività alternative) e le limitazioni previste in materia di valutazione scolastica.

1. La rotta istituzionale

- L'Irc come risultato di un Concordato (rapporti Stato-Chiesa).
- Fondamenti teorici dell'Irc neoconcordatario:
 - il riconoscimento del valore della cultura religiosa,
 - l'appartenenza dei principi del cattolicesimo al patrimonio storico del popolo italiano,
 - nel quadro delle finalità della scuola,
 - rispetto della libertà di coscienza e responsabilità educativa dei genitori = facoltatività.
- La scelta di avvalersi o non avvalersi come opportunità culturale-formativa:
 - né dichiarazione di appartenenza, né scelta di fede.

Una seconda rotta può essere quella della *scolarizzazione*, che descrive il cammino compiuto dall'Irc nel lento passaggio dal vecchio al nuovo Concordato, dalla originaria condizione di “fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica” alla nuova fondazione storico-culturale di cui si è appena parlato. È il passaggio dall'Ir (semplice insegnamento della religione, che non aveva bisogno di precisare la sua identità cattolica perché all'epoca del vecchio Concordato quella cattolica era ancora religione di Stato) all'Irc (che con l'aggiunta della “c” mostra il riconoscimento del nuovo regime di libertà e pluralismo religioso in cui ci si trova da tempo). La subordinazione di questo Irc alle finalità della scuola (autonomamente fissate dallo Stato) ribalta la logica del precedente “fondamento e coronamento”, che vedeva la scuola subordinata alla religione, ed esclude qualsiasi possibile confusione con la catechesi per l'impossibilità pratica di avviare percorsi di formazione alla fede, dato che le motivazioni sono totalmente diverse in quanto laicamente ed oggettivamente storico-culturali.

Il cammino della *scolarizzazione* si è avviato alla fine degli anni Sessanta, dopo il Concilio Vaticano II, ed è coinciso con la laicizzazione di principio e di fatto dell'Ir/Irc: passaggio teorico ad una concezione laica dell'insegnamento come conseguenza della valorizzazione delle realtà terrene e dunque anche della scuola in cui tale insegnamento si svolge; e trasformazione empirica di un corpo docente che nel giro di meno di quarant'anni ha rovesciato le percentuali tradizionali, passando da un 90% di sacerdoti o religiosi all'attuale 90% di laici.

Valorizzare la scuola e partire da essa nella definizione del nuovo Irc ha significato anche confrontarsi con le trasformazioni che hanno interessato il mondo della scuola

negli ultimi decenni e soprattutto negli ultimi anni con l'introduzione dell'autonomia e con il tentativo di avviare una riforma globale dell'intero sistema scolastico. Con queste riforme si sta misurando oggi l'Irc per essere continuamente al passo con i tempi e non perdere la sua dichiarata identità scolastica, anche se i vincoli di natura concordataria irrigidiscono la sua disponibilità al cambiamento e rendono più faticoso il cammino di adattamento.

2. La rotta della scolarizzazione

- Dall'Ir all'Irc: da fondamento e coronamento a motivazioni storico-culturali.
- Progressiva distinzione dalla catechesi.
- Laicizzazione dell'Irc:
 - laicità della scuola (valorizzazione postconciliare),
 - laicizzazione degli Idr (progressiva scomparsa dei sacerdoti).
- Accettare il confronto con il mondo della scuola, le sue regole e le sue riforme.
- Flessibilità della scuola e rigidità del regime concordatario.

Una terza rotta può essere costituita dall'*insegnante*, che nel vecchio Concordato costituiva il perno di tutto il sistema (l'art. 36 del Concordato del 1929 era per metà dedicato alla figura dell'Idr, precisandone lo stato ecclesiastico ed il requisito dell'idoneità, la cui perdita causava immediatamente la decadenza dall'insegnamento), mentre nel nuovo Concordato risulta essere una figura accessoria (il testo dell'Accordo del 1984 quasi non ne parla e rimette ogni precisazione alla successiva Intesa tra Conferenza Episcopale Italiana e Ministero della Pubblica Istruzione,² che comunque adotta, anche da un punto di vista stilistico, toni più sfumati sulla revoca dell'idoneità e si preoccupa più di definire l'insegnamento che di vincolare l'insegnante).

Il passaggio più importante del nuovo Concordato è, a tale proposito, la determinazione di un prima inesistente profilo di qualificazione professionale degli Idr, ai quali è ora richiesta una formazione di livello pari a quella richiesta agli altri docenti.³

² L'Intesa tra il presidente della Conferenza Episcopale Italiana card. Ugo Poletti e il Ministro della Pubblica Istruzione sen. Franca Falcucci venne sottoscritta il 14 dicembre 1985 e recepita nell'ordinamento italiano con DPR 16.12.1985, n. 751. L'Intesa è stata già riveduta una volta il 13 giugno 1990 ad opera del medesimo presidente della CEI e del Ministro della Pubblica Istruzione on. Sergio Mattarella ed è stata recepita nell'ordinamento italiano con DPR 23.6.1990, n. 202.

³ Il profilo di qualificazione professionale fissato dalla citata Intesa del 1985 dovrà essere prossimamente riveduto per allineare la formazione iniziale dei futuri Idr a quella che sarà richiesta a tutti gli altri do-

Proprio questa equiparazione culturale è servita di base per la recente riforma dello stato giuridico degli Idr, che ha provveduto ad inserire anche questi docenti, dopo decenni di precariato, nei ruoli dello Stato.⁴ Questa “normalizzazione” dell’Idr corrisponde del resto proprio al passaggio dal suo ruolo originario, che era quello di vero e proprio demiurgo dell’Ir veteroconcordatario, a quello attuale di professionista della cultura religiosa, al servizio contemporaneamente della scuola e della Chiesa.

Se da un punto di vista sostanziale sembra non essere cambiato molto (perché rimane il vincolo dell’idoneità ecclesiastica e delle intese tra le due autorità per la sistemazione del docente), da un punto di vista formale ed istituzionale il cambiamento è notevole, perché avere Idr di ruolo vuol dire riconoscere la piena appartenenza della stessa disciplina all’universo scolastico, dando così effettiva esecuzione (con venti anni di ritardo) alle dichiarazioni di principio contenute nel nuovo Concordato.

3. La rotta dell’Idr

- 1929: il sistema si regge sull’insegnante.
- 1984: il sistema si regge sull’insegnamento.
- La novità dei titoli di studio per gli Idr.
- Legittimazione per un nuovo stato giuridico degli Idr.
- L’Idr di ruolo come affermazione di un Irc pienamente inserito nella scuola.

Un’ulteriore rotta può essere quella *educativa*. Chiesa e scuola condividono sicuramente una medesima intenzionalità educativa, che assume indirizzi diversi nei rispettivi ambiti catechetico e didattico: da un lato si pensa a coltivare una fede, dall’altro a costruire una cultura. Le due prospettive non sono assolutamente alternative, anzi possono integrarsi nella comune finalità di formare una persona, ma partono da presupposti e contesti differenti. La religione, in quanto oggetto culturale distinguibile e ben distinto dalla fede, costituisce il punto di incrocio delle due dimensioni e l’Irc è il terreno su cui concretamente si sviluppa l’incontro (e talvolta il conflitto).

Sono note e da tempo acquisite le affermazioni del magistero che vogliono un rapporto di distinzione e complementarità tra catechesi e Irc.⁵ Tuttavia, l’oggetto di questo insegna-

centi sulla base dell’art. 5 della legge 28.3.2003, n. 53 (la cosiddetta riforma Moratti).

⁴ Legge 18 luglio 2003, n. 186, “Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado”. Nelle province autonome di Trento e di Bolzano questo passaggio è stato anticipato di qualche anno: a Bolzano con legge provinciale 14.12.1998, n. 12, e a Trento con legge provinciale 9.4.2001, n. 5.

⁵ La condizione di distinzione e complementarità dell’Irc rispetto all’Irc compare per la prima volta in

mento rappresenta un delicato punto di confronto, in quanto la stessa ermeneutica religiosa impone di interrogarci sull'insegnabilità di una religione a partire da premesse che non siano anch'esse religiose o religiosamente connotate (quanto meno come precomprensioni e sfondi di uno schema logico-culturale cui si aderisce più o meno consapevolmente).

Negli ultimi decenni l'Irc ha cercato di attrezzarsi anche da un punto di vista didattico, sperimentando metodologie e modelli diversi, sempre in sintonia con la complessiva evoluzione della didattica disciplinare. Da un lato con i percorsi di formazione iniziale (in gran parte costituiti da studi compiuti in Istituti e Istituti Superiori di Scienze Religiose, che prevedono di solito nei propri curricula anche specifici corsi di didattica generale e specifica), dall'altro grazie ai nuovi libri di testo (che hanno presentato proposte nuove e attente alla praticabilità scolastica della disciplina, ovviamente nel rispetto della correttezza scientifico-dottrinale attestata dagli appositi nulla osta della Cei), è maturata una coscienza didattica che ha fatto abbandonare l'immagine del tradizionale Ir come puro intrattenimento, animazione o edificazione paracatechetica. Purtroppo, a questa crescita didattica non corrisponde un analogo riconoscimento sul piano normativo, che – come si vedrà più avanti – ancora pone serie e sempre meno comprensibili restrizioni alla valutazione dell'Irc.

4. La rotta educativa

- Chiesa e scuola: catechesi e insegnamento.
- Irc distinto e complementare rispetto alla catechesi.
- Irc: contenuti confessionali e obiettivi scolastici.
- L'insegnabilità della religione: prospettive ermeneutiche.
- La didattica dell'Irc:
 - corsi di didattica negli IIsr/Issr,
 - nulla osta per i libri di testo.
- L'Irc come disciplina scolastica: le contraddizioni della valutazione.

Infine, ma l'elenco potrebbe ancora proseguire a lungo, una possibile rotta per ricostruire l'identità dell'Irc è anche quella *pastorale*. Posto al punto di contatto tra

un discorso di Giovanni Paolo II al clero romano del 5.3.-1981 (cfr. Giovanni Paolo II, *Insegnamento della religione e catechesi ministeri distinti e complementari*, "L'Osservatore Romano", 7.3.1981, p. 2), cioè in epoca antecedente alla revisione concordataria. Il principio è stato poi ripreso nella nota pastorale della Cei *Insegnare religione cattolica oggi*, n. 13, Roma, 1991. Per una ricostruzione delle posizioni del magistero ecclesiastico sull'insegnamento religioso si veda C. Sarnataro, *L'insegnamento della religione cattolica. Materiale formativo di base*, Edizioni Paoline, Milano 1994, in particolare la Sezione Terza, pp. 149-224.

ordinamento scolastico ed ecclesiastico, l'Irc vede da sempre prevalere l'attenzione al versante statale, mentre su quello ecclesiale stenta a consolidarsi uno specifico interessamento. Il fatto è la naturale conseguenza della acquisita scolasticità della disciplina, ma la comunità ecclesiale non sempre manifesta un'adeguata sensibilità al settore. Certo, le dimensioni giuridico-canoniche non possono essere trascurate per la loro inevitabile rilevanza, così come l'impegno degli uffici diocesani per l'Irc è sempre alto per assicurare una gestione qualificata degli Idr. Ma non sembra essere ancora maturata la giusta attenzione nei confronti di una risorsa preziosa su cui la Chiesa potrebbe investire anche per se stessa oltre che per rendere un servizio allo Stato.

Ci sono oltre ventimila Idr in Italia, che quotidianamente rappresentano la Chiesa all'interno della scuola, ma nelle parrocchie, ad esempio nelle attività di catechesi che dovrebbero essere sì distinte ma comunque complementari all'Irc, non sempre si nota la dovuta considerazione: se lo Stato è tenuto ad affidarsi alla Chiesa per assicurare la presenza della cultura religiosa nelle proprie scuole, non altrettanto la Chiesa sa fidarsi di un insegnamento che, pur essendo proprio patrimonio, è avvertito come estraneo e talora concorrente ai progetti educativi propri delle comunità cristiane locali. Ciò che sembra mancare è soprattutto l'attenzione e l'interazione con l'Irc, mentre il rapporto con gli Idr è presente, anche se talvolta casuale e comunque slegato dalla disciplina insegnata: molti Idr sono anche catechisti parrocchiali, ma è un fatto contingente, mentre il dato strutturale della stragrande maggioranza dei giovani che frequentano le lezioni di Irc è spesso dimenticato nella programmazione pastorale delle comunità cristiane locali o utilizzato solo in forma strumentale.

5. La rotta pastorale

- L'Irc come risorsa della Chiesa e per la Chiesa.
- La dimensione canonica e la gestione del settore da parte delle diocesi.
- L'idoneità.
- Attenzione statale/Disattenzione ecclesiale.
- Scarso investimento e fiducia da parte della comunità cristiana:
 - concorrenza tra catechesi e Irc,
 - ricorso agli Idr ma non alla formazione offerta dall'Irc.
- L'Idr nelle attività pastorali della Chiesa locale.

Ognuna di queste rotte – e delle tante altre che sarebbe ancora possibile tracciare – può servire per orientarsi nell'universo dell'Irc e, più specificamente, per la lettura dei dati che emergono dalla ricerca condotta nella provincia di Trento.

Di proposito si è scelto di non proporre un solo percorso o una sola chiave di lettura, per confermare la complessità e dinamicità della problematica: ciò non vuol dire incertezza o crisi di identità, ma solo ricchezza di prospettive e pluralità di approcci. Se le rotte proposte possono valere per l'intera realtà italiana, la scuola trentina presenta una specificità propria che rende ancora più articolata la costruzione della mappa. Più che come una difficoltà, questa particolare angolatura deve essere vissuta come uno stimolo all'approfondimento e come sollecitazione all'apertura di nuove possibili strade. Il laboratorio trentino può prestarsi molto bene a questo scopo.

2. UNA SCUOLA IN MOVIMENTO

Il dinamismo che possiamo riconoscere nella scuola è iniziato da tempo, ma solo negli ultimi anni ha assunto dimensioni tali da coinvolgere l'intero sistema scolastico-formativo. Mentre in precedenza le trasformazioni, per quanto ampie e impegnative, erano state prevalentemente settoriali, per esempio sulla scuola elementare (legge 148/90) o sulla scuola media (programmi del 1979, dopo l'istituzione della scuola media unica nel 1962), la riforma della scuola superiore, invece, era stata sempre invocata ed annunciata ma mai realizzata. La novità è che oggi tutta la scuola nel suo insieme si trova di fronte ad una complessa fase di riforme, che si ripercuote necessariamente sull'Irc per il legame che esso ha con il sistema all'interno del quale è inserito.

Motivo del confronto tra riforme e Irc è l'impegnativa affermazione del secondo Concordato, che vuole l'Irc inserito «nel quadro delle finalità della scuola». La condivisione delle finalità impone necessariamente anche la condivisione delle strutture ordinamentali, con tutte le modifiche che si succedono nel tempo.

Il mondo della scuola è oggi un sistema articolato, che si presta anche ad un esame analitico ma che richiede soprattutto uno sguardo sintetico per essere valutato nel suo insieme e nella sua complessità. Gli interventi riformatori di questi anni mostrano infatti come sia difficile isolare un singolo aspetto dal contesto in cui si colloca: nelle stesse intenzioni del legislatore, infatti, non è pensabile agire su un settore senza produrre conseguenze in tutto il resto del tessuto scolastico nazionale. Tale sguardo sintetico però è complicato dalla attuale fase di transizione, in cui alcune azioni riformatrici sono compiute dal punto di vista del legislatore (la legge 53/03) ma non da quello dell'amministratore (stanno uscendo gradualmente i decreti attuativi), altre riforme appena compiute attendono già una nuova revisione (il Titolo V della Costituzione, riformato nel 2001, 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 (l'eliminazione dell'organico funzionale, da un lato, e la mancata riforma degli organi collegiali di istituto, dall'altro, rendono sicuramente più faticosa la prassi e la stessa percezione di autonomia dentro le scuole).

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 potrà risultare comprensibile. Autonomia, revisione costituzionale e riforma scolastica sono i poli principali intorno ai quali si sta ricostruendo la scuola italiana. Punti di riferimento giuridici sono quindi il regolamento dell'autonomia (DPR 275/99), la legge di riforma costituzionale n. 3/01 e la legge di riforma degli ordinamenti (legge 53/03).

Già la legge 30/00, legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, approvata dalla maggioranza di centrosinistra nella XIII 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 dalla 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.

La scuola italiana costituisce quindi anzitutto un *sistema*, cioè una struttura complessa le cui singole parti interagiscono necessariamente fra loro con una logica sostanzialmente unitaria. Rispetto alla condizione precedente e in parte ancora in vigore, 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. Il pensiero corre subito a Gentile, che negli anni Venti del secolo scorso diede vita alla più importante riforma dell'intero sistema scolastico. Ma, all'epoca, Gentile lavorò sostanzialmente da solo o comunque in una prospettiva culturalmente e politicamente unitaria; oggi, il pluralismo politico della nostra democrazia impone una maggiore dialettica e tempi inevitabilmente più lunghi, oltre a risultati prevedibilmente meno unitari in quanto effetto di un processo di mediazione che appare tanto più necessario quanto più si ritiene che il sistema scolastico sia patrimonio dell'intera nazione e non di una sola parte politica.

Il sistema di cui stiamo parlando si qualifica anzitutto 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 e nel nuovo sottosistema di istruzione e forma-

zione 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 è andato 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 personalizzati, cioè attenti alle differenti caratteristiche degli alunni. L'insegnante non è più l'esecutore (ma non lo era più da tempo) di programmi stabiliti centralmente ma l'adattatore di indirizzi generali e di 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 naturale 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.

L'autonomia scolastica ha avuto anche un importante riconoscimento con la legge costituzionale 18.10.2001, n. 3, 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 rientrano nelle due categorie sopra indicate, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche che rimane competenza esclusiva 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. In realtà l'intento è di semplificare il sistema attribuendone completamente la gestione alle Regioni anche per quanto riguarda importanti aspetti didattici, ma l'attuale fase di elaborazione genera solo incertezza.

Nel gioco delle attribuzioni di poteri non è facile orientarsi 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 dovrebbe dar vita a una terza realtà (istruzione e formazione professionale = IFP) dall'identità e dalla consistenza ancora indefinite e imprevedibili, con conseguenze rilevanti sul restante sistema della sola istruzione, che a livello secondario si vedrà unificato nel 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.

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 può essere enunciato con le parole di Pio XI nella *Quadragesimo anno*: «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.»⁶ Più volte citato e richiamato, il principio di sussidiarietà è stato riformulato in tempi recenti da Giovanni Paolo II nella *Centesi-*

⁶ Pio XI, Lettera enciclica *Quadragesimo anno*, n. 80, Roma, 1931.

mus annus 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.»⁷

La legge 59/97 (che all'art. 21 istituisce l'autonomia scolastica) è stata la prima ad applicare esplicitamente il principio di sussidiarietà nell'impegnativa riforma della pubblica amministrazione. L'intera operazione di riforma è infatti posta sotto l'insegna di numerosi 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.»⁸

Sulla stessa lunghezza d'onda si pone la riforma costituzionale (legge 3/01), che fa concludere il nuovo art. 118 con l'affermazione 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, pur arrivando dopo la riforma costituzionale, non esplicita tale riferimento ma l'intero suo impianto può in qualche modo rinviare al principio di sussidiarietà, 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.»⁹ 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, ridefinisce la propria identità. Non è una cesura con il passato ma lo stadio evolutivo successivo a quello che nei decreti delegati del 1974 aveva definito la scuola come «una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica.»¹⁰

⁷ Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Centesimus annus*, n. 48, Roma.

⁸ Legge 15.3.1997, n. 59, art. 3, comma 4.

⁹ Legge 28.3.2003, n. 53, art. 1, comma 1.

¹⁰ DPR 31.5.1974, n. 416, art. 1.

La dinamica dei passaggi istituzionali sarebbe poca cosa se la trasformazione non incidesse sulla pratica del fare scuola quotidiano. Il rischio è quello di promuovere una “pedagogia di Stato”, ma è inevitabile che l’organizzazione del sistema sottenda una proposta pedagogica più o meno implicita, che sta poi agli insegnanti tradurre ogni giorno in didattica concreta. Con la progressiva uscita dei decreti attuativi della legge 53/03 è sempre più possibile ricostruire la pedagogia della riforma, che si esprima attraverso passaggi condivisi e soluzioni contestate.

Il DLgs 59/04, relativo all’attuazione della riforma nel primo ciclo di istruzione, presenta già una serie di segnali importanti.¹¹ Le *Indicazioni Nazionali* per i piani personalizzati nella scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di I grado rappresentano con una certa chiarezza la svolta che si intende imprimere al fare scuola. In primo luogo si passa dalla tradizionale logica del programma (rigida prescrizione centralistica che richiedeva solo di essere eseguita da parte degli insegnanti, ma che già da tempo era stata superata da una prassi e da una professionalità docente molto più avanzata) a una logica delle indicazioni, che intendono fissare solo sintetici orientamenti per l’azione degli insegnanti, chiamati ad elaborare originalmente queste indicazioni in attività didattica concreta. Questa, a sua volta, deve essere guidata dal principio di *personalizzazione*, consistente nell’adattamento del percorso formativo alle differenti esigenze e capacità dell’alunno grazie ad un impegno che non ricade sul solo insegnante (sarebbe allora semplice individualizzazione, secondo una pedagogia più direttiva ed unilaterale) ma sulla corresponsabile azione degli insegnanti, della famiglia e degli alunni (ove l’età lo consenta).

A questa innovazione teorica corrisponde anche una revisione lessicale dei passaggi operativi, che cerchiamo di ripercorrere rapidamente. Al primo posto sta il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* (Pecup), cioè l’insieme delle competenze che dovrebbe possedere lo studente al termine di ciascun ciclo di studi. Seguono, all’interno delle Indicazioni Nazionali relative ad ogni tipo di scuola, gli *Obiettivi generali del processo formativo*, fissati centralmente dal Ministero per ciascun livello scolastico insieme agli *Obiettivi specifici di apprendimento*, che sono relativi ad ogni singola disciplina. Sulla base di queste indicazioni ministeriali, le singole scuole han-

¹¹ Cfr. DLgs 19.2.2004, n. 59, “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”. Il Decreto, trasmesso alle scuole con CM 5.3.2004, n. 29, comprende anche l’Allegato A, *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell’infanzia*, l’Allegato B, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, l’Allegato C, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado*, l’Allegato D, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*.

no il compito di definire per ogni alunno *Obiettivi formativi* che si concretizzeranno poi in singole *Unità di apprendimento*. Vanno distinte queste unità di apprendimento dalle più tradizionali unità didattiche, in quanto queste sono generalmente rivolte a descrivere le azioni dell'insegnante (anche se mirate pur sempre all'apprendimento effettivo dell'allievo), mentre quelle hanno una logica più comprensiva che abbraccia l'insieme della persona dell'alunno, dalle sue capacità ed esperienze personali agli obiettivi formativi che si definiscono in relazione a quelli generali del processo formativo e a quelli specifici di apprendimento, secondo una dialettica ispirata alla metafora dell'*ologramma*, che racchiude in ogni sua parte il tutto di cui è espressione.

La struttura delle Indicazioni Nazionali presenta una duplice articolazione di ciascuna disciplina in *conoscenze* e *abilità*, che costituiscono il sapere e il saper fare (i contenuti da apprendere e la capacità di usarli) che ogni alunno dovrebbe essere messo in grado di acquisire nel corso degli studi. Tali strumenti devono adattarsi alle *capacità*, cioè alle potenzialità iniziali di ogni singolo alunno, in vista della formazione di *competenze* finali, che corrisponderebbero all'essere della persona passata attraverso il percorso scolastico-formativo. La realizzazione di questo percorso avviene mediante le già citate unità di apprendimento raccolte nel *Piano di studio personalizzato* (Psp), che la scuola è tenuta a predisporre per ciascun allievo in collaborazione con lui e con la sua famiglia per valorizzarne attitudini e preferenze. Con le stesse modalità cooperative è monitorato e valutato il percorso attraverso lo strumento del *Portfolio*, che dovrebbe registrare la crescita dell'alunno e la maturazione delle sue scelte e competenze, prestando attenzione non solo ai risultati ottenuti nel sistema educativo formale ma anche alle esperienze maturate nel sistema educativo informale (vita sociale, mass media, ecc.) e non formale (associazioni, Chiesa, ecc.), cioè raccordando in una prospettiva unitaria la scuola con l'extrascuola.

Un importante ruolo di mediazione viene affidato in questo processo al docente *tutor* (che avrebbe compiti di coordinamento dell'équipe docente e di accompagnamento del singolo alunno) e alla ristrutturazione del piano orario delle lezioni che si articolerebbe in una quota obbligatoria (che nella scuola primaria e secondaria di I grado è di 891 ore annue) ed una facoltativa (di 99 ore annue nella scuola primaria e 198 nella secondaria di I grado).¹² Da un punto di vista curricolare, la principale novità consisterebbe soprattutto nel potenziamento dello studio delle lingue straniere, con l'introduzione dell'inglese fin dal primo anno di scuola primaria e di una seconda lingua europea a partire dalla secondaria di I grado. Meno significative ci

¹² Per il sistema dei licei, interno al secondo ciclo di istruzione e formazione, mancano ancora disposizioni ufficiali, ma anche per esso si prospetta un monte ore annuo complessivo di 1089 ore, tra quota obbligatoria e facoltativa.

sembrano le innovazioni relative all'informatica e alle altre discipline che presentano semplici aggiustamenti, mentre rimane sullo sfondo la proposta di una *Educazione alla convivenza civile*, che dovrebbe raccogliere trasversalmente sei diverse attenzioni educative (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, dell'affettività) da porre a carico di tutti gli insegnanti nel loro insieme.

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 stata 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 il Pecup, 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.

In tutto questo contesto istituzionale e pedagogico si va ad inserire l'Irc, che della scuola e del suo rinnovamento deve condividere le finalità e le regole. 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 ne hanno ratificato l'evoluzione. Una difficoltà può essere però costituita proprio dai fondamenti istituzionali, dato che l'Irc è stato pensato, nella sua definizione neo-concordataria, in funzione di una scuola diversa da quella che si va disegnando. La sfida attuale è quella di riuscire ad integrarsi anche nel nuovo assetto scolastico senza perdere la sua specifica identità concordataria, disciplinare e scolastica.

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.

3. ALCUNE EMERGENZE

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 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.¹³ Se il Pof si può arricchire di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi,¹⁴ 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,¹⁵ 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 sia percepito come attività dai confini abbastanza incerti, o per la debolezza pratica dei programmi di insegnamento o per la fragilità istituzionale dovuta alla mancanza di valutazione e alla equivoca facoltatività. L'identità ologrammatica della nuova scuola tende a fondere insieme le discipline o quanto meno a concentrare l'attenzione sui punti di contatto tra le discipline 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 suoi punti di contatto 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 ognuno 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 im-

¹³ Cfr. DPR 751/85, 2.1, lett. a).

¹⁴ Cfr. legge 59/97, art. 21, c. 9, e DPR 275/99, artt. 8-9.

¹⁵ Cfr. G. Bertagna, *Verso i nuovi piani di studio*, "Annali dell'Istruzione", XLVII, 1-2, 246-77, 2001.

pianto.¹⁶ Non è pensabile superare la facoltatività della materia, ma sarà sempre più difficile tenere separato il contributo dell'Irc al Psp e al Pecup. 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.¹⁷

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'Idr 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 comprensibili nel nuovo contesto).¹⁸

La ricerca sugli Idr trentini conferma, per certi aspetti, il sussistere delle problematiche appena enunciate. In particolare, sembra opportuno soffermare l'attenzione sulla dialettica tra rigidità del sistema concordatario e flessibilità del sistema scolastico in regime di autonomia. Tra i punti critici che si possono individuare, la presente ricerca consente di documentare almeno quanto accade nella determinazione di ambiti o aree disciplinari, nello svolgimento di attività didattiche in compresenza, nella partecipazione alla programmazione didattica e alla progettazione del Pof, nella rottura dell'unità del gruppo classe.

In relazione al primo aspetto, si evidenzia come sia poco radicata l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.¹⁹ L'Irc fatica a interagire con le altre discipline, manifestando così i limiti del sistema concordatario, che ne ha progettato l'identità in termini esclusivamente disciplinari (e addirittura con qualche eviden-

¹⁶ Si vedano ora gli obiettivi specifici di apprendimento definiti per l'Irc d'intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica e pubblicati con DPR 30.3.2004, n. 121 per la scuola dell'infanzia, con DPR 30.3.2004, n. 122 per la scuola primaria e con DPR 14.10.2004, n. 305 per la scuola secondaria di primo grado. Nel momento in cui scriviamo sono ancora in corso di elaborazione gli obiettivi specifici di apprendimento per l'Irc nel secondo ciclo di istruzione e formazione.

¹⁷ Quest'ultimo argomento è sviluppato più avanti nel *Capitolo 9, La questione dell'alternativa*, p. 209.

¹⁸ Quest'ultimo argomento è sviluppato più avanti nel *Capitolo 8, Il nodo della valutazione*, p. 187.

¹⁹ Cfr. sopra, G. Cretti, *Capitolo 3, Le risposte dei docenti di religione*, § 4.1, p. 60

te forzatura nell'estensione di tale "insegnamento" anche alla scuola dell'infanzia che esclude istituzionalmente la presenza al suo interno di discipline o insegnamenti che sono propri dei livelli scolastici successivi).²⁰ Eppure la collocazione dell'Irc in un ambito disciplinare sarebbe un indicatore interessante della discussione sul suo statuto epistemologico e della percezione che se ne ha in ciascun ordine scolastico. In un certo senso, la condizione di separatezza e specificità pensata per l'Irc dal Concordato (che risale a un'epoca che ancora non prevedeva tali aggregazioni) verrebbe ad essere superata dall'integrazione che le scuole saprebbero offrire all'interno delle loro aree disciplinari.

In realtà, però, la collocazione dell'Irc in un'area disciplinare è un'operazione formale che può considerarsi superata nei fatti e realizzata molto più di quanto si voglia esplicitamente riconoscere. Ne può essere una prova l'incidenza percentuale della compresenza, che non raggiunge livelli sistematicamente elevati ma risulta ugualmente utilizzata in un discreto numero di casi; tenuto conto del fatto che la compresenza è una modalità di lavoro ancora poco praticata nella scuola italiana (eccezion fatta per la scuola primaria, dove è istituzionalmente prevista), le pur basse percentuali che coinvolgono anche gli Idr sono da valutare come un interessante indice di integrazione.

D'altra parte occorre tenere conto del fatto che da un punto di vista istituzionale la compresenza dell'Idr costituisce un paradosso giuridico-formale proprio per la logica che presiede alla definizione concordataria dell'Irc. Se infatti questa deve essere una disciplina segnata da una specifica scelta dell'utenza e da un insegnante fornito di una apposita idoneità, nel momento in cui l'Idr si trovasse a lavorare in compresenza con un altro collega si porrebbe un interessante problema istituzionale: se l'ora di lezione dovesse essere considerata a tutti gli effetti di Irc dovrebbero potersi assentare gli eventuali non avvalentisi, ma allora non si capirebbe a che titolo sia presente un docente privo di idoneità durante un'ora di Irc; se invece quell'ora di lezione non dovesse figurare come Irc dovrebbero prendervi parte tutti gli studenti, compresi i non avvalentisi, ma allora (soprattutto se questa scelta fosse adottata sistematicamente per l'intero anno scolastico) scomparirebbe o si ridurrebbe lo spazio destinato all'Irc con conseguente lesione del diritto allo studio degli alunni che hanno scelto di avvalersene e con evidente violazione del Concordato.

I dati della ricerca mostrano che, salvo un 6% di casi che nella scuola media optano per la compresenza in maniera sistematica, tale modalità operativa è adottata solo "talvolta" in misura elevata nelle elementari (70%), sensibile nelle medie (52%) e

²⁰ Anche con riferimento a queste motivazioni la provincia di Trento ha deciso che nelle sue scuole dell'infanzia non venga impartito uno specifico Irc, ma l'educazione religiosa sia curata nel quadro della attività educativa comune; di conseguenza, in assenza di una specifica disciplina, non è previsto che si debba scegliere se avvalersi o non avvalersi di tale educazione religiosa.

minoritario nelle superiori (33%). Il buon senso suggerisce di non sollevare questioni di principio su scelte didattiche che incidono limitatamente sul monte ore annuo delle lezioni, ma il problema rimane e mostra i limiti di una condizione istituzionale dell'Irc dipendente da disposizioni giuridiche che non potevano all'epoca tenere conto della flessibilità che l'autonomia scolastica avrebbe poi consentito. La sintonia che l'Irc deve trovare con le finalità della scuola dovrebbe però invitare ad una maggiore elasticità nell'interpretazione e applicazione della norma.²¹

Molto meno problematica, ed anzi doverosa, è la partecipazione dell'Idr alla programmazione didattica. Il caso può essere proprio un esempio di sensata evoluzione della posizione istituzionale dell'Irc dato che – a livello nazionale – solo con le CCMM 222/90, 308/94 e 366/96 si è riconosciuta la necessaria partecipazione dell'Idr alla programmazione di classe o sezione, fissando per la scuola elementare una composizione del posto orario analoga a quella degli altri insegnanti, cioè con 22 ore di lezione e 2 di programmazione. La legislazione provinciale in materia²² consente agli Idr trentini di godere di condizioni più favorevoli, ma proprio questa circostanza può far apprezzare diversamente le modalità di programmazione in un contesto che ha da tempo posto le condizioni per rendere ordinaria anche per l'Idr questa attività. Nei fatti, la ricerca mostra come la forma più diffusa di partecipazione dell'Idr alla programmazione didattica sia quella più ampia e completa che prevede confronti con i colleghi di Rc e con quelli di classe/interclasse (71,4%).

Solo apparentemente minore sembra essere la partecipazione degli Idr alla redazione del Progetto d'istituto (che nel Trentino sostituisce il Pof di cui all'art. 3 del DPR 275/99). La ricerca mostra come siano direttamente coinvolti nella stesura del Progetto d'istituto un Idr su tre nelle elementari e medie ed uno su quattro nelle superiori, ma si può ritenere che tale stesura, quantunque sia competenza dell'intero collegio dei docenti, venga di fatto svolta da commissioni ristrette, per cui l'incidenza degli Idr in tale contesto deve essere interpretata come superiore a quanto le percentuali sopra riportate potrebbero far pensare. Se ne potrebbe quindi desumere una disponibilità elevata degli Idr a collaborare alle attività scolastiche, come risulta anche dalla assunzione di incarichi complementari che riguarda almeno un Idr su due.

²¹ Si può ricordare che la sentenza della Corte costituzionale n. 203 dell'11.4.1989 ha interpretato – a nostro parere, un po' riduttivamente – la collocazione concordataria dell'Irc nel quadro delle finalità della scuola come una sua definizione «con modalità compatibili con le altre discipline scolastiche».

²² Nella provincia di Trento gli Idr sono tenuti a svolgere 18 ore di lezione nella scuola elementare e 15 nella scuola secondaria (cfr. DPR 405/88, art. 21, Circolare del Provveditore agli studi di Trento dell'8.6.1989, prot. 14857/B28a, Circolare del sovrintendente scolastico di Trento del 4.9.1990, prot. 22284/B28a).

Un'ultima espressione di autonomia è il superamento «dell'unitarietà del gruppo classe», consentito dal comma 8 dell'art. 21 della legge 59/97 e dall'art. 4 del DPR 275/99. Anche in questo caso si possono riproporre i problemi già sollevati a proposito della compresenza in quanto la rottura dell'unità del gruppo classe solleva questioni anche in relazione al rispetto dell'Intesa del 1985, che vieta esplicitamente di formare classi sulla base della scelta operata sull'Irc. La ricerca mostra come siano piuttosto limitati i casi di Idr che dichiarano di lavorare (ma solo talvolta) con gruppi di alunni provenienti da classi parallele (tra il 14 e il 20%) e solo il 2% dichiara di farlo sempre.

In tutta Italia è questo un problema che viene avvertito più come una minaccia per l'Irc che come espressione della sua integrazione nel sistema dell'autonomia, perché si risolve generalmente nel semplice accorpamento degli alunni avvalentisi, soprattutto nel caso in cui essi siano numericamente assai ridotti nelle classi di origine. I tassi di avvalenza in Trentino²³ farebbero escludere questa eventualità, ma il rischio che un caso del genere si possa verificare anche qui deve far valutare con attenzione il ricorso a questa pratica. In materia non si hanno istruzioni ministeriali chiare, dal momento che le uniche indicazioni risalgono ad una nota del 1991,²⁴ in cui, invocando la salvaguardia dell'unità del gruppo classe già richiamata dalla CT 253/87, si escludeva che si potesse «procedere all'accorpamento di alunni appartenenti a classi parallele, anche nel caso in cui il numero di alunni per classe avvalentisi dell'Irc sia inferiore a 15». Le peculiarità della scuola trentina devono probabilmente far guardare alla situazione con uno spirito diverso e consentono di valutare il lavoro per classi parallele come espressione di una modularità che potrebbe progressivamente estendersi a tutte le discipline e potrebbe essere la prova della condivisione da parte dell'Irc dell'assetto organizzativo adottato dall'intera scuola. Ma la delicatezza della situazione, a livello nazionale e locale, impone qualche cautela.

²³ Nella diocesi di Trento il tasso medio di avvalenza dell'Irc nell'anno scolastico 2003-04 è stato del 91,4%: il 94,5% nella scuola elementare, il 93,8% nella scuola media e l'85,1% negli istituti superiori (R. Giuliani (a cura di), *Quaderno IdR dell'Arcidiocesi di Trento - Ufficio Scuola*, Trento, 2004). Le percentuali sono lievemente diverse rispetto ai dati relativi all'anno scolastico 2003-04 forniti dal Servizio Nazionale per l'IRC della CEI, 2004, (G. Battistella e D. Olivieri (a cura di) *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane. Annuario 2004*, Vicenza) secondo il quale nella diocesi di Trento gli alunni che si avvalgono dell'Irc sono il 94,1% nella scuola media e l'85,4% nella scuola superiore (mancano i dati della scuola elementare). Nell'insieme si rispecchia la media nazionale che, secondo i medesimi dati Cei, è rispettivamente del 95,8% nella scuola elementare, del 94,1% nella scuola media e dell'86,5% nella scuola superiore. Per un'analisi dell'evoluzione storica di queste percentuali si veda in questo volume R. Morandi, *Capitolo 1, Lo sfondo della ricerca*, p. 19 e seguenti.

²⁴ Nota prot. 11197 del 13.12.1991, in risposta ad un quesito del Provveditore agli studi di Pisa.

Capitolo 7

Verso una scuola dell'integrazione

Sergio Cicatelli

1. LE MOLTE FACCE DELL'INTEGRAZIONE¹

In un recente passato, come si è già ricordato, il ministro Berlinguer era solito usare l'immagine del mosaico per rendere l'idea di un disegno che si andava costruendo tessera dopo tessera e che, proprio come in un mosaico, avrebbe rivelato l'immagine solo alla fine e da una certa distanza. Nella scorsa legislatura erano tessere di questo mosaico la riforma dell'esame di maturità, la legislazione sull'autonomia, la legge sull'obbligo scolastico, l'istituzione dell'obbligo formativo, il nuovo ordinamento universitario, il riordino dei cicli, la parità scolastica.

L'operazione condotta dal ministro Moratti è caratterizzata, al contrario, da un'intenzione sintetica e unitaria, volendo racchiudere in un unico intervento legislativo (la legge delega 53/03) il complessivo ridisegno della scuola italiana. È stato spesso proposto il paragone con la riforma Gentile ma l'accostamento sembra azzardato sia per la compattezza del progetto culturale del filosofo Gentile (che oggi non ci sembra di poter ravvisare in nessuno dei promotori delle riforme), sia per la complessità infinitamente maggiore del sistema odierno, provata in primo luogo dal numero di soggetti e istituzioni chiamati a convergere sull'universo scolastico dal processo in atto.

La riforma Gentile aveva disegnato ottant'anni fa un sistema scolastico piuttosto essenziale e selettivo, rigido e lineare. Con simili caratteristiche quel modello scolastico non potrebbe essere oggi chiamato sistema. Quando si parla di sistema, infatti, si intende di solito una struttura complessa, aperta, flessibile, dotata di ramificazioni articolate e collegamenti bidirezionali tra le sue parti, organizzata in termini olistici, cioè così intimamente connessa da far risentire in tutto l'insieme una modifica che intervenga in una sola parte. Quella di Gentile, insomma, era una scuola caratterizzata da uno spirito *sistematico* (analitico e gerarchico), non certo da uno spirito *sistemico* (sintetico e policentrico) quale è quello oggi richiesto alla scuola che sta uscendo laboriosamente dal suo lungo processo di riforma.

Il principio dell'*integrazione* è forse quello che meglio di ogni altro esprime la complessità dei rapporti che si vanno ad instaurare tra le parti: non si tratta di un'in-

¹ Il paragrafo è la rielaborazione e aggiornamento di un articolo uscito con il titolo *Un sistema integrato* sulla rivista "Religione e scuola", XXXII, n. 3, 2004, pp. 19-28.

terazione esteriore, in cui ogni parte stabilisce contatti con le altre conservando la propria identità, ma di vera e propria integrazione, cioè di compenetrazione reciproca, in cui ogni parte modifica ed è modificata all'interno del comune dinamismo relazionale.

È ovvio che alla base di questa evoluzione c'è la trasformazione dell'intera società di cui quella e questa scuola sono espressione. Ottanta anni fa la scuola era forse l'unica agenzia educativa presente su tutto il territorio nazionale (in aggiunta o in alternativa alla Chiesa); col tempo si è passati attraverso la fase della scolarizzazione di massa (in cui la scuola ha ancora conservato una sua centralità) e si è giunti alla fase attuale, caratterizzata da una complessità che pone la scuola ancora in posizione rilevante ma certamente non esclusiva né prevalente, accanto ad altre agenzie formative. La *pluralità* sembra essere il fattore più ricorrente nel panorama contemporaneo, segnato da una cultura postmoderna che non è più in grado di costruire sistemi forti, autorevoli (e talvolta autoritari), gerarchizzati, ma solo strutture provvisorie, proposte caute e definizioni inclusive, rifugiandosi nella declinazione plurale dei sostantivi e delle principali categorie di riferimento: le culture, le religioni, le filosofie, le scienze, i saperi, ecc.

Il nuovo paradigma scolastico sembra essere caratterizzato dalla volontà di accogliere tutto e di collegarsi con tutto, nella costante preoccupazione di poter trascurare qualcosa che non meriti di andare perduta. E il modo di realizzare questa accoglienza non è quello della collezione, della raccolta di elementi separati, ma dell'integrazione, cioè della compenetrazione reciproca di tutti gli elementi. L'integrazione è dunque la possibile chiave di lettura unitaria di un sistema che si sta allargando sempre più, non per espansione interna ma per aggiunta di nuovi legami, che sembrano essere i *link* di un gigantesco ipertesto da tempo sconfinato oltre le mura delle aule scolastiche.

L'integrazione che caratterizza la scuola di oggi si muove verso un numero tale di direzioni da non consentire schematizzazioni riduttive: siamo di fronte ad un sistema aperto, con tutte le difficoltà che tale apertura provoca in termini di incertezza e fragilità. Per necessità espositive possiamo limitare l'esame a quelle che appaiono essere le principali forme di integrazione proposte dal contesto attuale, con la consapevolezza che il panorama non si ferma qui:

- a. integrazione fra istruzione e formazione (legge 53/03),
- b. integrazione fra scuola ed enti locali (legge 59/97, legge costituzionale 3/01),
- c. integrazione fra scuola statale e scuola non statale (legge 62/00),
- d. integrazione fra diverse scuole in rete tra loro (DPR 275/99, art. 7).

A questi aspetti, che corrispondono in gran parte al disegno avviato da precedenti interventi riformatori, la riforma Moratti ha aggiunto una propria interpretazione del

sistema educativo già uscito dalla riforma Berlinguer (legge 30/00), che si nutre del principio di sussidiarietà intanto accolto dallo stesso testo costituzionale e del principio di complessità mutuato dalla riflessione più recente.² Con premesse teoriche del genere, il sistema educativo non si ferma alla sola dimensione scolastica (*formale*) ma si allarga a stabilire rapporti anche istituzionali con il cosiddetto sistema educativo *informale* (costituito dai mass media e dalla vita sociale in genere) e con quello *non formale* (in cui rientrano istituzioni che, in reciproca indipendenza, offrono percorsi formativi più o meno strutturati: dalle parrocchie alle autoscuole). Più in generale è integrazione fra scuola ed extrascuola, in particolare fra scuola e famiglia, come vuole lo stesso art. 1 della legge 53/03. Sul piano didattico, infine, è integrazione fra le materie o gli ambiti di studio in una prospettiva dichiaratamente interdisciplinare, ed è integrazione fra curricolare ed extracurricolare, che di fatto sono sempre convissuti nell'esperienza intellettuale e personale di ogni singolo alunno ma che solo ora sono valorizzati nella loro combinabilità (si pensi ad esempio al ruolo dei crediti formativi introdotti dalla legge 425/97 di riforma dell'esame di stato della scuola superiore).

Nell'impossibilità di esaminare tutte le dimensioni di questa gigantesca integrazione culturale che si muove sul versante scolastico e su quello didattico, ci si limita qui a qualche considerazione sui soli aspetti giuridico-istituzionali sopra richiamati.

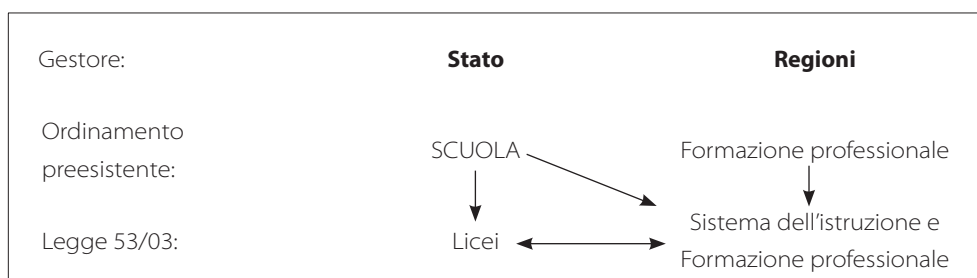
a) Istruzione e formazione

Una delle principali novità contenute nella riforma Moratti è data dalla articolazione interna al secondo ciclo scolastico, che proprio per via di tale suddivisione non può più essere chiamato scolastico ma deve assumere la nuova e più complessa denominazione di ciclo di istruzione e formazione. Già l'art. 68 della legge 144/99, istituendo l'obbligo formativo fino ai diciotto anni di età, aveva in qualche modo messo sullo stesso piano i percorsi formativi svolti nella scuola, nella formazione professionale e nell'apprendistato. L'istituzione del vero e proprio «sistema educativo di istruzione e di formazione» risale alla legge 30/00, ma in quella sede non aveva trovato spazio la pariteticità che la legge 53/03 ha invece voluto valorizzare tra i due preesistenti sistemi, quello della scuola e quello della formazione professionale.

Lo schema seguente raffigura graficamente il passaggio: nella parte superiore è riprodotto l'ordinamento ancora vigente e a suo tempo confermato dalla legge 30/00, che vedeva un forte sistema scolastico statale ed un debole sistema regionale della

² Cfr. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990 (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1995).

formazione professionale, tra loro incomunicanti; la legge 53/03 fonde i due sistemi sdoppiando il secondo ciclo tra licei e istruzione e formazione professionale (IFP), i primi ancora statali e la seconda regionale ma con l'apporto di parte del precedente sistema statale. La duplice origine dell'IFP (che conserva radici scolastiche) consente la permeabilità con i licei e la speranza di una reale pari dignità.



La legge 53/03 dichiara esplicitamente che «il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale.»³ L'integrazione che qui si viene a realizzare è duplice: da una parte è quella fra una quota rilevante delle scuole superiori e la formazione professionale nel nuovo sistema dell'IFP; dall'altra è quella tra il nuovo sistema dei licei e il nuovo sistema di IFP, che con la revisione del Titolo V della Costituzione è passato integralmente sotto la competenza delle Regioni.

La scommessa principale è sulle dimensioni che il sistema dell'IFP potrà assumere. A prescindere dalle indicazioni formali che potranno provenire dalla legge, sarà l'utenza a determinare l'entità della svolta. Se infatti dovessero confluire nell'IFP tutti gli studenti che oggi frequentano gli istituti tecnici, gli istituti professionali e i centri di formazione professionale, si avrebbe un comparto formativo che raccoglierebbe circa i due terzi della popolazione giovanile. Se invece quegli stessi studenti dovessero avere scarsa fiducia nella nuova proposta e scegliessero di rivolgersi al più tradizionale sistema dei licei (arricchito dei nuovi indirizzi previsti al suo interno), sarebbe questo a raddoppiare la sua attuale consistenza, confinando l'IFP in una posizione residuale che ridimensionerebbe di molto la novità ordinamentale. La chiave di tutto saranno gli studenti che nel vecchio sistema si sarebbero iscritti agli istituti tecnici e professionali, i quali dovranno scegliere in quale direzione orientare le proprie scelte.⁴

³ Legge 28.3.2003, n. 53, art. 2, c. 1, sub g).

⁴ Il Trentino costituisce un caso particolare in Italia, dato che già prima della riforma Moratti la frequenza della formazione professionale regionale era considerata valida per l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Al di là delle dimensioni che questo inedito sistema andrà ad avere, interessa sottolineare sul piano culturale la rottura di una separazione pluridecennale fra scuola e formazione professionale, separazione che almeno in teoria non dovrebbe andarsi a ripresentare tra licei e IFP, perché quest'ultima non è solo la vecchia formazione professionale ma anche istruzione e dunque dovrebbe assicurare una sorta di continuità o di compatibilità con il sistema di sola istruzione, destinato a curare una formazione culturale generale.

L'intenzione è quindi di sanare il conflitto o la cesura tra le "due culture" o tra il braccio e la mente, provocando un deciso rinnovamento nelle categorie con cui siamo abituati a guardare all'organizzazione della scuola. L'integrazione fra i due sistemi vorrebbe essere un primo esempio di raccordo organico tra settori finora separati, suggerendo anche il superamento di antichi pregiudizi.

b) Scuola ed enti locali

La logica dell'integrazione si sposa molto bene – è difficile dire se ne sia una causa o un effetto – con l'autonomia scolastica, che a sua volta si combina (e ne è la principale manifestazione nel mondo della scuola) con la riforma della pubblica amministrazione. Ad un sistema caratterizzato da un andamento lineare e gerarchico, con movimento discendente, si è sostituito un sistema reticolare con movimenti prevalentemente orizzontali, o comunque ascendenti, e privo di sostanziali gerarchie: è la logica della devoluzione o del federalismo amministrativo, che spesso viene travisata o enfatizzata nelle divulgazioni giornalistiche.

La legge 59/97, che all'articolo 21 ha istituito l'autonomia scolastica, reca nel titolo l'obiettivo di provvedere ad un «conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali». Tra i commentatori si è molto insistito sulla differenza tra un'azione di decentramento, una di delega, una di trasferimento ed una di conferimento, giungendo di solito alla conclusione che il conferimento è un atto più forte e impegnativo degli altri in quanto riconosce funzioni e compiti in un certo senso preesistenti nel soggetto cui ora sono attribuiti, come se si andasse a sanare un diritto finora negato. Il principio guida è quello di sussidiarietà, che prevede il riconoscimento della capacità di azione ai soggetti direttamente interessati o a quelli di livello immediatamente superiore, secondo un andamento ascendente che sul piano amministrativo lascia l'iniziativa e la responsabilità all'ente territorialmente più vicino al cittadino prima di intervenire con l'azione dei livelli superiori: lo Stato diventa quindi l'ultima istanza, cui accedere solo dopo che si sia accertata l'incapacità di intervenire dei livelli inferiori.

In un contesto del genere la scuola non è più il terminale locale dell'autorità centrale ma una istituzione autonoma che sul territorio dialoga alla pari con altri enti per

perseguire i propri fini istituzionali. Di fronte ad enti locali di consolidata tradizione amministrativa la singola scuola è sicuramente in una condizione di debolezza, ma si tratta di una inferiorità più psicologica che reale, dato che ormai la singola istituzione scolastica è un ente territoriale al pari degli altri ed è con essi che deve integrarsi per offrire i migliori servizi al territorio. È ovvio che la scuola da sola non è in grado di risolvere tutti i problemi della propria utenza (trasporti, mense, sovvenzioni, biblioteche, sussidi didattici, ecc.), ma proprio l'esigenza di affrontare quei problemi fa trovare le soluzioni al livello locale anziché rinviare il problema al massimo livello, lasciando alla scuola e ai suoi utenti solo il compito di attendere ed applicare le indicazioni superiori.

Dovrebbe risultare evidente che è cambiato il paradigma dell'organizzazione amministrativa. Si discute se l'autonomia debba essere considerata una riforma o una rivoluzione: della riforma ha senz'altro i tempi lenti e i processi gradualisti, della rivoluzione ha l'intenzione originaria e il sostanziale ribaltamento della logica precedente.

Se da un lato la scuola deve liberarsi da un complesso di inferiorità nei confronti degli enti locali, che finora sono stati prevalentemente fornitori di servizi (edilizia, arredi, trasporti, ecc.), e rivendicare il protagonismo e la capacità contrattuale che le spetta, dall'altro lato essa non può insistere nella propria tradizionale autoreferenzialità, chiudendosi nella difesa della propria centralità e considerando usurpazioni e ingerenze le pretese degli altri soggetti locali di incidere sulla sua stessa natura (si pensi ai controversi poteri delle regioni in materia di definizione del curriculum scolastico e ai possibili temuti abusi). La logica dell'integrazione vuole una sostanziale parità tra gli interlocutori e non la funzionale subordinazione di un soggetto alle richieste dell'altro.

Con queste premesse si può tentare di delineare un quadro sintetico dei poteri dei singoli soggetti coinvolti nel nascente sistema di istruzione e formazione, ricavabile dalla legislazione vigente, che consiste principalmente nel DLgs 297/94, nella legge 59/97, nel DLgs 112/98, nel DPR 275/99 e nelle prospettive aperte dalla legge costituzionale 3/01. Per non complicare ulteriormente lo schema, non si riportano le competenze in materia di formazione professionale in quanto il settore per il momento non è ancora integrato effettivamente con quello dell'istruzione.

Tab. 6.1

Competenze di				
Stato	Regioni	Province	Comuni	Scuole
- norme generali sull'istruzione, - livelli essenziali per la fruizione del diritto allo studio, - autonomia delle istituzioni scolastiche, - criteri e parametri per l'organizzazione della rete scolastica, - valutazione del sistema scolastico, - risorse finanziarie, - personale, - conservatori musicali e altre istituzioni di alta cultura o istituzioni culturali straniere in Italia.	- istruzione e formazione professionale, - programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale, - programmazione della rete scolastica, - ripartizione del territorio in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa, - calendario scolastico, - contributi alle scuole non statali.	- edilizia scolastica (per scuole superiori), - istituzione, aggregazione, fusione e soppressione delle scuole, - organizzazione della rete scolastica, - supporto all'handicap, - utilizzo di edifici e attrezzature, - sospensione d'urgenza delle lezioni, - vigilanza sugli organi collegiali territoriali.	- edilizia scolastica (per scuole materne, elementari e medie), - educazione degli adulti, - orientamento scolastico e professionale, - pari opportunità di istruzione, - continuità verticale e orizzontale, - interventi perequativi, - prevenzione della dispersione scolastica e educazione alla salute.	- Piano dell'Offerta Formativa, - autonomia didattica, - autonomia organizzativa, - autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, - costituzione di reti, - carriera scolastica degli alunni, - amministrazione e gestione del patrimonio, - amministrazione e gestione del personale, - tutto quanto non attribuito alla competenza di altri enti.

Come mostra lo schema riportato nella tabella 6.1, il sistema può funzionare solo con la partecipazione di tutti i livelli di azione e di competenza. Ma si tratta ancora in gran parte di una collaborazione esteriore, simile a quella esistente già prima dell'autonomia scolastica. La diversa prospettiva dell'integrazione emerge se si concentra l'attenzione sugli aspetti più innovativi, che dal punto di vista scolastico sono quelli relativi alla didattica e alla costruzione del Pof. Il diverso protagonismo della singola scuola è dato dal fatto che ora tocca a lei attivare procedure e progettualità che in passato erano appannaggio dei livelli superiori dell'amministrazione scolastica. Insomma, l'integrazione non è subita ma ricercata.

c) Scuola statale e non statale

La legge 62/00, che regola la parità scolastica in Italia, ha ridefinito il concetto di sistema scolastico, introducendo l'idea di un «sistema nazionale di istruzione ... costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali.»⁵ Ancora una volta ci troviamo di fronte ad un sistema, cioè ad un insieme caratterizzato da un'organizzazione complessa, e ancora una volta concorrono alla definizione di questo sistema realtà diverse, che stavolta si distinguono per la natura dell'ente gestore.

La legge 62/00 è arrivata oltre cinquanta anni dopo la norma costituzionale che riconosce a enti e privati il diritto di istituire scuole e istituti di educazione (art. 33). Finora tale diritto era stato assicurato senza però giungere alla vera "parità" che lo stesso art. 33 della Costituzione prevedeva potesse essere richiesta dalle scuole. Di conseguenza il sistema era piuttosto sbilanciato, tra una scuola statale ampiamente maggioritaria e paradigmatica (lo Stato ha l'obbligo di istituire scuole per ogni ordine e grado) ed una scuola non statale di gran lunga minoritaria e subordinata o accidentale. Il fatto che ora entrambe si collochino su un piano di parità dà un significato nuovo ed ulteriore al "sistema" che esse vanno a costituire.

La legge 62/00 parla esplicitamente di sistema integrato solo a proposito del sistema prescolastico, cioè della scuola dell'infanzia, che quanto meno per il peso percentuale delle istituzioni non statali (circa il 40%) non può far considerare residuale la componente paritaria. In realtà, la logica del sistema integrato si impone anche alla luce della legislazione sull'autonomia scolastica, che in origine era stata vista proprio come possibile premessa della parità. Il DPR 275/99 all'art. 2 prevedeva infatti che il regolamento dell'autonomia dovesse applicarsi anche alle scuole parificate, pareggiate e legalmente riconosciute. Nel 1999 non esisteva ancora la legge di parità e quindi il regolamento dell'autonomia non poteva parlare esplicitamente di scuole paritarie, ma è evidente che a maggior ragione la legislazione sull'autonomia debba estendersi alle scuole che hanno chiesto e ottenuto la parità ai sensi della legge 62/00.

Ovviamente non c'è alcun obbligo per le scuole non statali di trasformarsi in paritarie: ogni scuola sceglie liberamente se chiedere di essere ammessa al sistema della parità e lo Stato deve verificare il possesso di alcuni requisiti indispensabili. Può essere interessante soffermarsi sui requisiti che le scuole non statali debbono avere per entrare nel sistema paritario, perché questi divengono di fatto gli elementi qualificanti e necessari della stessa scuola statale o del sistema scolastico nazionale senza aggettivi.

⁵ Legge 10.3.2000, n. 62, art. 1, c. 1.

Alle scuole non statali viene dunque richiesto di possedere tutte le caratteristiche elencate nel comma 4 dell'art. 1 della legge 62/00.⁶ Come contropartita di questi obblighi, per le scuole paritarie c'è il riconoscimento del valore legale del titolo di studio da esse rilasciato e un finanziamento su cui si sono concentrate le maggiori difficoltà, vista la ben nota clausola «senza oneri per lo Stato», contenuta nell'art. 33 della Costituzione. Non è questa la sede per entrare nel merito della questione finanziaria, che è comunque determinante per assicurare l'effettiva parità e l'effettivo «trattamento scolastico equipollente» previsto dal medesimo articolo della Costituzione per gli alunni delle scuole paritarie. Ciò che qui interessa è la natura dell'istituzione scolastica in quanto tale, le caratteristiche che consentono di parlare di scuole allo stesso titolo, a prescindere dal loro gestore. Solo a queste condizioni si può quindi parlare di un sistema integrato, perché costituito da scuole che sono anche in grado di interagire e cooperare per finalità comuni.

Questo passaggio deve ancora essere pienamente metabolizzato dalla scuola statale, ma una volta che sarà stata compresa (e attuata) l'effettiva portata dell'autonomia, l'identità di una scuola sarà data molto più dal suo Pof che dal suo gestore: le scuole statali smetteranno di somigliarsi istituzionalmente e cominceranno a differenziarsi entro i limiti che la legislazione sull'autonomia loro concede. In tale contesto plurale, il confronto non sarà più tra il grande sistema della scuola statale e il più modesto sistema della scuola paritaria (che peraltro non ha una chiara identità comune per la diversa natura degli enti gestori – cattolici, laici, enti locali – e per la mancanza di un coordinamento nazionale), ma tra le singole scuole tutte reciprocamente autonome e tutte bisognose di raccordarsi tra loro per radicarsi sempre meglio nel territorio.

⁶ I requisiti previsti dal comma citato sono:

- a) un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione; un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci;
- b) la disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti;
- c) l'istituzione e il funzionamento degli organi collegiali improntati alla partecipazione democratica;
- d) l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare;
- e) l'applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con handicap o in condizioni di svantaggio;
- f) l'organica costituzione di corsi completi: non può essere riconosciuta la parità a singole classi, tranne che in fase di istituzione di nuovi corsi completi, ad iniziare dalla prima classe;
- g) personale docente fornito del titolo di abilitazione;
- h) contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore.

Ancora una volta nella logica della sussidiarietà, soggetti diversi possono dar vita a istituzioni scolastiche che forniscono un medesimo servizio pubblico. La legge 62/00 non utilizza la dizione “scuole pubbliche”, ma il chiaro riferimento a diverse tipologie di gestori (Stato, privati, enti locali), tutte riunite nell’unico sistema nazionale di istruzione, può facilmente indurre ad attribuire a tutte queste scuole un carattere pubblico, del resto esplicitato dal comma 3 dell’art. 1, dove si riconosce che le scuole paritarie svolgono «un servizio pubblico». Le scuole statali, da parte loro, sono pubbliche per definizione, e spesso gli aggettivi pubblico e statale sono usati in maniera intercambiabile, quantunque si tratti di una confusione scorretta e strumentale.

d) Reti di scuole

Le reti di scuole previste dall’art. 7 del DPR 275/99 sono la manifestazione empirica della logica di integrazione che fin qui si è cercato di evidenziare. Non è più l’autorità centrale a raggruppare le scuole secondo criteri prevalentemente di carattere amministrativo, ma sono le singole scuole – statali e non statali, di diversi ordini e gradi – a potersi consorzare per il raggiungimento di finalità comuni. Promotori di queste reti sono le stesse scuole, ma anche enti o associazioni possono partecipare a reti e convenzioni per il raggiungimento delle finalità istituzionali della scuola.

Anche dal punto di vista dell’immagine la rete rende l’idea della nuova logica che governa la scuola dell’autonomia. Al sistema piramidale e ordinato si sostituisce un disegno più disordinato ed eterogeneo, che non ha un’unica direzione di movimento (quella verticale) ma un vario procedere di comunicazioni tra le scuole, tutte poste su uno stesso piano orizzontale.

L’art. 7 del DPR 275/99 prevede la costituzione di reti per attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, per operazioni di amministrazione e contabilità, per l’acquisto di beni e servizi, nonché per qualsiasi altra attività coerente con le finalità istituzionali. Le esperienze finora condotte si limitano prevalentemente a coordinare le forze di più scuole su progetti di dimensioni ridotte e senza utilizzare tutte le opportunità offerte dalla normativa, che consentono anche lo scambio temporaneo di docenti tra le scuole in rete.

È abbastanza comprensibile che le scuole faticino ad uscire dalla mentalità tradizionale e si avventurino con cautela sulla via delle reti; ma questa sembra essere la nuova fisionomia del sistema integrato di istruzione e formazione, che fra qualche anno potrebbe avere un volto anche molto diverso, risultato delle scelte e delle aggregazioni costruite dal basso, dalle singole scuole, e non decise dall’alto in maniera uniforme per tutti.

e) L'Irc come occasione di integrazione

Come si colloca in questo contesto l'Irc? Fin dalle origini esso ha rappresentato un esempio di integrazione fra istituzioni – scuola (principalmente statale) e Chiesa – con finalità diverse ma convergenti sulle esigenze di formazione degli alunni in materia religiosa. Da questo punto di vista, perciò, l'Irc sembra potersi inserire con maggiore sicurezza nel nuovo sistema, potendo contare su un'esperienza pluridecennale di collaborazione interistituzionale. In realtà, forse proprio la tradizione maturata di gestione concordataria del settore può costituire un ostacolo perché tende a far limitare alle procedure già sperimentate le prospettive di integrazione che si possono aprire. La duplice natura, scolastica ed ecclesiale, dell'Irc può costituire un modello di azione, ma la sua codificazione normativa rischia di apparire più un ostacolo burocratizzante che un esempio da seguire.

Da parte sua, invece, la Chiesa, in quanto realtà sociale sicuramente radicata nel territorio, può senz'altro proporsi come partner importante per le istituzioni scolastiche nella realizzazione di progetti e iniziative che possono andare ben oltre l'Irc. Non si tratta di scoprire nuovi orizzonti pastorali (una pastorale scolastica c'è sempre stata) né di colonizzare nuovi ambienti di vita (quanto meno perché in una logica di reale integrazione non può esserci alcuna forma di subordinazione di un partner all'altro). Si tratta piuttosto di sperimentare forme di collaborazione che non escludano il dialogo con le comunità cristiane locali, senza intaccare la laicità della scuola e senza complessi di inferiorità da parte della Chiesa.

Può essere questa l'occasione per misurare concretamente la raggiunta maturità della scuola e dell'Irc, che non temono l'incontro con esperienze diverse e vivono la propria laicità come apertura al dialogo e capacità di confronto libero, senza tutele giurisdizionaliste o separatiste.

La ricerca svolta in Trentino mostra come il partenariato esterno sia un'esperienza abbastanza comune fra gli Idr, e non solo quando si tratta di iniziative in collaborazione con la Chiesa locale. Se è prevedibile la maggiore incidenza delle collaborazioni con istituzioni culturali o enti locali, non è trascurabile la partecipazione ad iniziative promosse dalla comunità cristiana, in cui è sistematicamente coinvolto più di un Idr su cinque.⁷ Ma al di là delle direzioni che assume la collaborazione, il dato più interessante è il fatto stesso del collaborare, cioè la propensione alla collaborazione, che sembra essere un tratto peculiare della professionalità dell'Idr, capace e disposto ad entrare in relazione con agenzie esterne alla scuola ma anche promotore o partecipe

⁷ Cfr. più avanti il § 3, p. 181, di questo capitolo.

di collaborazioni intrascolastiche.⁸ Non è difficile intuire quanto sia determinante il fattore umano per rendere efficace la collaborazione: non può trattarsi solo di un'azione imposta dalla norma, come nel caso della programmazione, che potrebbe risolversi anche solo in un adempimento burocratico privo di coinvolgimento personale, ma deve risultare da una precisa volontà personale di mettersi in gioco nel rapporto con i colleghi o con le istituzioni extrascolastiche. I *focus group* confermano questa chiave di lettura attraverso l'opinione di molti insegnanti che cercano proprio una relazione a livello primario con i colleghi e trovano spesso nell'Idr il partner disponibile e capace di interagire efficacemente.⁹ È troppo facile e superficiale attribuire all'Idr un "supplemento d'anima" nel suo stile di lavoro, ma indubbiamente c'è in lui – nella sua formazione, nelle sue condizioni di lavoro, nell'oggetto stesso del suo insegnamento – la condizione per diventare catalizzatore di relazione e collaborazione nelle scuole, soprattutto col crescere del livello scolastico, quando il lavoro di équipe non è più (o non è ancora) un obbligo di servizio ma solo una libera scelta.

2. LA SCUOLA DEI SOGGETTI

Tra le tante possibili definizioni e interpretazioni applicabili alla scuola che esce dalla riforma Moratti quella di "scuola dei soggetti" sembra essere particolarmente pertinente. Parlare di soggetti nella scuola significa prestare attenzione alle *persone* che in essa agiscono con diversi ruoli e funzioni: alunni e insegnanti in primo luogo, ma anche dirigenti, genitori e altri operatori. Significa parlare delle persone come soggetti e non come oggetti, considerandole come potenziali ed effettivi attori della scena scolastica e non come semplici destinatari di un servizio, di una norma o di una proposta. Da questo punto di vista, la legge 53/03 propone senz'altro una scuola dei soggetti, in quanto sottolinea tra le sue finalità principali (ricavabili dall'art. 1):

1. nei confronti degli alunni, «la crescita e la valorizzazione della persona umana»;
2. nei confronti dei genitori, la «cooperazione tra scuola e genitori»;
3. nei confronti degli insegnanti, la «valorizzazione professionale del personale docente»;
4. nei confronti del personale non docente, la «valorizzazione professionale del personale ata».

⁸ Cfr. sopra, G. Cretti, *cit.*, § 5, p. 64.

⁹ Cfr. sopra, E. Chemolli, *Capitolo 4, Il punto di vista di altri docenti e dei dirigenti*, § 2, p. 104.

Si potrebbe osservare che rimangono fuori dalle dichiarazioni esplicite solo i dirigenti scolastici, ma questi possono trovare soddisfazione nelle ampie responsabilità loro riservate dalla legislazione sull'autonomia, mentre le realtà sociali del territorio sono comunque ricomprese nello spazio riservato al dialogo con gli enti locali e le realtà produttive locali, nonché nell'attenzione – non esplicitata nel testo di legge, ma ribadita in numerosi documenti di accompagnamento – al sistema educativo informale e non formale, con cui si deve integrare il sistema formale della scuola.

La scuola dei soggetti è un modello di scuola in cui ciascun componente è e si sente protagonista in quanto persona e non in quanto rappresentante di un'istituzione o di una categoria. Può correre il rischio di essere scambiata per una scuola degli individui che, in nome di una sorta di liberismo scolastico, entrano in conflitto tra loro per far prevalere i propri interessi, ma questa possibile concezione deve essere corretta con il richiamo ad una dimensione sociale e solidaristica degli interessi e delle posizioni di cui ciascun soggetto è portatore. Il modello va dunque analizzato in tutta la sua ricchezza semantica e propositiva per distinguerlo da altri modelli ed evidenziarne la portata teorica.

È importante notare in primo luogo che qui si parla di soggetti al plurale e non di singolo soggetto: il singolo rischierebbe di essere il perno intorno al quale far ruotare l'intero mondo scolastico, finalizzato alle esigenze e volontà di quel soggetto, cui farebbero da contorno tutti gli altri attori della scena scolastica; se la scuola si costruisce invece intorno a più soggetti – intorno a tutti i soggetti che ne fanno parte – ognuno ha un'identica dignità pur nella diversità di funzione che svolge. In una scuola dei soggetti sono quindi insufficienti tanto il modello puerocentrico quanto quello magistrocentrico per la congenita unilateralità che li caratterizza. Anche la centralità dell'alunno, che è da tempo parola d'ordine delle riforme scolastiche, appare un concetto limitativo rispetto alla complessità di prospettive che apre una scuola in cui *tutti* i soggetti hanno un ruolo di protagonisti o quanto meno hanno il diritto di far ascoltare la propria voce ed hanno il dovere di contribuire alla riuscita del progetto comune.

Se dunque la scuola si costruisce intorno a più soggetti, due sono le strade che si aprono per individuare un modello di riferimento: o il *modello funzionalista*, in cui ogni soggetto occupa un posto determinato e tutto il sistema funziona grazie al rispetto delle regole e dei ruoli da parte di ognuno, o il *modello comunitario*, in cui la rete di relazioni che lega i soggetti fra loro si impone sulla finalizzazione ad un obiettivo comune.

Il modello comunitario è quello prevalente nella legislazione scolastica degli ultimi trent'anni in Italia, da quando i decreti delegati hanno fatto superare il modello di scuola-istituzione o di scuola-apparato tipico di epoche più lontane. Nel 1974 è stato

infatti introdotto in maniera definitiva il principio che la scuola assume «il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica.»¹⁰ Il principio era stato enunciato nella legge delega 477/73, che parlava di «una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio.»¹¹

Nonostante le apparenze, nella legislazione più recente il modello comunitario sembra essere in realtà poco presente: non se ne trova traccia esplicita né nella normativa sull'autonomia scolastica,¹² né in quella relativa alle riforme Berlinguer o Moratti. L'unico testo che risulta invece interamente costruito sul concetto di comunità scolastica è lo Statuto delle studentesse e degli studenti contenuto nel DPR 249/98; ed è significativo nello Statuto l'uso di questa terminologia perché ci si muove sul terreno dei diritti e dei doveri degli studenti, cioè sul terreno delle relazioni interpersonali e della loro valenza etica. A prescindere dalla disuguale presenza formale del concetto di comunità nella normativa scolastica, ci sembra però di poterlo considerare un principio generalmente condiviso nel linguaggio e nella prassi scolastica più comune.

Quella di comunità è una nozione originaria che non ha bisogno di grandi spiegazioni, essendo intuitivamente comprensibile nel suo significato generico di gruppo primario di persone legate da relazioni spontanee in un contesto di esperienze e atteggiamenti condivisi.¹³ Ciò che definisce la comunità come tale è il legame che unisce i suoi membri proprio in quanto persone, ma spesso si usa la stessa terminologia anche solo per descrivere un insieme di persone unite funzionalmente dal perseguimento di un'identica finalità all'interno di una organizzazione che, come la scuola, assegna ruoli e funzioni a tutti i componenti di quella che solo in senso esteriore, da questo punto di vista, può essere definita una comunità.

Nonostante queste oscillazioni concettuali, la ricerca più recente in ambito pedagogico e di teoria delle organizzazioni ha fatto proprio il paradigma comunitario propo-

¹⁰ DPR 416/74, art. 1, trasferito nell'art. 3 del DLgs 297/94.

¹¹ Legge 477/73, art. 2, c. 1. L'art. 4, c. 2, della medesima legge (poi tradotta nell'art. 2 del DPR 417/74) finalizzava il nuovo stato giuridico dei docenti anche alla partecipazione al «governo della comunità scolastica».

¹² Incidentalmente si trova un riferimento alla «comunità educativa» nell'art. 1 del DPR 233/98, che reca il regolamento del dimensionamento delle istituzioni scolastiche.

¹³ Un classico della ricerca sociologica in materia è F. Tönnies (1855-1936), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887, (tr. it. *Comunità e società*, Edizioni di comunità, Milano, 1963). Per una analisi aggiornata di questi concetti cfr. C. Merz e G. C. Furman, *Community and schools. Promise and paradox*, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1997, in particolare pp. 12-21.

nendolo come modello di una scuola che nell'attenzione alle relazioni interpersonali riesce a trovare la carta vincente per realizzare più efficacemente le comuni finalità educative.¹⁴ Si pensi alle recenti teorie sulla qualità totale, che fondano il miglioramento del risultato – in ambito industriale come in ambito scolastico – sull'attenzione al fattore umano (il cliente, ma anche il produttore o l'erogatore del servizio).¹⁵

In ambito cattolico il modello comunitario trova una fonte autorevole nella dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis*, che individuava una delle caratteristiche proprie della scuola cattolica proprio nella capacità «di dar vita a un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e di carità.»¹⁶ Il concetto viene sviluppato e aggiornato nel documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica su *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio* (1997), che intende soffermarsi «sullo stile ed il ruolo della comunità educativa costituita dall'incontro e dalla collaborazione delle diverse presenze: alunni, genitori, insegnanti, ente gestore e personale non docente. A riguardo viene giustamente richiamata l'importanza del clima relazionale e dello stile dei rapporti. Nel corso dell'età evolutiva sono necessarie relazioni personali con educatori significativi e le stesse conoscenze hanno maggiore incidenza nella formazione dello studente se poste in un contesto di coinvolgimento personale, di reciprocità autentica, di coerenza di atteggiamenti, di stili e di comportamenti quotidiani. In questo orizzonte va promossa, nella pur necessaria salvaguardia dei rispettivi ruoli, la figura della scuola come comunità, che è uno degli arricchimenti dell'istituzione scolastica contemporanea. Giova, poi, ricordare, in sintonia con il Concilio Vaticano II, che la dimensione comunitaria nella scuola cattolica non è una semplice categoria sociologica, ma ha anche un fondamento teologico. La comunità educativa, globalmente presa, è così chiamata a promuovere l'obiettivo di una scuola come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale.»¹⁷

Naturalmente, il modello comunitario non è esclusivo della scuola cattolica ma costituisce una proposta pedagogica valida per qualsiasi tipo di scuola. Le acquisizioni

¹⁴ Cfr. T. J. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994 (trad. it. *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2001). Per una sintetica rassegna delle diverse prospettive presenti soprattutto in ambienti angloamericani cfr. L. G. Beck, *Metaphors of educational community: an analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice*, in "Educational Administration Quarterly", 35, 1999, 13-45.

¹⁵ Cfr. H. Gaziël e M. Warnet, *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille. Théorie, méthodologie et pratique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998 (trad. it. *Il fattore qualità nella scuola del Duemila*, La Scuola, Brescia, 2000).

¹⁶ *Gravissimum educationis*, n. 8, a).

¹⁷ Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, Roma, n. 18, 1997.

della più recente ricerca psicopedagogica confermano infatti l'importanza della dimensione affettiva e relazionale come fattore determinante per favorire qualsiasi tipo di apprendimento,¹⁸ mentre tutto l'impegno profuso negli ultimi tempi dallo stesso Ministero dell'Istruzione nel settore dell'educazione alla salute sta a testimoniare un indirizzo irreversibile di attenzione al benessere complessivo dell'alunno come strategia per ridurre la dispersione e l'insuccesso scolastico.¹⁹ La personalizzazione che la riforma Moratti propone come scelta didattica strategica attraverso i piani di studio personalizzati²⁰ è l'ulteriore conferma del protagonismo che si vuole attribuire alle persone degli alunni attraverso un costante confronto con gli altri soggetti della comunità scolastica: genitori, docenti e in particolare il docente tutor, la cui funzione non è semplicemente quella di farsi portavoce della scuola nei confronti della famiglia e dell'alunno (e viceversa), ma quella di curare un vero rapporto personale e personalizzato con l'alunno, per esempio attraverso la comune elaborazione del portfolio.

Da un punto di vista lessicale è opportuno fare chiarezza sull'aggettivazione che accompagna l'uso del termine comunità. Si usa spesso parlare in maniera intercambiabile di comunità scolastica, comunità educativa o comunità educante, ma ciascuna espressione andrebbe utilizzata in maniera più specifica per evidenziare le sfumature semantiche legate alla complessità del concetto. Non ci sono norme codificate in proposito, ma ci sentiamo di poter proporre una diversificazione di significati che può aiutarci per muoversi nel complesso territorio che stiamo attraversando. Proponiamo quindi che la comunità scolastica sia intesa come sinonimo di scuola, presa nell'insieme di tutte le sue componenti, mentre tra comunità educativa e comunità educante vorremmo far passare la stessa differenza che c'è tra l'essere e il dover essere. Sarebbe quindi da intendere come comunità educativa l'insieme delle persone che convivono e collaborano all'interno del sistema scuola, effettivamente accomunate dalla condivisione di un'identica finalità educativa che si esplica nella diversità delle funzioni attribuite ad ognuno (ed allora l'espressione risulterebbe sinonimo di comunità scolastica, ma con un allargamento della prospettiva oltre i confini della scuola verso la globalità delle esperienze educative). La comunità educante dovrebbe essere invece quella che intenzionalmente, in quanto comunità, persegue una finalità educativa proprio attraverso la cooperazione di *tutte* le sue componenti, senza le quali non sarebbe neanche possibile realizzare quel progetto. La prima formula si limiterebbe a descrivere un fatto, la seconda esprimerebbe una teleologia.

¹⁸ Sul piano meramente divulgativo si tenga presente D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam, New York, 1995 (trad. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996).

¹⁹ All'interno della vasta normativa sull'argomento, si veda principalmente la CM 362/92.

²⁰ Cfr. DLgs 19.2.2004, n. 59, e CM 5.3.2004, n. 29.

Per completare il quadro della scuola dei soggetti, un ultimo richiamo deve essere fatto a coloro che solitamente stanno dietro le quinte della scena scolastica ma ne sono i fondamentali committenti: i genitori. Per una scuola che intenda proporsi come comunità non si può infatti prescindere dal modello comunitario per eccellenza che è la famiglia: non perché la scuola debba trasformarsi impropriamente in un surrogato della famiglia, ma perché il clima di dialogo e di cura che si vorrebbe poter trovare all'interno della famiglia possa trasferirsi tra i componenti della comunità scolastica (di cui fanno parte anche i genitori) secondo una logica di continuità orizzontale troppo spesso disattesa nella scuola, soprattutto con il crescere dell'età degli alunni.

Cosa comporta per l'Irc andarsi a collocare nell'una o nell'altra prospettiva? È chiaro che la presenza dell'Irc all'interno di una scuola che si descrive come comunità *scolastica* è un fatto puramente ordinamentale: nella scuola c'è spazio per tutti, quindi anche per l'Irc. Se la comunità diventa *educativa* si incomincia a manifestare attenzione anche nei confronti di altre agenzie educative: e l'Irc può costituire un'interessante cerniera tra l'istituzione scolastica e la Chiesa, che è senz'altro una di queste agenzie. Se infine si parla di comunità *educante*, la necessità di valorizzare il contributo che ogni membro della comunità sa offrire alla riuscita del comune progetto educativo rappresenta un'occasione di ulteriore valorizzazione dell'Irc, che non solo vede ribadita la sua curricolarità ma soprattutto risulta essere elemento indispensabile e insostituibile dell'intero processo.

In realtà, questa progressiva valorizzazione della disciplina non è una peculiarità esclusiva dell'Irc ma può applicarsi indifferentemente a tutte le discipline e a tutte le persone che compongono la comunità; nel caso dell'Irc ci sembra però di poter rivendicare una comunanza di principi e valori con il modello scolastico comunitario. Non è solo una affinità estrinseca di ideali, ma una concreta esperienza maturata in decenni di prassi didattica volta a superare i confini disciplinari nella ricerca di agganci e percorsi di natura multi - o interdisciplinare.

Il contributo dell'insegnante a questo proposito è determinante, perché le comunità sono tali in quanto sono fatte di persone: non sono le discipline o le strutture organizzative a fare comunità ma le persone, che comunicano direttamente e stabiliscono legami anche affettivi. L'Irc non è l'unico a cercare di stabilire queste relazioni, poiché il compito di fare comunità effettiva spetta a tutti i membri della cosiddetta comunità scolastica. L'Irc, però, ha due motivi in più per percorrere questa strada: da un lato, in quanto rappresentante della Chiesa nella scuola, può farsi portatore dell'istanza educativa intrinseca alla Chiesa stessa, che non si realizza solo attraverso la trasmissione di contenuti teorici o affermazioni dottrinali, perché il metodo educativo della Chiesa è da sempre quello di riprodurre se stessa, cioè fare comunità; dall'altro, la debolezza della disciplina è stata spesso compensata dalle doti personali dell'insegnante.

te, che ha quindi cercato di recuperare sul piano relazionale (cioè impegnandosi a fare comunità con alunni e colleghi) un ruolo di maggiore incisività ed efficacia.

In maniera particolare l'Irc si presta ad essere terreno di coltura per una scuola dei soggetti per il fatto stesso di essere una disciplina sottoposta alla scelta dell'utenza. La facoltatività è infatti un primo passaggio istituzionale che evidenzia ed esalta la responsabilità soggettiva di alunni e genitori chiamati a compiere una scelta impegnativa. Si è sempre detto che la scelta sull'Irc non è una dichiarazione di fede o di appartenenza religiosa, ma non si può negare che il meccanismo della facoltatività derivi dal rilievo che la materia religiosa ha per la sfera della coscienza individuale e della libertà personale, sicché la stessa normativa concordataria ne ha dovuto introdurre il principio ponendolo sotto l'egida della libertà di coscienza.²¹ È un appello impegnativo alla responsabilità di ognuno, che viene sollecitato in quanto singolo soggetto e non solo come utente di un servizio pubblico. La stessa situazione si può rilevare per l'Idr, che interviene sulla scena scolastica in virtù di un'approvazione ecclesiastica che ne certifica l'idoneità personale e non solo esteriormente professionale.²² Il richiamo ad una forte motivazione personale dovrebbe valere per tutti gli insegnanti in genere, ma per l'Idr è fondamentale poter contare su una credibilità personale per rendere efficace il proprio insegnamento.

Su questo specifico piano, gli Idr intervistati mostrano spesso di avere propensione alla collaborazione, ma di non vederla sempre corrisposta. Piuttosto rare sono infatti le compresenze o le collaborazioni in progetti interdisciplinari,²³ ma si tratta di un limite proprio di tutta la scuola italiana. Le risposte raccolte documentano però da parte degli Idr la percezione di un clima sostanzialmente positivo e collaborativo, anche se ci si deve limitare ancora ad una valutazione basata su parametri che poco hanno a che fare con l'esistenza di una vera comunità e si limitano ad una dimensione prevalentemente istituzionale (programmazione, organi collegiali, progetti interdisciplinari, ecc.),²⁴ che può apparire esteriore ma che può suggerire di azzar-

²¹ L'accordo di revisione del Concordato lateranense (9.2) motiva ed inquadra la scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Irc «nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori», rinviando implicitamente agli articoli 3, 19 e 30 della Costituzione.

²² È noto che i requisiti previsti dal Codice di Diritto Canonico (can. 804, §2) riguardano la retta dottrina, la testimonianza di vita cristiana e l'abilità pedagogica. La Cei, nella nota pastorale *Insegnare religione cattolica oggi*, 1991, afferma per esempio che «gli alunni hanno diritto di incontrare in lui [nell'Idr] una personalità credente, che suscita interesse per quello che insegna, grazie anche alla coerenza della sua vita e alla manifesta convinzione con cui svolge il suo insegnamento» (n. 18).

²³ Cfr. sopra, G. Cretti, *cit.*, § 4, p. 62.

²⁴ Cfr. *ivi*, § 7, p. 75.

dare una correlazione tra la soddisfazione professionale (che è una valutazione sostanzialmente soggettiva) e la presenza di un contesto comunitario (che è il risultato di rapporti personali in cui sono coinvolti i soggetti in quanto tali e non per il loro ruolo professionale). Più chiara sembra essere la propensione alla collaborazione che emerge dai *focus group*,²⁵ che descrivono un Idr con tanta “voglia di esserci”, che gli altri colleghi tendono ad attribuire al loro rischio di isolamento. Tra l'inutilità del loro contributo e l'importanza del loro punto di osservazione, ciò che emerge come costante è la *diversità* dell'Idr, che forse solo attraverso una rete di relazioni personali riesce a recuperare un'identità professionale e scolastica, visto che le regole istituzionali non sempre lo favoriscono.

3. COLLABORAZIONE COME COLLEGIALITÀ

Una comunità è tale se c'è effettiva condivisione di obiettivi, cioè collaborazione, cooperazione, volontà comune di agire o andare nella stessa direzione. La scuola, in quanto sistema composto di più soggetti, è inevitabilmente chiamata a costruire unità di intenti e di metodologie tra le sue componenti per assicurare il raggiungimento dei suoi obiettivi istituzionali.

Il discorso si può svolgere su due piani. Da una parte sta il dialogo e la collaborazione tra le componenti (principalmente, ma non solo, docenti, alunni e genitori); dall'altra sta la capacità di agire unitariamente all'interno di ogni singola componente. Se manca questa seconda unità di prospettive è ben difficile riuscire a raggiungere il primo obiettivo e dunque costruire quella scuola-comunità che si vorrebbe. Nel caso specifico degli insegnanti, la seconda forma di collaborazione assume il nome istituzionale di collegialità, per sottolineare come non si tratti di una omogeneità imposta ma del risultato di un confronto tra tutti i professionisti dell'insegnamento, che insieme decidono dove e come dirigere la propria azione (che è e rimane condotta individualmente ma sempre all'interno di una prospettiva e di una istituzione collettiva).

Si è già detto sopra che tra le diverse forme di integrazione sollecitate dalla scuola dell'autonomia c'è quella tra scuola ed extrascuola, ma quest'ultima categoria è troppo generica e richiede una precisazione: può trattarsi in primo luogo dei rapporti tra scuola e famiglia (che peraltro è una componente direttamente interna alla comunità scolastica), ma anche dei rapporti più istituzionali tra scuola ed enti locali o tra scuola e altre agenzie educative (il sistema informale e non formale).

²⁵ Cfr. sopra, E. Chemolli, *cit.*, § 2, p. 110.

La ricerca dimostra come l'Idr sia «un buon collaboratore» anche in termini di promozione di relazioni extrascolastiche. È un dato prevedibile, vista l'apertura istituzionale dell'Idr su almeno due versanti istituzionali, Stato e Chiesa, ma proprio le iniziative promosse in partenariato con la comunità ecclesiale non compaiono al primo posto: iniziative del genere hanno visto impegnati circa il 20% degli Idr intervistati, mentre attività promosse in collaborazione con associazioni presentano livelli di coinvolgimento del 25% e del 35% nella scuola superiore e attività in rete con altre scuole o con gli enti locali presentano livelli anche sensibilmente più bassi. Non c'è da stupirsi, anche perché non si è in grado di sapere che genere di associazioni siano coinvolte, ma sembra possibile affermare che l'Idr sia un buon mediatore, forse anche per via dell'incerta identità della sua disciplina, che lo spinge (o gli consente) di lavorare in maniera più flessibile di altri docenti vincolati ad un "programma" più visibile e delimitato. Del resto, la ricerca mostra anche una significativa correlazione tra questa capacità di lavorare in rete e la disponibilità ad assumere incarichi aggiuntivi. L'Idr, insomma, si rivela una figura "aperta", disponibile a collegarsi e a collegare la scuola con realtà esterne, risultando perciò funzionale e prezioso per favorire il processo di autonomia della scuola.

Un versante particolare di questi collegamenti è quello che riguarda i rapporti con la famiglia. La legge 53/03, ma già la legge 30/00, ha introdotto il principio della «cooperazione tra scuola e genitori»,²⁶ che implica un livello di coinvolgimento ben più impegnativo della semplice partecipazione prevista dai decreti delegati del 1974. Il rapporto scuola-famiglia è un nodo delicato, quanto meno perché la realtà delle famiglie italiane è estremamente variegata e comprende soggetti che desiderano sfruttare fino in fondo questa opportunità (fino al rischio di essere invadenti) ed altri che cercano nella scuola solo un'occasione per delegare responsabilità che non si vogliono o non si sanno assumere (e spesso la scuola deve svolgere un'azione di supplenza di fronte alle carenze della famiglia). La logica della sussidiarietà che anima oggi le stesse riforme costituzionali impone comunque di dare ampio spazio alla famiglia, cercando di stabilire o ristabilire un dialogo che non può non essere importante, in nome di quella continuità orizzontale che è da tempo un'esigenza della più avvertita riflessione pedagogica non solo italiana.²⁷

²⁶ Legge 28.3.2003, n. 53, art. 1 e legge 10.2.2000, n. 30, art. 1.

²⁷ Un punto di vista aggiornato sulla presenza dei genitori nella scuola (con un'attenzione particolare alla scuola cattolica) può essere offerto da CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Genitori oltre la partecipazione. Scuola cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003 (si vedano in particolare i contributi di R. Mion, R. S. Di Pol, S. Versari e P. De Giorgi).

Il punto di osservazione offerto dalla ricerca trentina sui rapporti scuola-famiglia è ancora piuttosto limitato ma consente qualche prima riflessione. Il primo dato riguarda la presentazione del programma da parte dell'insegnante ai genitori, che dovrebbe costituire un atto dovuto soprattutto dopo l'adozione, da parte di ogni scuola, della Carta dei Servizi²⁸ che prevede tale specifica comunicazione nel quadro del "contratto formativo" da esplicitare tra tutte le componenti coinvolte (docenti, genitori, studenti). La ricerca mostra come questo confronto, almeno per quanto riguarda gli Idr, sia presente nella quasi totalità delle scuole elementari, in buona parte delle medie e in una minoranza delle superiori, fornendo un dato che corrisponde al grado di generica comunicazione tra scuola e famiglia nei diversi livelli scolastici. E dobbiamo tenere presente che la presentazione del programma da parte dell'insegnante è il minimo di informazione che la scuola dovrebbe fornire all'utenza, se si vuole dare un senso alla scelta di fondare la scuola anche sulla «cooperazione tra scuola e genitori». Sorge il sospetto che i genitori intervengano solo in termini accessori, quando invece il loro contributo potrebbe essere ben maggiore, fino ad intercettare la stessa costruzione del curriculum.²⁹

Il coinvolgimento dei genitori si conferma tanto maggiore quanto minore è l'età scolastica dei figli anche in relazione al secondo parametro preso in esame dalla ricerca, cioè le modalità di comunicazione, che risultano essere preferibilmente nella forma dell'udienza generale nella scuola elementare e nella forma di udienza settimanale nella secondaria, mentre il colloquio informale è presente ovunque con percentuali equivalenti. È abbastanza verosimile che giochi in questo orientamento anche la struttura del team didattico dei diversi ordini di scuola: nella elementare, dove il numero di insegnanti è limitato e il lavoro si svolge davvero in équipe, si preferisce l'udienza generale in cui è realisticamente possibile confrontarsi con l'intero corpo docente; nella secondaria, con il crescere del numero degli insegnanti e con la progressiva diminuzione del coordinamento didattico, si preferisce il colloquio individuale che corrisponde al modello altrettanto individuale (o individualistico) di lavoro degli insegnanti.

Anche il terzo parametro indagato dalla ricerca, la quantità di genitori incontrati annualmente dagli Idr, conferma la prima impressione. L'Idr di scuola elementare incontra la stragrande maggioranza dei genitori, quello di scuola media ne incontra ancora una buona parte, quello di scuola superiore si accontenta di incontrarne all'incirca una metà (che è ancora una buona percentuale, se confrontata con il pessimi-

²⁸ Se ne veda lo schema nel DPCM 7.6.1995.

²⁹ Cfr. S. Cicatelli, *I genitori e la costruzione del curriculum*, in CSSC, "Genitori oltre la partecipazione", cit., 2003, pp. 227-42.

smo che potrebbero suggerire le riflessioni appena svolte in tema di coinvolgimento dei genitori nella scuola superiore). Una recente ricerca nazionale sull'Irc³⁰ ha ugualmente indagato, fra l'altro, il rapporto degli Idr con i genitori ed ha rilevato segnali di coinvolgimento superiori alle aspettative: a prescindere da un confortante apprezzamento generalizzato dei genitori per il contributo che l'Irc può dare alla crescita dei figli, c'è una discreta attenzione degli Idr all'educazione familiare, cui però non corrisponde altrettanta collaborazione dei genitori al lavoro dell'Idr.

Se la disponibilità offerta individualmente dall'Idr può essere un dato positivo, non può sfuggire come non ci si possa accontentare di una collaborazione personale quando nella scuola è una sinergia strutturale che deve assicurare il buon funzionamento del sistema. Accertato che è difficile poter contare a breve scadenza su un coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche, rimane da verificare quanto sia forte la coesione all'interno dell'unica componente che dovrebbe presentare una certa omogeneità almeno per appartenenza alla stessa categoria professionale, cioè la componente docente.

La collegialità docente ha modo di manifestarsi in numerosi contesti: a livello di programmazione e di azione didattica (di classe o di scuola), a livello di propensione al lavoro di équipe, a livello di condivisione di principi e valori o a livello di solidarietà di gruppo. Il primo è senz'altro il contesto più impegnativo e qualificante, anche se le altre dimensioni contribuiscono a descrivere l'identità di una professione docente che non può più essere considerata il lavoro di un singolo, per quanto abile o geniale egli possa essere.

Da un punto di vista giuridico-istituzionale, la collegialità si ferma ai momenti terminali della programmazione e della valutazione, come semplice confronto tra posizioni individuali che attraverso successive mediazioni giungono a definire una posizione comune caratteristica dell'intero corpo docente o della scuola nel suo insieme. Da un punto di vista pedagogico, invece, la collegialità può essere considerata la caratteristica sostanziale del corpo docente, che agisce davvero come un unico corpo, con unità di intenti, criteri, metodi e procedure. Come in tanti altri casi, l'unanimità potrebbe celare pericolose tentazioni egemoniche e potrebbe entrare in conflitto con certe interpretazioni sbrigative della libertà di insegnamento. Ma proprio la libertà riconosciuta costituzionalmente a ciascun docente non deve essere intesa come arbitrio individuale, bensì come consapevole esercizio di una funzione strettamente

³⁰ Si tratta della terza ricerca nazionale sull'Irc promossa dall'Ufficio Nazionale Educazione Scuola e Università della Cei e dal Servizio Irc della Cei e realizzata dagli Istituti di Sociologia e di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana e dal Centro Studi per la Scuola Cattolica. Il rapporto di ricerca è in corso di pubblicazione presso la LDC di Torino.

legata al contesto in cui si colloca, cioè la scuola, che è una realtà plurale e composita, non un insieme di relazioni private alunno-docente. La stessa efficacia dell'azione didattica richiede il coordinamento dei singoli insegnanti che devono presentarsi il più unitariamente possibile all'alunno (questo, sì, da considerare nella sua irriducibile individualità e da non disperdere nel gruppo classe che non è tenuto a coordinare le proprie azioni, salvo per quel che riguarda elementari regole di comportamento). L'omogeneità della proposta didattica proveniente da più insegnanti è infatti un requisito fondamentale anche per la qualità degli apprendimenti che possono formarsi e consolidarsi più facilmente in un contesto non contraddittorio o conflittuale.

Il richiamo alla collegialità ha dunque una significativa valenza etico-deontologica e costituisce un forte appello alla responsabilità degli insegnanti nei confronti degli alunni, della scuola, delle proprie discipline di insegnamento e della stessa categoria professionale.³¹ Ma nella definizione di questa responsabilità la natura collegiale non deve costituire un alibi per diluirne il carico tra tutti i membri del corpo docente e annullarne di fatto il valore; deve invece essere un valore aggiunto che completa il significato della responsabilità originaria e lo sposta su un piano di maggiore complessità.

Dalla ricerca emergono indicazioni interessanti in questa direzione. Da parte degli Idr intervistati c'è una forte domanda di collegialità, che si manifesta in primo luogo come disponibilità personale a collaborare e in secondo luogo come desiderio di coinvolgimento nelle attività comuni. La prima è già stata esaminata; la seconda si cela in alcune delle risposte fornite alle domande sulla percezione della propria soddisfazione professionale. In un contesto di ampia soddisfazione professionale degli Idr trentini (sostanzialmente superiore a quella registrabile a livello nazionale),³² una delle risposte che ottengono i valori percentuali più bassi (ma solo in relazione alle altre, perché siamo a tre Idr su quattro) è quella relativa alla responsabilità sentita da tutti dell'efficacia del lavoro scolastico. Sugli stessi livelli percentuali si colloca l'opinione che tutti continuo, indipendentemente dalla materia insegnata, e che il contributo dell'Idr è ricercato in sede di programmazione. Se si confrontano questi dati, di per sé non rilevanti in termini assoluti, con l'apprezzamento quasi plebiscitario che si attribuisce a chi fa un buon lavoro (e gli Idr devono fare un buon lavoro, perché sono abbondantemente soddisfatti), si può in qualche modo concludere che gli

³¹ Cfr. S. Cicatelli, *Gli insegnanti tra professione e deontologia*, in "Religione e scuola", 2002, XXXI, 1, 79-87 (prima parte), e *Ivi*, XXXI, 2, 81-92 (seconda parte).

³² Dalla già citata terza indagine nazionale sull'Irc, in corso di pubblicazione, emerge che solo poco più di un terzo degli Idr intervistati valuta la propria esperienza professionale "pienamente soddisfacente", mentre poco più della metà la ritiene più problematicamente "interessante". Inoltre, una quota di Idr oscillante tra il 7 e il 15%, a seconda del tipo di scuola, sarebbe disposta ad abbandonare l'Irc.

Idr vorrebbero un maggiore coinvolgimento e credono nella collegialità come valore della professionalità scolastica. I segnali per giungere a conclusioni del genere sono piuttosto deboli, ma sembra possibile sostenere questa tesi più prestando attenzione al non detto che seguendo il filo delle affermazioni esplicite.

I *focus group* confermano queste prospettive. Pur nella varietà di interpretazioni, il legame dell'Idr con la sua disciplina sembra essere un "metabolismo secondario",³³ un fattore accidentale rispetto alla posizione che egli occupa in quanto persona all'interno della comunità scolastica. D'altra parte, proprio la debole configurazione disciplinare dell'Irc fa attribuire all'Idr una condizione di "tuttologo"³⁴ che può essere da un lato un lusinghiero apprezzamento della sua capacità di intervenire su diversi argomenti, ma dall'altro una acuta denuncia della sua incerta collocazione curricolare. Purtroppo, le elaborazioni che da decenni si vanno conducendo sull'identità scolastica dell'Irc, sulla sua valenza formativa e sul suo statuto epistemologico non sono riuscite ancora a scalfire luoghi comuni piuttosto radicati.

³³ Cfr. E. Chemolli, *cit.*, § 2, p. 111.

³⁴ Cfr. *ivi*, § 4, p. 119.

Capitolo 8

Il nodo della valutazione

Sergio Cicatelli

1. UN INSEGNAMENTO DIMEZZATO

Se andiamo a consultare un dizionario, troviamo che la valutazione è definita in genere come un'attribuzione di valore. E il valore viene definito qualche volta come risultato della valutazione (producendo nel lettore un comprensibile disorientamento per la circolarità dei rinvii) o come prodotto di un'azione di stima o apprezzamento sulla base di criteri oggettivi o soggettivi. L'attribuzione di valore può avvenire prima di un'azione (ed allora ha anche il senso di una motivazione) o dopo (ed allora rappresenta un bilancio), ma in entrambi i casi si tratta di un'attenta riflessione volta ad assumere una decisione e quindi implicante un'assunzione più o meno consapevole di responsabilità. Insomma, la valutazione è un'operazione complessa e qualitativa che non si può ridurre a un mero calcolo delegabile ad una macchina.

Nella scuola la valutazione si colloca alla fine di un percorso didattico per esprimere in termini sintetici un giudizio sull'efficacia del percorso stesso, cioè sulla realizzazione degli obiettivi programmati. Essa si distingue dalle azioni di *verifica*, che sono i singoli accertamenti dei livelli di competenza raggiunti nelle diverse parti in cui si scompone l'azione didattica. La verifica si trova rispetto alla valutazione come un mezzo rispetto a un fine, come una parte rispetto al tutto, come un fattore rispetto al risultato. La verifica appartiene al territorio della didattica ed è generalmente intermedia, la valutazione ha anche una rilevanza giuridica esterna ed in questo caso si colloca generalmente in posizione terminale. In relazione a queste differenze si suole distinguere una valutazione formativa da una sommativa, la prima pienamente integrata nell'azione didattica quotidiana, la seconda posta al termine di essa con un significato ufficiale.¹

Sulla valutazione scolastica (soprattutto quella sommativa) pesa molto spesso un'analogia giudiziaria che può determinare quella percezione distorta che di essa talvolta hanno non solo gli utenti (alunni e famiglie) ma gli stessi operatori scolastici: la valutazione è vissuta come un "giudizio", il consiglio di classe è un "collegio giudicante", il voto è una "sentenza". Equivoci del genere fanno parte della vita scolastica quotidiana e testimoniano lo sfondo ambiguo su cui si costituisce l'identità

¹ Cfr. B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino, 1976.

dell'operazione valutativa. Nonostante queste confusioni e questi rischi, il momento valutativo è quello che più qualifica l'azione della scuola ed è quello da cui può partire il più autentico rinnovamento dell'intero sistema scolastico. Se l'insegnamento è un'attività finalizzata e non casuale, è partendo dal traguardo che si possono correggere, a ritroso, gli errori del percorso.

Anche per l'Irc il confronto sulla valutazione è decisivo per risolvere il problema della sua identità. Ai confini tra la dimensione didattica e quella giuridica, tra le competenze professionali del docente e la rilevanza esterna delle sue conclusioni, il momento della valutazione ha inciso profondamente nel delineare il profilo dell'Irc. Non è un caso che proprio in materia di valutazione si concentrino alcune tra le principali peculiarità dell'Irc, che ne fanno una disciplina "diversa" e – nella misura in cui la valutazione è, per chi la compie, espressione di una raggiunta maturità – una disciplina minore.

La valutazione nell'Irc subisce tre limitazioni che inficiano la consistenza scolastica della stessa disciplina. Esse si manifestano nell'impossibilità di far ricorso a voti ed esami, nella scheda separata con cui si comunica la valutazione alle famiglie e nella partecipazione condizionata dell'Irc alle deliberazioni degli scrutini finali. Per il rilievo che hanno e per le motivazioni discutibili da cui discendono, queste limitazioni rappresentano oggi una vera e propria discriminazione a carico dell'Irc.

2. «... IN LUOGO DI VOTI E DI ESAMI ...»

La prima restrizione riguarda direttamente l'apparato didattico dell'Irc e consiste nel divieto di far ricorso a voti ed esami. È l'aspetto su cui si concentrano minori polemiche, perché deriva da norme veteroconcordatarie che godono ormai di una tacita assuefazione nonostante la scarsa coerenza con l'impianto neoconcordatario.

Occorre infatti risalire alla legge 824/30, applicativa del Concordato del 1929, con la quale si stabiliva, all'art. 4, che «per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae». La CM 117 del 23.9.1930 ripeteva le indicazioni della legge, motivandole semplicemente con le «speciali finalità» dell'Ir.

Se questi limiti potevano aver senso nel vecchio regime concordatario, in un contesto di religione di Stato e di Ir legittimamente inteso come catechesi scolastica, oggi essi non sono più coerenti con il nuovo quadro istituzionale. L'Irc ha fatto proprie le finalità della scuola, ma l'abbandono delle precedenti finalità "speciali" non ha prodotto conseguenze in sede operativa. Anzi, il Testo Unico della legislazione scola-

stica, DLgs 297/94, ha letteralmente ripreso la formula del 1930, confermandone la validità, senza accorgersi del suo superamento.

Anche ad un occhio estraneo dovrebbe risultare evidente l'anacronismo di una disposizione che vieta l'uso dei voti (numerici), quando da tempo la tradizionale scala decimale è stata abbandonata nella valutazione finale degli alunni di scuola elementare e media. Solo nella scuola superiore sopravvivono i voti numerici e dunque appare chiaro come la prescrizione del 1930 produca ormai effetti solo in questo grado scolastico e risulti di fatto inutile e inapplicabile nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

C'è dunque da chiedersi quale fosse e quale sia ancora oggi il senso di questa prescrizione. Se l'intento era quello di sottrarre il "voto" di religione alla media scolastica per evitare condizionamenti impropri sul risultato finale (l'Ir veteroconcordatario poteva essere legittimamente inteso e valutato in termini catechetici), allora l'obiettivo è oggi in gran parte fallito perché la disposizione risulta inapplicabile nelle scuole del primo ciclo che adottano per tutte le discipline una stessa scala di giudizi verbali e dunque non distinguono l'Irc dalle altre materie; ma questa motivazione non regge al confronto con il nuovo Concordato, che fonda l'Irc su nuove basi e quindi rende anche illegittimo un simile sospetto nei confronti di una disciplina che ha esplicitamente fatto proprie le finalità della scuola. Se invece l'intento era quello di evidenziare la diversità di una disciplina in cui convergono dimensioni soggettive tali da non poter essere sottoposte agli stessi strumenti di valutazione in uso nelle altre materie, allora l'obiettivo non risulta più comprensibile alla luce della scolarizzazione dell'Irc neoconcordatario e di fatto non è nemmeno percepito dall'utenza scolastica sempre per il motivo che la differenza rimane visibile solo nella scuola superiore.

E non va dimenticato che al divieto di voto è legato il divieto di esame, cioè l'impossibilità di sottoporre ad una procedura formalizzata di valutazione finale un percorso didattico che si è protratto per un intero ciclo di studi. Per certi aspetti questa seconda limitazione è più pesante della prima, perché agisce sull'atto finale dell'insegnamento, proprio per sottolinearne la diversità rispetto agli altri insegnamenti. In un certo senso il messaggio implicito è la non valutabilità dell'Irc e dunque la sua irrilevanza scolastica. Se davvero così fosse ci troveremmo di fronte ad un grave vulnus alla stessa costruzione concordataria, che si è mossa in una logica di integrazione piena. Che l'Irc sia una disciplina scolastica è infatti incontestabile, dal momento che dispone di orari, programmi, docenti e libri di testo esattamente come qualsiasi altra disciplina; gli manca solo la valutazione, ma su questo piano l'amministrazione scolastica potrebbe sempre sostenere che non è impedito all'Idr di valutare i suoi alunni, bensì solo di esprimere la sua valutazione con le modalità comuni agli altri insegnanti: ognuno può vedere da sé quanto sia inconsistente una giustificazione del genere.

Se andiamo indietro agli anni in cui venne introdotto il divieto di esame, dobbiamo anzitutto notare che nella scuola gentiliana gli esami erano uno sbarramento continuo che all'incirca ogni paio d'anni verificava la possibilità dell'alunno di procedere nel corso degli studi. Oggi, con le ultime riforme, dopo l'abolizione degli esami di licenza elementare, gli unici esami rimasti sono quelli conclusivi del primo e del secondo ciclo. Quindi l'incidenza del divieto di esami è abbondantemente ridimensionata rispetto al rilievo che poteva avere nel quadro originario. Ma la questione di principio rimane e rappresenta un ostacolo sul cammino della scolarizzazione dell'Irc.

La facoltatività della disciplina non può essere considerata un motivo per giustificare l'esclusione degli esami. Anzi, il fatto che l'Irc sia oggi frequentato solo da chi sceglie di avvalersene costituisce una garanzia contro qualsiasi uso improprio di un eventuale esame finale. Ma soprattutto, chi frequenta un corso scolastico ha il diritto di veder accertato formalmente il proprio profitto; altrimenti la disciplina scolastica si trasforma in mero intrattenimento e la mancanza di tale conclusione formale può autorizzare qualche studente o qualche docente a rendere effettiva tale latente trasformazione. Di fatto, l'Idr compie durante l'anno diverse verifiche sul lavoro svolto; la mancanza di prescrizioni specifiche nei programmi ministeriali gli consente di adottare liberamente prove orali, scritte, test, questionari, dibattiti o osservazioni sistematiche per giungere comunque allo stesso scopo. Poiché qui siamo nel campo delle verifiche è ben chiaro che non si applicano le restrizioni relative alla valutazione: l'Idr può riempire il suo registro di voti o altri indicatori a suo piacimento, purché risultino comprensibili ad una sempre possibile verifica esterna.

Il problema vero è che aver escluso la possibilità di un esame per l'Irc significa averne fatto una sorta di zona franca dal punto di vista didattico, in cui l'insegnante può fare tutto ciò che la sua coscienza professionale gli suggerisce, senza dover rendere conto a nessuno del proprio operato. Un esame, invece, costringe al confronto pubblico sul lavoro scolastico, al rispetto più rigoroso dei programmi disciplinari e al controllo collegiale sulla valutazione, perché un esame non è un'operazione privata dell'insegnante ma un confronto che egli attua con altri colleghi (non necessariamente competenti nella materia) per esprimere un giudizio fondato su un alunno. Vietare l'esame all'Irc significa in un certo senso escluderlo dalla collegialità della didattica e dunque indebolire la sua consistenza scolastica. Ancora una volta dobbiamo registrare la mancata presa di coscienza della novità neoconcordataria: nel nuovo quadro istituzionale si continuano a far valere prescrizioni incoerenti non solo con le novità pattizie ma con lo stesso assetto scolastico.

Certo, occorrerebbe valutare l'impatto che una modifica del genere avrebbe sull'Irc. Qualcuno potrebbe temere un calo degli avvalentisi, ma la qualità dell'insegnamento non dipende dalla quantità di coloro che lo scelgono. Qualcuno potrebbe in-

vece temere le complicazioni che verrebbero agli Idr nel dover gestire questi esami alla presenza di colleghi annoiati o polemici, ma le difficoltà sono le stesse di qualsiasi altra situazione di esame e il confronto pubblico può solo giovare all'immagine e alla natura dell'Irc. Qualcuno potrebbe infine lamentare il sovraccarico di lavoro degli Idr e le difficoltà organizzative derivanti dal dover concentrare su un solo docente centinaia di esaminandi, ma anche qui non possono essere problemi pratici o, peggio, difese corporative a bloccare iniziative in linea di principio necessarie. Francamente non ci riesce di trovare argomenti per rinviare o escludere l'eventualità di un esame anche per l'Irc: sarebbe un'occasione di equiparazione sostanziale per la materia e per l'insegnante, e dunque di valorizzazione per entrambi.

Il paradossale quadro normativo che si è venuto a creare richiede una modifica coerente: da un lato si può auspicare una unificazione delle modalità valutative in tutti i cicli scolastici, dall'altro va superata una restrizione che poteva giustificarsi solo nel contesto giuridico del vecchio Concordato. L'abrogazione di quell'articolo di legge del 1930 appare ormai un'esigenza di coerenza e legittimità di fronte alle incongruenze che ne derivano.

All'unificazione delle modalità valutative si collega anche il problema della scala di valutazione da adottare per l'Irc. Mentre nella scuola elementare e media il problema non si pone, nella scuola superiore assume contorni più complessi e di maggiore urgenza. È infatti prassi comune (e la ricerca lo ha confermato ampiamente anche nella realtà trentina) l'adozione di scale diverse di giudizi per la valutazione dell'Irc. In passato si ricorreva agli aggettivi *scarso*, *sufficiente*, *molto*, *moltissimo* per valutare interesse e profitto dell'alunno nell'Irc. Oggi quegli aggettivi sono caduti in disuso e sono stati spesso sostituiti da altre espressioni, che pongono problemi di altro genere.

In primo luogo, la legittimità di una simile operazione è fuori discussione, visto che il regolamento dell'autonomia prevede che criteri e modalità di valutazione siano fissati dalle singole scuole nel rispetto della normativa nazionale² (e questa è sicuramente rispettata una volta che non si faccia ricorso a voti e ad esami). In secondo luogo, però, occorre tenere conto del possibile disorientamento dell'utenza che, soprattutto in caso di trasferimento da un istituto all'altro, potrebbe trovare giudizi identici con significati diversi o giudizi diversi che hanno lo stesso valore (quanto meno, nei documenti ufficiali sarebbe necessaria una nota che illustri la scala di giudizi adottata). Non è infine indifferente la scala che si intende adottare: per ragioni di continuità ci sentiremmo di sostenere l'adozione della scala di aggettivi in uso nel primo ciclo (*non sufficiente*, *sufficiente*, *buono*, *distinto*, *ottimo*),³ ma la creatività delle

² DPR 275/99, art. 4, c. 4.

³ La CM 85/04, nel quadro di una revisione delle modalità di valutazione che valorizza l'autonomia di

scuole potrebbe utilmente misurarsi con altre possibilità che consentano una maggiore precisione. In effetti questa scala di giudizi risulta essere adottata dal maggior numero di Idr intervistati nel corso della ricerca, ma sarebbe auspicabile realizzare un confronto più ampio che possa condurre per esempio ad una scelta condivisa al livello dell'intera provincia trentina, anche per cancellare il sospetto che la varietà delle opzioni sia legata all'incertezza della disciplina o alle preferenze soggettive degli insegnanti.

Inoltre va ancora notato che nel corso degli anni sono cadute del tutto in disuso le indicazioni originarie che raccomandavano di valutare distintamente interesse e profitto (nelle pagelle di qualche decennio fa erano ancora presenti due spazi per la valutazione dell'Ir), ma è prassi comune da lungo tempo dare una valutazione unica che si deve intendere comprensiva di entrambi i parametri. Se comunque si dovesse scegliere, crediamo che la maggior parte degli Idr opterebbe per la valutazione del profitto, che oggi appare più coerente con la collocazione scolastica dell'Irc.

3. IL DOCUMENTO DI VALUTAZIONE

La registrazione della valutazione dell'Irc su scheda separata è un fatto sconosciuto in Trentino per via delle norme speciali che assicurano in questa provincia un regime di piena integrazione dell'Irc sul piano valutativo all'interno di un unico documento di valutazione.⁴ Nel resto d'Italia, però, questo è forse l'aspetto di maggiore visibilità che accompagna la valutazione dell'Irc e che colpisce di più l'immaginario dell'utenza scolastica. Il laboratorio trentino potrebbe rivelarsi in proposito un prezioso esempio di praticabilità di norme non compromesse da equilibri politici datati. Perché la valutazione dell'Irc deve comparire su un modulo distinto dalla pagella che contiene tutte le altre materie scolastiche? È forse il segno dell'estraneità dell'Irc al normale curriculum?

La scheda separata nasce nel confuso contesto delle accese polemiche che accompagnarono la firma dell'Intesa Cei-Mpi nel dicembre 1985 e che fecero temere per la

tutte le scuole, ha invitato ad uniformarsi a questa scala di valutazione. Sul complesso delle indicazioni contenute in detta circolare si veda il paragrafo successivo.

⁴ Il TAR di Trento, con sentenza n. 187/95, ha infatti riconosciuto legittimo «il regime speciale derogatorio delle Norme di attuazione dello Statuto rispetto a quello stabilito dalla legge statale per il restante territorio». Cfr. G. Dalla Torre, *L'insegnamento della religione cattolica, disciplina curricolare?*, in E. Menghini (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica in Trentino. Strumenti di documentazione*, Trento, U.S.D., 1995, p. 8.

stessa pace religiosa del nostro Paese, appena confermata dalla revisione del Concordato. Nella preoccupazione per il mantenimento di equilibri più politici che sociali, si accettò una soluzione pasticciata in cui si mescolavano rivendicazioni successivamente superate dall'evoluzione delle posizioni e dagli stessi interventi della Corte costituzionale. Ci riferiamo al noto ordine del giorno del 16 gennaio 1986 con cui, fra le altre cose, la Camera dei deputati impegnava il governo «a predisporre apposito modulo, distinto dalla pagella, per la valutazione del profitto sia per quanto attiene all'insegnamento religioso, sia per le attività alternative, al fine di evitare che le diverse scelte possano rappresentare motivo di discriminazione.»⁵

La logica in cui si muoveva l'intera risoluzione della Camera era una sorta di *par condicio* scolastica fra avvalentisi e non avvalentisi, che si sarebbe dovuta realizzare riempiendo il vuoto creatosi per questi ultimi per la mancanza di attività alternative programmate. È altresì noto che la Corte costituzionale ha riconosciuto nel 1989 l'illegittimità di una tale impostazione, richiamando la radicalità dell'unica scelta che può esser posta agli utenti e che riguarda solo l'avvalersi o non avvalersi dell'Irc, a prescindere da qualsiasi alternativa. Non potendo però, all'epoca, contare su un voto parallelo da far figurare in pagella per i non avvalentisi, si pretese di non farvi figurare neppure quello di Rc, confinandolo in un modulo distinto, per evitare gli usi impropri che potessero derivare dalla traccia di una scelta che coinvolgeva delicate questioni di coscienza su un documento di rilevanza pubblica ed esterna alla scuola quale la pagella.

Ancora una volta poté servire il richiamo alla legge 824 del 1930, dato che questa parlava al già citato art. 4 di «una speciale nota, da *inserire* nella pagella scolastica»: oltre sessant'anni di prassi diversa non poterono nulla contro la volontà del Parlamento e dall'anno scolastico successivo 1986/87 venne introdotto il «pagellino» per l'Irc.⁶ Quando nel 1994 venne redatto il Testo Unico della legislazione scolastica, quell'articolo del 1930 fu integralmente trasferito nell'art. 309, c. 4, con un'unica modifica: la «speciale nota» era «da *consegnare unitamente* alla scheda o alla pagella scolastica». Il mutamento lessicale è indicativo e segna il passaggio da una presenza ancora interna alla pagella (*inserire*) ad una collocazione esterna ad essa (*consegnare unitamente*). Nutriamo dei dubbi circa la legittimità formale di questa evoluzione, dato che la scheda separata trovava origine in semplici atti amministrativi (circolari ministeriali) che con il Testo Unico sono stati recepiti a livello superiore e trasformati in legge, ma nessuno ha protestato. Da un punto di vista sostanziale, comunque, la volontà del Parlamento – anche se nella forma debole di un ordine del giorno – era chiara.

⁵ Risoluzione della Camera dei deputati del 16.1.1986, n. 6-00074.

⁶ Cfr. CCMM 286/86, 11/87, 156/87.

A quasi venti anni di distanza da quella risoluzione parlamentare ci domandiamo se abbia ancora ragione di esistere la motivazione che ha dato origine alla scheda separata. Se la scelta dell'Irc, a norma di Concordato, non deve «dar luogo ad alcuna forma di discriminazione», perché adottare quella misura proprio a causa del rischio di discriminazione che tale scelta potrebbe determinare? Se la scelta dell'Irc provoca discriminazioni che giustificano una sua collocazione fuori pagella allora si tratta di una scelta (e di un Irc) contrario allo spirito e alla lettera del Concordato, e quindi da rivedere. Se invece l'Irc è coerente con le prescrizioni concordatarie allora non deve essere oggetto di valutazione separata (questa, sì, discriminante).

La Santa Sede non ha riconosciuto in questa disposizione un *vulnus* al Concordato e non ci si deve attendere un contenzioso internazionale su questo problema. Ma un illuminato gesto di buona volontà della parte statale potrebbe autonomamente condurre alla revisione di questa scelta, giustificandosi con il fatto che rispetto alla situazione dell'immediata fase applicativa dell'Intesa del 1985 è oggi riconoscibile una migliore identità scolastica dell'Irc, fatta di nuovi programmi, di oggettiva qualificazione degli insegnanti e di un loro nuovo stato giuridico. Lasciare le cose come stanno ci sembra il servizio peggiore che si possa rendere all'Irc e alla scuola (e quindi agli alunni), perché si riuscirebbe solo a confermare un'immotivata discriminazione, fonte di inutili amarezze e risentimenti, e appiglio per ulteriori equivoci.

D'altra parte, la riforma Moratti ha introdotto come nuovo strumento di valutazione il *Portfolio delle competenze individuali* che innova decisamente il panorama valutativo della scuola italiana e rende superata la logica con cui è stato finora affrontato il problema della valutazione dell'Irc. Nella letteratura scientifica si conoscono numerose tipologie di portfolio,⁷ tutte generalmente volte a raccogliere una selezione di materiali prodotti dall'allievo per documentare l'evolversi delle sue tendenze e competenze. Il portfolio proposto dalla riforma Moratti risponde dichiaratamente a due finalità, una valutativa ed una orientativa, che si intersecano facilmente tra loro.⁸ Non è ancora chiara la portata di questo strumento di lavoro, ma non sembra possibile che vada a sostituirsi al documento ufficiale di valutazione (la pagella), per via della sua natura discorsiva e delle particolari modalità di redazione che prevedono necessariamente la partecipazione della famiglia e, ove possibile, dello studente.

Per comprendere il senso della raccolta dei materiali che vanno a costituire il portfolio si può leggere quanto riportato nelle stesse Indicazioni Nazionali per il pri-

⁷ Cfr. M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano, 2003; cfr. anche M. Comoglio *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, in "Orientamenti pedagogici", II, 2, 2002, 199-224, e M. Comoglio, *Portfolio e Riforma*, in "Orientamenti pedagogici", LI, 3, 2004, 377-97.

⁸ Cfr. *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione*, allegati A-B-C al DLgs 19.2.2004, n. 59.

mo ciclo di istruzione, che ne chiariscono la funzione all'interno di ciascun livello scolastico: «La riflessione critica su questi materiali costituisce un'occasione per migliorare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi.»⁹

Uno strumento che si presenta così aperto e poco strutturato non potrà non accogliere anche esperienze e risultati legati all'Irc, non solo per la logica di integrazione fra scuola ed extrascuola che caratterizza questa strategia di lavoro, ma anche e soprattutto per il nuovo modello di valutazione che si viene a proporre, alieno da preoccupazioni formali e da criteri uniformi ed invece attento a seguire gli itinerari personali di ogni alunno più con spirito di accompagnamento che di classificazione.

A riprova delle novità introdotte dalla riforma in tema di valutazione è recentemente intervenuta la CM 85/04,¹⁰ che può essere considerata una sorta di rivoluzione nelle procedure valutative consolidate da decenni. Nell'intento di valorizzare fortemente l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la circolare ha rimesso alla responsabilità delle singole scuole non solo la valutazione di merito (che è competenza tecnica inequivocabilmente spettante ai soli insegnanti), ma anche la sua certificazione (che è atto ufficiale difficilmente sottraibile alla prescrittività ministeriale).

La circolare è un testo abbastanza completo, che affronta le diverse dimensioni della materia valutativa, articolandosi in paragrafi che distintamente esaminano:

- a. l'evoluzione del quadro normativo,
- b. obiettivi e contenuti della valutazione e della certificazione delle competenze,
- c. gli strumenti per la valutazione,
- d. gli scrutini, la non ammissione alla classe successiva, la validazione dell'anno e gli esami,
- e. l'esame di idoneità alla classe successiva.

Nel ricostruire il quadro normativo, il punto di forza è costituito dall'art. 4, c. 4, del DPR 275/99, il quale attribuisce alle singole istituzioni scolastiche il compito di individuare «le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale». Se è facile riconoscere la competenza tecnica delle scuole nel fissare i «criteri» della valutazione, cioè parametri e indicatori in base ai quali formulare i giudizi

⁹ DLgs 19.2.2004, n. 59, Allegato C, *Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di I grado*. Il testo si presenta quasi identico anche negli analoghi allegati per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

¹⁰ CM 3.12.2004, n. 85, «Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado».

sugli alunni, più difficile è riconoscere la stessa competenza in materia di “modalità”, soprattutto se queste sono intese come strumenti e documenti di certificazione. È infatti minimizzato (o quanto meno rinviato ad un futuro assetto definitivo) il disposto dell’art. 10, c. 3, del medesimo DPR 275/99, che attribuisce a un decreto del Ministro l’adozione di «nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell’ambito dell’ampliamento dell’offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate». Tutte le indicazioni del regolamento dell’autonomia devono essere ora contestualizzate e raccordate con la nuova previsione normativa contenuta negli artt. 8 e 11 del DLgs 59/94. In realtà questi due articoli trattano la valutazione nelle scuole primaria e secondaria di I grado, ma nulla dicono in materia di certificazione e di relativa modulistica, per la quale perciò ci sarebbe sembrato più opportuno un riferimento più forte al citato art. 10, c. 3, del DPR 275/99. L’unico richiamo è alla necessità che comunque «le forme espressive della valutazione siano comuni a tutte le istituzioni scolastiche» e che dunque si continui a ricorrere alla già nota scala di giudizi verbali (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente).

Al di là di queste non trascurabili obiezioni procedurali, le nuove disposizioni precisano il senso di diverse novità introdotte dalla riforma ed ora sottoposte alla prova dei fatti. Tra queste sembra importante ricordare soprattutto che:

- la valutazione comprende anche una fase di riflessione comune tra genitori, alunni e docenti «per migliorare la relazione educativa, ovviamente nel rispetto dei distinti ruoli»;
- la valutazione deve essere espressa in relazione ad un repertorio di conoscenze e abilità che ogni scuola dovrà definire, facendo verosimilmente riferimento a quelle contenute negli Osa già noti;
- costituiscono oggetto della valutazione gli apprendimenti ed il comportamento, inteso quest’ultimo in relazione all’interesse, alla partecipazione, all’impegno, alla capacità di relazione, ecc.;
- la promozione dal primo al secondo anno di ciascun periodo didattico biennale è automatica, salvo motivata delibera degli insegnanti competenti, che nella scuola primaria deve essere assunta all’unanimità e nella scuola secondaria di I grado a maggioranza;
- la scheda personale di valutazione deve misurarsi con il nuovo strumento del portfolio, fino a poterne essere parte integrante;
- nella scuola secondaria di I grado si ribadisce il tetto massimo di assenze che, di norma, non devono essere superiori al 25% per consentire la validità dell’anno scolastico;

- l'esame di licenza elementare è abolito, come pure sono abrogati gli artt. 144 e 177 del DLgs 294/97, riguardanti la scheda personale di valutazione dell'alunno.

Tra i tanti aspetti meritevoli di attenzione e di approfondimento riteniamo qui di poterci soffermare su un paio di passaggi, che rivestono particolare importanza ai fini della posizione dell'Irc in materia. Da un lato, si evita accuratamente di menzionare i consigli di classe quali titolari della funzione valutativa, che è invece rimessa «ai soli docenti responsabili degli insegnamenti compresi nell'orario annuale delle lezioni»; dall'altro, si propongono in allegato solo «esempi» di una possibile modulistica che in realtà deve essere adottata autonomamente dalle scuole, almeno in questa prima fase di avvio della riforma.

Il primo aspetto risente probabilmente della prevista riforma degli organi collegiali di istituto, che dovrebbe sopprimere – almeno istituzionalmente – i consigli di classe e di interclasse. La competenza valutativa spetta agli insegnanti in quanto singoli professionisti e non come membri di un organo collegiale, a meno che *pro tempore* essi si riuniscano in tale forma per le operazioni di scrutinio. Il ruolo valutativo degli insegnanti ed esperti responsabili di attività aggiuntive è stabilito autonomamente dalle singole scuole. L'Idr non rientra, ovviamente, tra questi ultimi, non solo per la natura dell'Irc ma anche per il disposto del DLgs 59/04 (artt. 7 e 10), che esplicitamente ricomprende l'Irc nella quota nazionale di orario obbligatorio.

Il secondo aspetto è probabilmente il più ricco di conseguenze, in quanto l'abolizione della precedente modulistica incide anche sulla scheda separata di valutazione per l'Irc. Tocca ora alle singole scuole adottare nuovi modelli di certificazione e lo stesso Ministero suggerisce in allegato alla circolare un modello che inserisce l'Irc in mezzo alle altre discipline. Da un punto di vista giuridico non si può lamentare alcuna violazione di legge, dato che la scheda separata di valutazione era stata introdotta con atti amministrativi in esecuzione dell'ordine del giorno approvato dalla Camera dei deputati il 16.1.1986, in un contesto ordinamentale ed organizzativo sicuramente diverso. È dunque sufficiente una circolare per modificare quella procedura valutativa, anche se quella del Ministero è solo una proposta; saranno le singole scuole a dover decidere quale modulistica adottare e dunque a scegliere tra la doppia scheda di valutazione o la scheda unica comprensiva anche dell'Irc. In altri termini, il problema non è affatto risolto: è stato solo spostato dal centro alla periferia, e sarà sicuramente fonte di nuove dispute, ancora più aspre ed amare di quelle di un tempo perché giocate all'interno dei collegi dei docenti, che potranno decidere il rientro in pagella dell'Irc dopo aver sperimentato per quasi vent'anni il suo serio contributo alla formazione degli alunni o si arrocceranno sull'ideologica difesa delle posizioni tradizionali in nome dei delicati equilibri raggiunti nella burrascosa fase di prima applicazione del nuovo Concordato. Particolarmente delicata sarà la condizione del-

l'Idr, che potrà trovarsi a dover contrattare, in contesti quanto mai vari e mutevoli, la posizione dell'Irc nella pagella, temendo di vedere valutata (in maniera senz'altro impropria) la sua stessa credibilità anche sulla base di questo parametro.

4. LA PARTECIPAZIONE ALLO SCRUTINIO

La terza condizione di minorità che la valutazione dell'Irc deve sopportare è il sostanziale ridimensionamento del ruolo dell'Idr negli scrutini finali, introdotto dalla revisione dell'Intesa Cei-Mpi del 1990. Come è noto, il punto 2.7 dell'Intesa del 1985 è stato in quella circostanza integrato dal seguente comma: «Nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale».

Il condizionamento ha inciso questa volta non direttamente sulla valutazione in quanto tale, ma sulla posizione dell'Idr nel contesto valutativo collegiale, sulla rilevanza comparativa delle sue deliberazioni, sulla fiscalizzazione complessiva della sua presenza in sede di scrutinio, costituendo un'indubbia restrizione della sua professionalità.

Si è trattato in questo caso del compromesso necessario per salvare l'intero regime pattizio dopo le polemiche roventi della prima fase applicativa. Per accontentare il fronte laico si doveva ridimensionare in qualche modo lo status della materia e dell'insegnante, e si motivò ancora una volta l'intervento con ragioni di parità nel trattamento degli alunni della stessa classe, anche se la Corte costituzionale aveva già fatto sapere che andava superata la logica della opzionalità obbligata tra Irc ed attività alternativa. Si ripeté invece la scelta di pareggiare il confronto al livello più basso, cioè eliminando l'Idr dalle delibere finali anziché affiancargli un complemento per i non avvalentisi.

La clausola dell'Intesa era formulata in termini decisamente poco chiari. L'involuzione serviva a rendere più accettabile la sostanziale estromissione dell'Idr dal consiglio di classe. Non potendolo espellere formalmente, si era individuata la circostanza in cui l'Idr ha potere decisionale e si era inciso su di essa: egli rimaneva formalmente membro del consiglio di classe riunito per lo scrutinio partecipando alle sue delibere, ma quando il suo solo voto fosse risultato determinante (cioè quando effettivamente esso significava qualcosa e non era disperso in una maggioranza già abbondantemente costituita o in una minoranza irrilevante) allora non contava nulla. L'ermetica dizione è stata poi periodicamente ripresa dalle ordinanze ministeriali sugli scrutini ed esami, senza mai aggiungere alcuna nota esplicativa.

Questa interpretazione restrittiva fu tacitamente accolta nei primi anni di applicazione, finché il TAR di Lecce, Sez. I, con decisione n. 5 del 5 gennaio 1994, non

ha ribaltato la logica fino ad allora prevalsa con argomentazioni originali, seppure discutibili. La fattispecie concerneva un consiglio di classe che non aveva promosso un alunno di scuola superiore nella sessione autunnale degli esami di riparazione proprio con il voto determinante dell'Idr. Il ricorrente invocava tra l'altro l'art. 4 della legge 824/30 per evincere l'illegittimità della partecipazione dell'Idr allo scrutinio di un esame dato che l'Irc non dà luogo a voti ed esami, ma il TAR non ha ritenuto «che tale specifica normativa possa essere addotta a valido supporto argomentativo per escludere altresì la partecipazione piena, effettiva ed incondizionata dell'insegnante di religione alle valutazioni di competenza dei docenti, da adottarsi a maggioranza in sede di esami e di scrutini.

«Il punto 2.7 del DPR n. 202/1990 – proseguiva l'argomentazione del TAR – va quindi semplicemente inteso, secondo questo Tribunale, nel senso che il docente di religione, ove determinante, si trasforma bensì in giudizio motivato, ma senza perciò perdere il suo carattere decisionale e costitutivo della maggioranza.

«Ove d'altro canto l'intenzione espressa con la disposizione in questione fosse stata effettivamente quella di esautorare il docente di religione da ogni potere decisionale determinante, essa sarebbe stata precisata espressamente, stante l'evidente dissonanza con il principio d'ordine generale affermato nel primo periodo del punto 2.7, in base al quale, come già ricordato, gli insegnanti incaricati di religione cattolica fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti.

«In altre parole, nella norma che se ne occupa, non si dice affatto (e sarebbe stato facile precisarlo) che "... il voto dell'insegnante di religione se potenzialmente determinante perde tale valore in seno al deliberato collegiale ..." oppure che "... il voto dell'insegnante di religione, se determinante, non si conteggia nella maggioranza ...". Al contrario la ripetuta norma prevede proprio la possibilità che il voto dell'insegnante di religione possa essere determinante e semplicemente stabilisce che, in questo caso, esso si trasforma in giudizio motivato. La finalità di quest'ultima disposizione è evidentemente collegata alla peculiare figura del docente di religione ed alla specifica prospettiva ed angolatura psicologiche e spirituali dalle quali l'insegnamento curato lo porta a valutare l'alunno in termini tutt'affatto diversi da quelli degli altri docenti, a volte mirati al mero riscontro del profitto reso dall'alunno stesso; sicché a detto insegnante particolarmente si addice un giudizio articolato e motivato che espliciti adeguatamente la problematica presa in considerazione.

«Né è senza spiegazione logica il fatto che l'insegnante di religione, il quale non ha potere di voto e di esame nella sua materia, possa poi partecipare con apporto decisivo alle deliberazioni da adottarsi a maggioranza, atteso che in sede di scrutini finali emergono spesso profili ed aspetti della personalità complessiva dell'alunno, alla valutazione dei quali non v'è ragione di escludere l'apporto decisivo (ed anzi al

riguardo particolarmente autorevole e significativo) del docente di religione (si pensi, ad esempio, al giudizio di ammissione o meno agli esami di maturità)».

Sono piuttosto singolari le argomentazioni con cui il Tribunale pugliese giunge a concludere nel senso di una competenza addirittura superiore dell'Idr rispetto a quella dei colleghi. Sta di fatto che la diffusione di questa sentenza ha introdotto una nuova prassi procedurale ed inaugurato una nuova tendenza giurisprudenziale,¹¹ che non è stata però condivisa unanimemente. Il risultato è che da anni non si ha alcuna certezza sull'interpretazione del controverso comma dell'Intesa-bis.

L'orientamento del TAR di Lecce e degli altri giudici che ne hanno condiviso la posizione ci trova in linea di principio concordi sulle conclusioni, anche se non è possibile non rilevare allora l'inutilità dell'aggiunta dell'Intesa-bis. A complicare il panorama si aggiunse pochi anni dopo anche il Parlamento, con un intervento piuttosto intempestivo a sostegno dell'interpretazione restrittiva. Il 20 settembre 1995, infatti, veniva accolto dal governo un ordine del giorno della Camera che esplicitamente impegnava il governo «ad assumere le opportune iniziative affinché in attuazione di quanto stabilito al punto 2.7 dell'Intesa allegata al D.P.R. 23.6.1990, n. 202, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, qualora risulti determinante, non venga conteggiato e il relativo giudizio venga iscritto a verbale.»¹²

L'inopportunità della presa di posizione parlamentare deriva principalmente dal fatto che la materia è di indiscutibile origine pattizia e non può essere oggetto di modifica o di interpretazione autentica unilaterale. Sta di fatto che quell'ordine del giorno non ha avuto alcun seguito.

5. IL CREDITO SCOLASTICO

Sempre in tema di valutazione si può ricordare tutta la vicenda legata al credito scolastico negli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, che hanno sostituito da qualche anno la “maturità” introdotta sperimentalmente nel 1969. Con l'entrata in vigore della legge sul nuovo esame di

¹¹ Nella stessa direzione si sono espressi il TAR di Catania con ordinanza n. 2307 del 19.9.1995, il Consiglio di Giustizia Amministrativa della Sicilia con ordinanza n. 130 del 14.2.1996, il TAR della Toscana, Sez. I, con sentenza n. 1089 del 10.12.1998, il TAR del Veneto, Sez. II, con sentenza n. 2466 del 11.12.1998. Altri TAR hanno invece assunto posizioni opposte.

¹² L'ordine del giorno era presentato dall'on. Bracci Marinai e da altri esponenti della sinistra (n. 9/1788/3). Di opposto tenore era un altro ordine del giorno, proposto dal centro destra, che però non venne accolto dal governo.

stato,¹³ infatti, alla fine dell'anno scolastico 1998-99 si era posto il problema del ruolo dell'Irc ai fini della valutazione per l'esame, dato che il nuovo criterio di "ammissione" è costituito da un punteggio (credito scolastico) nel quale confluiscono i seguenti fattori:

- media dei voti dello scrutinio finale,
- assiduità della frequenza scolastica,
- interesse e impegno nella partecipazione al dialogo educativo,
- interesse e impegno nella partecipazione alle attività complementari e integrative,
- eventuali crediti formativi.¹⁴

La media dei voti dà luogo a un punteggio di base, cui si può aggiungere un ulteriore punto (la cosiddetta banda di oscillazione) in relazione alle altre voci. L'Irc, per la sua incerta configurazione disciplinare, appariva escluso da qualsiasi computo (non potendo rientrare né nella media dei "voti", né nel semplice impegno ed interesse per il generico dialogo educativo o per le attività complementari, né tantomeno potendo essere considerato credito formativo, visto che questa è un'attività che deve essere stata svolta fuori della scuola) e quindi rischiava di risultare del tutto irrilevante ai fini della carriera scolastica degli studenti secondari.

Il Ministero aveva inizialmente fornito sul proprio sito internet alcune istruzioni che escludevano la partecipazione degli Idr alle commissioni d'esame e riconoscevano il ruolo dell'Idr (ma non dell'Irc) ai fini del credito scolastico solo all'interno di quella banda di oscillazione rimessa alla discrezionalità del consiglio di classe.¹⁵

¹³ Legge 10.12.1997, n. 425.

¹⁴ DPR 23.7.1998, n. 323.

¹⁵ Si trattava di risposte ad alcune FAQ: «1. *I docenti di religione potranno partecipare al Nuovo Esame di Stato?* No, perché religione non è materia d'esame, ma una disciplina presente nel corso di studi per gli allievi che vogliano avvalersi di tale insegnamento. 2. *Qual è l'apporto dell'insegnamento di Religione o della materia alternativa scelta rispetto all'attribuzione dei crediti scolastici?* Gli insegnanti incaricati di Religione cattolica partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si avvalgono di questo insegnamento. Religione contribuisce alla valutazione del candidato e può incidere sul credito scolastico. Infatti, nonostante Religione non faccia media, il docente di tale disciplina è parte integrante del consiglio di classe per quanto riguarda la valutazione delle altre componenti che contribuiscono a creare il credito scolastico, quali l'assiduità della frequenza scolastica, la frequenza dell'area di progetto, dove prevista, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo educativo e alle attività complementari e integrative. In fase di scrutinio finale, il voto espresso dall'insegnante di religione, se determinante nei casi in cui le norme richiedano una deliberazione da adottarsi a maggioranza, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale. Si confronti al riguardo il Dlgs 297/94 art. 309, comma 4: "Per l'insegna-

Il 14 maggio 1999 usciva però l'O.M. n. 128 che all'art. 3, aggiungeva esplicitamente il giudizio dell'Iдр sui risultati della sua materia agli altri parametri già fissati dal regolamento applicativo dell'esame.¹⁶ Ciononostante le istruzioni fornite in rete dal Ministero non venivano modificate e continuavano a suggerire che il voto dell'Iдр non contasse per il credito scolastico.

Alla fine dell'anno scolastico, a scrutini ormai quasi conclusi, venivano promossi alcuni ricorsi dalla Tavola Valdese, dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane e dal Comitato Torinese per la Laicità della Scuola contro il riconoscimento dell'Irc all'interno del punteggio per il credito scolastico. Il TAR del Lazio solo il 12 luglio 1999 rifiutava di concedere la sospensione richiesta, confermando di fatto la validità delle valutazioni formulate negli scrutini di giugno e in corso di ratifica con la sessione di esami.

Il 22 novembre 1999 il TAR del Lazio si pronunciava nel merito ma solo il 15 settembre 2000 – dopo che la vicenda si era ripresentata con minore enfasi anche negli scrutini finali dell'anno scolastico successivo – la sentenza veniva depositata e se ne conoscevano le motivazioni. I ricorsi erano clamorosamente rigettati con ampie motivazioni dalle quali si evinceva che non era ravvisabile alcuna violazione della libertà di coscienza o disparità di trattamento in seguito al computo dell'Irc. Infatti, «la base che costituisce materia di maturazione del credito scolastico e del parallelo istituto del credito formativo è talmente ampia che non è richiesta identità di posizione degli aspiranti dinnanzi alle occasioni prospettate». Pertanto «nessuno ha titolo per lamentarsi, né può sentirsi pregiudicato per il solo fatto che un altro alunno abbia praticato uno sport e ricevuto il relativo credito, altro abbia svolto attività artistiche, altro abbia

mento della religione cattolica, in luogo di voti ed esami viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae».

¹⁶ OM 14.5.1999, n. 128, art. 3: «2. I docenti che svolgono l'insegnamento della religione cattolica partecipano a pieno titolo alle deliberazioni del consiglio di classe concernenti l'attribuzione del credito scolastico agli alunni che si avvalgano di tale insegnamento. Analoga posizione compete, in sede di attribuzione del credito scolastico, ai docenti delle attività didattiche e formative alternative all'insegnamento della religione cattolica, limitatamente agli alunni che abbiano seguito le attività medesime. 3. L'attribuzione del punteggio, nell'ambito della banda di oscillazione, tiene conto, oltre che degli elementi di cui all'art. 11, comma 2, del regolamento, del giudizio formulato dai docenti di cui al precedente comma 2 riguardante l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica ovvero l'attività alternativa ed il profitto che ne ha tratto, con il conseguente superamento della stretta corrispondenza con la media aritmetica dei voti attribuiti in itinere o in sede di scrutinio finale e, quindi, anche di eventuali criteri restrittivi». Le presenti disposizioni sono state poi confermate in tutti gli anni scolastici successivi.

addirittura lavorato percependo una retribuzione, laddove si è impediti ad esercitare attività sportiva ovvero non si abbiano attitudini artistiche o spirito di intraprendenza nel campo del lavoro. D'altro canto, a coloro che non maturano crediti nel seguire l'insegnamento della religione cattolica o di materie alternative non è affatto impedito di guadagnare crediti con altre iniziative. Né si può pretendere che la scelta del nulla possa produrre frutti».

Insomma, la questione sembra definitivamente risolta a favore dell'Irc, ma le incertezze sono rimaste sia perché la reintegrazione dell'Idr nel credito scolastico compare solo nell'ordinanza annuale sugli scrutini ed esami e non nel regolamento degli esami che continua a non contemplare l'Irc, sia perché nuove e più corrette FAQ predisposte successivamente dal Ministero sono state poi eliminate dal sito internet nel quadro di una complessiva ristrutturazione del sito web ministeriale, sia perché l'attribuzione del credito scolastico è oggetto di applicazione secondo criteri molto vari e spesso generici da parte delle scuole, giungendo talora a vanificare la logica stessa del credito scolastico a tutto vantaggio della sola valutazione del profitto scolastico rilevato con la media dei voti.

Ma i problemi connessi agli esami di stato non sembrano essere del tutto risolti. Il nuovo esame ha infatti introdotto, accanto al diploma vero e proprio, un modello di certificazione analitico che prevede la descrizione dettagliata di tutto il curriculum di studi compiuto dal candidato nel corso del quinquennio secondario superiore.¹⁷

Ai fini della sua compilazione il Ministero della Pubblica Istruzione ha disposto che le materie da riportare nel citato certificato siano solo quelle previste come obbligatorie dall'ordinamento: «Pertanto non vanno riportate nello spazio del predetto certificato riservato al curriculum le materie oggetto del diritto degli studenti di avvalersi o meno del loro insegnamento.»¹⁸ Anche sul sito web del Ministero compariva la risposta ad un quesito che escludeva la presenza dell'Irc nel certificato, in quanto in esso dovevano essere riportate solo le materie obbligatorie.

¹⁷ Il DPR 323/98 – in applicazione della legge 425/97, art. 6 – ha previsto infatti all'art. 13, c. 1, che «la certificazione rilasciata in esito al superamento dell'esame di Stato, anche in relazione alle esigenze connesse con la circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'unione europea, attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, le materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame». La medesima disposizione è stata confermata dal DM 450/98, che ha trasmesso il modello di diploma e di certificazione integrativa.

¹⁸ Lettera circolare del 28.6.1999, prot. 8509. Tale posizione è stata confermata nell'anno scolastico successivo, per esempio con la risposta del Coordinamento Esami del 14.7.2000, prot. 6828/C/2.

L'assenza dell'Irc dalla certificazione finale dà a questa disciplina un'irrilevanza didattica completamente in contrasto con quanto dispone l'Intesa Cei-Mpi. Al punto 4.1 del DPR 751/85 si dice infatti che l'Irc «deve avere dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline». Inoltre, l'esclusione dell'Irc dalla certificazione in questione può costituire motivo di discriminazione per gli alunni che se ne avvalgono in quanto esso risulterebbe un onere scolasticamente improduttivo nel quadro di un esame che invece valorizza e riconosce esplicitamente anche attività elettive svolte al di fuori della scuola. Si è infatti appena ricordato che l'OM 128/99 ha dovuto reintegrare l'Irc tra i fattori che concorrono alla determinazione del credito scolastico.

Inoltre, i diversi interventi della Corte costituzionale in materia di Irc hanno già da tempo offerto un'interpretazione del tutto diversa della posizione di questa disciplina all'interno del curriculum scolastico. La sentenza n. 203 del 1989 ha infatti rilevato che «lo Stato è *obbligato*, in forza dell'Accordo con la Santa Sede, ad assicurare l'Irc. Per gli studenti e per le loro famiglie esso è facoltativo: solo l'esercizio del diritto di avvalersene crea l'*obbligo* scolastico di frequentarlo». E va sempre ricordato che l'Accordo di revisione del Concordato lateranense ha previsto all'art. 9.2 che l'Irc sia impartito «nel quadro delle finalità della scuola», cioè in maniera non estranea all'ordinario svolgimento delle attività didattiche o, come ha interpretato la medesima sentenza del 1989, «con modalità compatibili con le altre discipline scolastiche».

La sentenza n. 13 del 1991 ha ulteriormente precisato – proprio in risposta a un quesito relativo alla collocazione dell'Irc nell'ambito dell'orario scolastico obbligatorio – che «quanto alla collocazione dell'insegnamento nell'ordinario orario delle lezioni, nessuna violazione dell'art. 2 della Costituzione è ravvisabile». Richiamandosi alla propria precedente sentenza, la Corte ha perciò dichiarato che «l'Irc, compreso tra gli altri insegnamenti del piano didattico, con pari dignità culturale, come previsto nella normativa di fonte pattizia, non è causa di discriminazione e non contrasta – essendone anzi una manifestazione – col principio supremo di laicità dello Stato». Lo stato di non-obbligo in cui si trovavano gli alunni non avvalentisi secondo la sentenza del 1989 può quindi comprendere «anche la scelta di allontanarsi o assentarsi dall'edificio della scuola», ma quello stato di non-obbligo vale solo «a separare il momento dell'interrogazione di coscienza sulla scelta di libertà di religione o dalla religione, da quello delle libere richieste individuali alla organizzazione scolastica» e non può quindi farsene discendere un'estraneità dell'Irc al curriculum scolastico.

La sentenza n. 290 del 1992, infine, è intervenuta proprio sulla legittimità della presenza dell'Irc all'interno del piano orario della scuola elementare, vista nella sua peculiare valenza di scuola dell'obbligo. La Corte, rinviando anche alle sue precedenti sentenze, ha ritenuto l'ultima questione inammissibile in quanto dal disposto dell'art. 34 della Costituzione circa l'istruzione obbligatoria e gratuita «non è desumibile la

figura reciproca del diritto soggettivo ad una prestazione oraria determinata di dati insegnamenti». Se dunque l'Irc non può essere escluso da un corso di studi obbligatorio – ed anzi concorre alla determinazione del monte ore ordinario – a maggior ragione deve essere ricompreso nel curriculum di un corso di studi secondario come quello degli studenti che accedono agli esami di stato.

Alla luce di questa giurisprudenza l'esclusione dell'Irc dalla certificazione integrativa prevista per gli esami di stato appare assolutamente ingiustificata e addirittura lesiva degli accordi che stanno all'origine della materia. Le disposizioni in contrasto con le citate interpretazioni dovevano pertanto essere rivedute. È infatti da ritenere che l'Irc costituisca *oggettivamente* parte integrante dei curricula scolastici di ogni indirizzo di studi secondario, a prescindere dal diritto *soggettivo* che gli studenti hanno di avvalersene o non avvalersene.

Quanto alla certificazione, perciò, si può discutere se da un punto di vista pratico l'Irc debba comparire nel computo del monte ore totale anche per quegli alunni che non se ne sono avvalsi, ma il problema è subordinato al precedente e può risolversi positivamente avendo come riferimento il caso di coloro che sono passati da un corso di studi all'altro e che invece ricevono una certificazione conforme solo al corso frequentato nell'ultimo anno, al quale si riferisce l'esame. In ogni caso, la previsione eventuale delle attività alternative accanto all'Irc eviterebbe qualsiasi dubbio, dato che la stessa uscita da scuola può configurarsi come attività alternativa all'Irc quantunque non didatticamente strutturata.

Il Ministero ha provveduto a correggere le proprie indicazioni originarie con istruzioni più corrette, sempre attraverso le FAQ sul proprio sito web, ma la vita di queste istruzioni è stata troppo breve per essere acquisite da tutte le scuole: la procedura corretta vuole dunque che il monte ore dell'Irc figuri all'interno del curriculum quinquennale riepilogato nel certificato integrativo dell'esame di stato, ma il problema torna ancora puntualmente ad affacciarsi ad ogni nuova sessione di esami.

6. RESTRIZIONI INCONSISTENTI

Le limitazioni fin qui esaminate presentano parecchi motivi di debolezza che dovrebbero condurre quanto prima a una revisione di tutto il settore.

Innanzitutto si deve rilevare una carenza di motivazioni coerenti o convincenti per gran parte delle restrizioni. Il buon senso vorrebbe infatti che si rispettasse almeno il contesto in cui ci si muove e che le disposizioni specifiche si andassero ad armonizzare con le norme comuni. Ora, è evidente che il contesto in cui ci si muove è quello scolastico e dunque occorre conformarsi ad esso ove non ostino ragioni di

evidente impedimento. Il momento della valutazione finale è fattore intrinsecamente costitutivo dell'istituzione scolastica, al punto da richiedere la costituzione di un collegio perfetto per la sua realizzazione, ed è pacifico che in tale collegio non debba mancare l'Idr. Se questa presenza è indispensabile, non potrà esserlo solo per fare numero ma per partecipare alle decisioni. Quindi, da questo primo punto di vista i limiti al voto dell'Idr cadono in contraddizione con la posizione per altri aspetti da lui rivestita.

La collegialità è richiesta dal fatto che ciò che si va a valutare è il rendimento complessivo dell'alunno, non il risultato nelle singole discipline, anche se queste concorrono a determinare quello. La riforma Moratti insiste molto su questa globalità della valutazione, che sarebbe snaturata (ma lo sarebbe anche nel contesto pedagogico-normativo precedente) se non vi partecipasse a pieno titolo l'Idr. All'epoca delle polemiche che precedettero la revisione dell'Intesa, diversi gruppi parlamentari cercarono di insistere su una competenza dell'Idr limitata al suo solo insegnamento, ma ciò significava escluderlo di fatto dalla collegialità valutativa e ridimensionare gravemente la sua funzione docente, nonché il significato scolastico di una disciplina che proprio il nuovo Concordato collocava «nel quadro delle finalità della scuola». La norma in questione ci sembra perciò povera di fondamento giuridico sul versante scolastico statale e in contraddizione con lo stesso dettato dell'Intesa che stabilisce per l'Idr parità di diritti e doveri con gli altri docenti e che prescrive la loro partecipazione «alle valutazioni periodiche e finali», che per loro natura sono collegiali.

Inoltre, se vogliamo provarci ad immaginare le ragioni di tale limitazione, esse possono consistere solo in un paventato rischio di discriminazione ai danni dei non avvalentisi. È infatti da escludere che si debba richiedere un pari numero di docenti nella valutazione degli avvalentisi e dei non avvalentisi, perché ognuno ha il diritto di essere valutato da tutti gli insegnanti del cui insegnamento si è avvalso durante l'anno: le numerose sperimentazioni attivate in Italia hanno moltiplicato in vario modo il numero dei docenti che valutano ciascun alunno e l'espandersi di insegnamenti facoltativi secondo quanto prevedono l'autonomia scolastica e la riforma Moratti aumenterà la variabilità del numero degli insegnanti che concorreranno alla valutazione di ogni singolo alunno.

Rimane allora l'ipotesi che la valutazione dell'Idr sia viziata all'origine da elementi difformi rispetto alla valutazione degli altri docenti. C'è chi ha sostenuto che l'Idr sarebbe sempre un voto in più a vantaggio dell'alunno che se ne avvale, dato il rapporto di elezione che si stabilisce. Ma proprio il caso esaminato dal TAR di Lecce smentisce questa insinuazione, dato che il problema nasceva lì da una bocciatura determinata dal voto dell'Idr. Se poi il sospetto è che l'Idr possa far valere ragioni non scolastiche nella sua valutazione, dovrebbe essere premura dello Stato denunciare e perseguire

quegli abusi che contravvengono alla scelta scolastica dichiarata dallo stesso Concordato. Ognuno vede, peraltro, quale valore giuridico possano avere norme fondate su sospetti e processi alle intenzioni.

Se, infine, discriminazione continua ad esserci, il correttivo è nella stessa natura concordataria dell'Irc che, come più volte ripetuto, non deve dar luogo ad alcuna forma di discriminazione: solo una valutazione ricondotta pienamente nel contesto scolastico e sottoposta al controllo costante dell'organo collegiale può garantire da ogni abuso discriminante. Non si vede infatti perché la collegialità che garantisce dagli abusi per ogni altra valutazione non possa intervenire anche nel caso dell'Irc, che è valutato sempre nello stesso contesto scolastico.

D'altra parte, è solo una finzione giuridica la valutazione che l'Idr esprime nei confronti dei propri alunni se questa è materialmente (con la scheda separata e con una scala di giudizi differente) distinta dal resto della valutazione e non produce gli stessi effetti. La valutazione è tale se è inserita all'interno di un processo complesso che appartiene alla scuola e non se ne è scorporata.

Se l'Irc ha una natura essenzialmente scolastica (è il Concordato a prescriverlo), deve disporre di tutta la strumentazione didattica di ogni disciplina d'insegnamento, che è fatta di programmi, orari, insegnanti, libri di testo e valutazioni sull'apprendimento. Se manca quest'ultima fase, tutto il processo risulta non scolastico, perché fondamentalmente incompleto. Se l'Idr valuta i suoi alunni allo stesso modo degli altri docenti, con modalità e criteri pienamente scolastici, cade perciò il motivo di una sua ridotta partecipazione agli scrutini finali. E se la valutazione nell'Irc è solo un fatto scolastico non può creare discriminazioni e quindi deve rientrare nella pagella, accanto (né sopra né sotto) alle altre materie, come proprio la prassi trentina dimostra da sempre.

Sarebbe questa la migliore testimonianza della conquista di una vera laicità da parte dello Stato italiano, una laicità fatta di fiducia e non di paura, una laicità fondata sul confronto e sull'integrazione contro una laicità basata sull'esclusione: come ha scritto Régis Debray nel suo Rapporto al ministro francese dell'educazione su *L'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica*, una laicità dell'intelligenza contro una laicità dell'indifferenza.¹⁹

¹⁹ Cfr. R. Debray, *Per una laicità d'intelligenza*, in "Il Regno", XLVII, 15, 2002, 514-20.

Capitolo 9

La questione dell'alternativa

Sergio Cikatelli

1. INTERPRETAZIONI DELLA FACOLTATIVITÀ

Affrontare il problema delle attività alternative all'Irc significa interrogarsi soprattutto sulla natura dello stesso Irc e sui motivi che hanno fatto sorgere la questione dell'alternativa che nel vecchio sistema concordatario non si era mai posta. Per certi aspetti, ciò significa andare indietro con la memoria agli anni della revisione del Concordato e ricostruire le tensioni e i dibattiti che hanno accompagnato quell'accordo, fondato su attese e previsioni che, a distanza di vent'anni, si sono rivelate in buona parte errate.

Il fronte laico massimalista puntava con la revisione del Concordato a ribaltare la logica che fino ad allora aveva governato il sistema: passare, cioè, da un insegnamento obbligatorio con possibilità di esonero ad un insegnamento attivato solo su richiesta di coloro che intendevano frequentarlo.¹ Le percentuali assolutamente irrilevanti di esonerati dall'Ir veteroconcordatario facevano prevedere – sperare o temere, a seconda dei punti di vista – quasi una simmetrica distribuzione delle richieste: ad una maggioranza di indifferenti, che non avrebbero chiesto nulla (per convinzione o solo per pigrizia), si sarebbe contrapposta una minoranza sempre più ridotta di alunni che chiedevano di frequentare l'ora di religione. In altre parole, si contava molto sul conformismo dell'utenza, che avrebbe fatto percepire agli studenti come un'eccezione la scelta per la religione così come in passato era stata un'eccezione la scelta di sottrarsi.

In realtà, fin dall'inizio dei lavori per la revisione del Concordato si era impostato il problema nei termini salomonici di una scelta fra entrambe le opzioni di avvalersi o

¹ A puro titolo indicativo si possono ritenere esemplificative di questa posizione la proposta di legge elaborata dall'ALRI (Associazione per la Libertà Religiosa in Italia) e presentata con il n. 1770 da 37 deputati laici appartenenti a partiti diversi il 29.5.1980 e la proposta di legge di iniziativa popolare promossa dal CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) per la sola scuola elementare e presentata alla Camera il 5.3.1982: entrambe prevedevano un insegnamento di religione facoltativo da svolgere al di fuori dei programmi e dell'orario scolastico, con oneri finanziari a carico delle rispettive chiese. Cfr. in proposito A. M. Marengo e M. Vigli *Religione e scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, 37-38, e E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia, 1987, 215.

non avvalersi dell'Irc, cioè come dichiarazione che erano tenuti a fare tutti gli alunni, senza privilegiare alcuna delle due alternative. Di fatto, l'enfasi posta sulla revisione del Concordato e il dibattito che accompagnò nell'opinione pubblica quell'evento continuavano a far prevedere una forte flessione nel numero degli avvalentisi e dunque sollecitavano una risposta ai non avvalentisi che, quanto meno per problemi di organizzazione scolastica, avrebbero dovuto trovare un'alternativa a quell'insegnamento che dichiaravano di rifiutare.

Da un diverso punto di vista, non doveva essere solo una questione numerica ma soprattutto una questione di principio a sollevare il problema dell'alternativa. La scelta neoconcordataria di fondare l'Irc sul riconosciuto valore della cultura religiosa impegnava lo Stato, ben al di là dei confini concordatari, a dare spazio a tale cultura o con l'attivazione di autonomi corsi di cultura religiosa per tutti gli studenti o con lezioni alternative per coloro che non frequentavano l'ora di religione cattolica: la prima era la cosiddetta ipotesi del doppio binario, lanciata soprattutto da Luciano Pazzaglia, la seconda era l'ipotesi dell'opzionalità obbligata che negli ultimi anni fu patrocinata da Pietro Scoppola, all'epoca senatore democristiano.²

In un certo senso, in prossimità dell'anno scolastico 1986-87 che vide per la prima volta l'applicazione del regime neoconcordatario, il Ministero scelse di percorrere la strada dell'opzionalità obbligata, impegnando le scuole ad assicurare «agli alunni che non si avvalgono dell'Irc ogni opportuna attività culturale, con l'assistenza degli insegnanti, escluse le attività curriculari comuni a tutti gli alunni.»³ Pochi giorni dopo queste istruzioni ministeriali la Camera dei deputati approvava un ordine del giorno con cui impegnava il governo «a fissare natura, indirizzi e modalità di svolgimento e di valutazione delle attività culturali e formative offerte dalla scuola, nei suoi diversi gradi, a chi intenda non avvalersi dell'Irc, al fine di assicurare la scelta tra alternative entrambe note e definite.»⁴ Seguivano quindi le circolari nn. 128, 129, 130 e 131 del 3.5.1986 che fissavano natura e modalità di programmazione e svolgimento delle attività alternative rispettivamente nelle scuole materne, elementari, medie e superiori. La CM 302/86 aggiungeva poi esplicitamente che «la frequenza delle attività integra-

² L'ipotesi del doppio binario era stata dapprima formulata da L. Pazzaglia, *Per un insegnamento della religione coerente con la natura della scuola laica*, in "Humanitas", XXXII, 4-5, 1977, 259-80, e quindi ampiamente dibattuta su varie riviste (si veda in particolare *L'ipotesi del doppio binario, supplemento monografico* a "Religione e scuola", X, n. 10, 1982). L'ipotesi dell'opzionalità obbligata risale addirittura a G. Negri, *Scuola e religione oggi*, in "Pedagogia e vita", 3, 1970-71, 283-305, ma è stata ripresa soprattutto negli anni immediatamente successivi alla revisione del Concordato.

³ CM 20.12.1985, n. 368.

⁴ Risoluzione della Camera dei deputati del 16.1.1986, n. 6-00074.

tive – in quanto nella fattispecie rivolta ad assicurare la fruizione di un eguale tempo scuola agli alunni che comunque non abbiano dichiarato di avvalersi dell'Irc – viene ad assumere per gli alunni stessi carattere di obbligatorietà».

Si avviava a questo punto un lungo contenzioso che avrebbe condotto ai noti interventi della Corte costituzionale. L'obiettivo politico dei ricorrenti era sostanzialmente quello di affermare, attraverso la contestazione del sistema di opzionalità, la più assoluta facoltatività dell'Irc, cioè una sua sostanziale aggiuntività rispetto al curriculum ordinario. L'obiettivo di escludere il regime di opzionalità fu raggiunto ma le stesse sentenze della Corte costituzionale sancirono la piena curricolarità dell'Irc e quindi rafforzarono la sua posizione all'interno della scuola.

Proviamo a ricostruire rapidamente la vicenda giudiziaria. Contro l'obbligatorietà dell'alternativa furono promossi in primo luogo alcuni ricorsi che condussero all'annullamento della CM 302/86 nella parte sopra citata.⁵ Poiché però il TAR riteneva che i non avvalentisi potessero anche allontanarsi da scuola, il Consiglio di Stato sospese l'esecuzione di quelle sentenze⁶ e il Mpi emanò la CM 284/87, con cui si consentiva ai non avvalentisi di non frequentare le eventuali attività didattiche alternative all'Irc e «di optare per la semplice presenza nei locali scolastici, senza, peraltro, allontanarsene.»⁷

A smentire queste interpretazioni intervenne però la Corte costituzionale che, con la sentenza n. 203 dell'11 aprile 1989, decise che «la previsione come obbligatoria di altra materia per i non avvalentisi sarebbe patente discriminazione a loro danno, perché proposta in luogo dell'Irc, quasi corresse tra l'una e l'altro lo schema logico dell'obbligazione alternativa, quando dinanzi all'Irc si è chiamati ad esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, ad opzione tra equivalenti discipline scolastiche. [...] Per quanti decidano di non avvalersene l'alternativa è uno stato di non-obbligo. La previsione infatti di altro insegnamento obbligatorio verrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione della coscienza, che deve essere conservata attenta al suo unico oggetto: l'esercizio della libertà costituzionale di religione». Il 10 maggio 1989 la Camera dei Deputati approvava una risoluzione con cui impegnava il governo «ad elaborare in tempo utile ai fini del regolare inizio del nuovo anno scolastico la normativa necessaria e a sottoporla al Parlamento», considerando che «non si può determinare una condizione di discriminazione dell'ora di Irc rispetto all'orario scolastico» e

⁵ TAR del Lazio, sentenze nn. 1273 e 1274 del 17.7.1987.

⁶ Consiglio di Stato, ordinanze nn. 578 e 579 del 28.8.1987.

⁷ Con ulteriore sentenza n. 1066 del 17.6.1988 il Consiglio di Stato ribadiva l'obbligatorietà delle attività alternative.

che «è compito esclusivo dello Stato italiano disciplinare anche dal punto di vista organizzativo l'attività dei non avvalentisi nell'ambito della scuola».

Rispetto al sistema dell'opzionalità che prevedeva una sola alternativa all'Irc, nasceva quindi una terza opzione, lo studio individuale (che il Ministero riteneva di poter sdoppiare in due modalità di svolgimento, con o senza assistenza del personale docente).⁸ Nuovi ricorsi diedero luogo a nuove sentenze del TAR del Lazio con cui si autorizzò l'uscita dei non avvalentisi da scuola, sostenendo che l'Irc, «dopo che ne è stato sancito il carattere di facoltatività (e non già di alternatività), non può che collocarsi in un orario aggiuntivo, facoltativo.»⁹ Il Consiglio di Stato intervenne con una nuova sospensione¹⁰ ma infine si giunse alla Corte costituzionale, chiamata stavolta a chiarire lo «stato di non-obbligo» precedentemente enunciato.

Con sentenza n. 13 dell'11 gennaio 1991 la Corte stabilì che «lo “stato di non-obbligo” può comprendere, tra le altre possibili, anche la scelta di allontanarsi o assentarsi dall'edificio della scuola», confermando però contestualmente l'ordinaria collocazione oraria dell'Irc. La CM 9/91 diede immediata esecuzione alla sentenza della Corte nel corso del medesimo anno scolastico e la CM 122/91 dispose che il modello da distribuire ai non avvalentisi contenesse quattro opzioni, aggiungendo alle tre già presenti anche la quarta possibilità di uscire da scuola, con l'avvertenza di prestare attenzione in quest'ultimo caso alle precise modalità con cui i minori devono essere autorizzati dai genitori all'uscita. Si aveva così il paradosso che tra le *attività* alternative veniva a collocarsi anche una *non attività*.

Il quadro così definito, pur formalmente aggiornato da nuove circolari, si è mantenuto fino ad oggi immutato. La principale difficoltà consiste ancora adesso nel riuscire a tenere distinte la scelta sull'Irc (che va fatta all'atto dell'iscrizione non d'ufficio, cioè solo al primo anno di ogni ciclo scolastico, risultando negli anni successivi confermata con l'iscrizione d'ufficio) dalla scelta fra le attività alternative (che va fatta ogni anno dopo l'inizio delle lezioni).

La ribadita collocazione dell'Irc nell'orario d'obbligo¹¹ ha fatto di conseguenza venire a cadere alcune raccomandazioni circa la collocazione della disciplina nelle ore terminali di lezione per favorire l'ingresso posticipato o l'uscita anticipata dei non

⁸ Le CCMM 188 e 189 del 25 e 29 maggio 1989 introdussero un modulo apposito per sottoporre ai non avvalentisi la scelta fra tre opzioni diverse: attività didattiche alternative, studio individuale assistito, studio o ricerca senza assistenza.

⁹ TAR del Lazio, sentenze nn. 617 e 618 del 26.2.1990.

¹⁰ Consiglio di Stato, decisione n. 671 del 18.5.1990.

¹¹ Tale posizione è stata esplicitamente confermata in relazione alla scuola elementare dall'ulteriore sentenza della Corte costituzionale n. 290 del 1992.

avvalentisi. Anche se ovviamente ciò crea problemi di carattere pratico, è normale, soprattutto nelle scuole secondarie superiori, che gli studenti escano da scuola in ore intermedie per poi rientrare e seguire le altre lezioni.

2. LE OCCASIONI MANCATE

Il dibattito sulle attività alternative poteva e doveva in realtà caratterizzarsi come confronto di alto livello culturale sulla natura dell'Irc e delle attività che possono in qualche modo essere considerate ad esso equivalenti. È evidente che ad un insegnamento religioso può risultare comparabile solo un altro insegnamento religioso, ma questo condurrebbe ad una lottizzazione religiosa della scuola con l'obbligo di trovare anche spazio per un insegnamento antireligioso che risponda alle esigenze di coloro che non si riconoscono in alcuna forma di opzione religiosa. Una soluzione del genere tornerebbe all'obbligatorietà di un insegnamento religioso (con tutte le sue alternative) che la Corte costituzionale ha espressamente escluso, invitando a percorrere la strada dello stato di non-obbligo, che rispetta senz'altro la libertà di coscienza ma sminuisce per altri aspetti proprio il valore di quella scelta di libertà.

Il problema si pone soprattutto, se non esclusivamente, per le attività didattiche e formative programmate dalla scuola in alternativa all'Irc, perché il semplice studio individuale si pone astrattamente sullo stesso piano di un'altra ora di studio (l'Irc), quantunque meno strutturato e addirittura possibile senza la presenza di un insegnante. L'uscita da scuola pone, come si sa, problemi di altro genere rendendo il nulla equivalente all'Irc e gettando perciò un'ombra di insignificanza su di esso.

D'altra parte, le alternative di contenuto non direttamente religioso o didattico hanno mostrato quale valore si intenda implicitamente attribuire all'Irc. Di volta in volta si è parlato di storia delle religioni, di storia del cristianesimo, di lettura della Bibbia, di etica laica, di diritti umani, ma ognuna di queste prospettive risulta essere solo un'approssimazione al livello e alla natura culturale e formativa dell'insegnamento di una religione positiva condotto con metodi scolastici e nel rispetto delle finalità della scuola.

La normativa ha tentato di dare qualche indicazione, ma si tratta di suggerimenti piuttosto deboli, che hanno comunque lasciato spazio a soluzioni eterogenee e spesso del tutto slegate dal polo di riferimento religioso. La CM 368/85, come si è già visto, raccomandava di escludere «le attività curricolari comuni a tutti gli alunni» per l'evidente vantaggio che i non avvalentisi avrebbero tratto da queste ore supplementari di lezione negate a coloro che invece frequentano l'ora di religione cattolica. Per dare concreta attuazione a questa generica motivazione di principio, le successive CCMM

129, 130 e 131 del 1986 hanno fornito qualche indicazione rispettivamente per la scuola elementare, media e superiore (per la scuola materna la CM 128/86 non dava alcuna indicazione di contenuti perché in quel tipo di scuola la natura non disciplinare dell'attività educativa pone minori problemi di squilibrio o discriminazione a carico di queste scelte). Nella scuola elementare si suggerisce di orientare le scelte sull'«approfondimento di quelle parti dei programmi più strettamente attinenti ai valori della vita e della convivenza civile»; nella scuola media si ribadiva lo stesso invito ad approfondire «quelle parti dei programmi di storia e di educazione civica più strettamente attinenti alle tematiche relative ai valori fondamentali della vita e della convivenza civile»; nella scuola superiore, infine, con un probabile riferimento sottinteso ai licei, si precisava che le attività alternative «saranno particolarmente rivolte all'approfondimento di quelle parti dei programmi, in particolare di storia, di filosofia, di educazione civica, che hanno più stretta attinenza con i documenti del pensiero e della esperienza umana relativa ai valori fondamentali della vita e della convivenza civile».

Ci sembra di poter obiettare che tutte queste proposte vanno nella direzione di approfondire parti di programmi disciplinari e dunque risultano essere in contrasto con la più saggia disposizione generica della CM 368/85, ma è davvero difficile riuscire a muoversi con equilibrio e coerenza su questo terreno. Come contributo alla programmazione delle scuole il Ministero diffuse anche, in allegato alla CM 316/87, un progetto didattico sul tema dei diritti dell'uomo, che richiamava l'attenzione sui numerosi documenti internazionali dedicati all'argomento fornendo indicazioni metodologico-didattiche per ogni ciclo scolastico. Nel 1990 veniva inoltre presentato dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella un disegno di legge volto a definire le attività alternative all'Irc,¹² ma l'intento era prevalentemente procedurale e la proposta non entrava nel merito dei contenuti, rimettendo alle singole scuole il compito di individuarli. Come è noto, la proposta non ebbe alcun esito.

L'attenzione si è dunque concentrata sempre più sulle modalità di organizzazione di tali attività che sui contenuti. Da questo punto di vista il quadro normativo che si è progressivamente venuto a determinare è in sintesi il seguente.

Le attività didattiche alternative all'Irc sono innanzitutto semplici attività, affidate alla libera programmazione delle singole scuole, e non vere e proprie discipline scolastiche, non esistendo contenuti, programmi, libri di testo e docenti definiti a livello centrale. Si tratta di un'opportunità educativa attivata dalle scuole sulla base delle richieste e non per un obbligo istituzionale, come accade invece per l'Irc. La programmazione di tali attività è uno specifico compito degli organi collegiali della

¹² Se ne può leggere il testo in S. Cicatelli, *Proposte per l'ora alternativa e lo stato giuridico*, in "Religione e scuola", XVIII, 8, 1990, 60-67.

scuola, che non possono sottrarsi.¹³ Essa compete ai consigli di interclasse nella scuola elementare o al Collegio dei docenti nelle scuole materne, medie e superiori, entro trenta giorni dall'inizio delle lezioni e dopo aver raccolto le richieste in merito di alunni o genitori. Si può ritenere che, nella scuola dell'autonomia, il Piano dell'Offerta Formativa possa contenere specifiche indicazioni in merito, anche se il richiamo della Corte costituzionale ad evitare che la scelta sull'Irc possa ridursi «ad opzione tra equivalenti discipline scolastiche»¹⁴ dovrebbe impedire una conoscenza previa delle attività didattiche offerte in alternativa dalla scuola.

Una volta definito il contenuto delle attività didattiche alternative (che possono essere anche più di una, in risposta alle diverse richieste dell'utenza), la scuola deve individuare i docenti cui affidare l'attività, utilizzando in primo luogo il personale già a disposizione della scuola entro il suo orario di servizio, in secondo luogo docenti disponibili a svolgere l'attività in aggiunta all'orario di servizio, infine supplenti. Tra le raccomandazioni ministeriali è il caso di ricordare che la CM 316/87 invitava a non utilizzare docenti della stessa classe, in nome del principio della *par condicio* valutativa, e che nella scuola superiore la nomina dei supplenti è subordinata alla scelta di contenuti congruenti con quelli suggeriti dalla CM 131/86. I docenti nominati per le attività didattiche alternative fanno parte dei Consigli delle classi cui appartengono gli alunni. Se si tratta di supplenti, hanno gli stessi diritti e doveri degli Idr.¹⁵

La scelta dello studio individuale assistito non può dare luogo alla nomina di supplenti, mentre lo studio individuale non assistito non fa venire meno l'obbligo della vigilanza dato che questi alunni scelgono di rimanere comunque all'interno della scuola. Solo l'uscita dalla scuola non pone alcun obbligo di programmazione o organizzazione, fatta salva la chiara indicazione delle modalità di uscita per consentire un regolare passaggio di responsabilità tra la scuola e i genitori dei minorenni.

Sul piano organizzativo occorre ricordare il divieto di formare le classi sulla base della scelta effettuata per l'Irc. Non c'è un numero minimo di alunni per attivare l'attività alternativa: anche un solo alunno ha diritto ad essa, ma alunni di classi diverse possono essere accorpati se hanno scelto di frequentare la medesima attività e vi è coincidenza di orario. Simili accorpamenti non sono invece consentiti per l'Irc.

Per quanto riguarda gli aspetti valutativi, gli alunni che frequentano le attività alternative devono essere valutati con modalità analoghe a coloro che si avvalgono dell'Irc.¹⁶

¹³ Cfr. CM 302/86.

¹⁴ Corte costituzionale, Sentenza n. 203 dell'11.4.1989.

¹⁵ Cfr. CM 316/87.

¹⁶ V. sopra, *Capitolo 8, Il nodo della valutazione*, p. 187.

Lo studio individuale non dà luogo a valutazione, ma di esso deve essere ugualmente prodotta dalla scuola un'attestazione di svolgimento vistata dal dirigente scolastico.

3. UN'ALTERNATIVA COERENTE

Oltre che per le difficoltà di ordine epistemologico sopra richiamate, la richiesta di progettare una seria attività didattica alternativa all'Irc sembra naufragare soprattutto contro le percentuali delle scelte operate dai non avvalentisi, che mostrano la sostanziale irrilevanza di questa particolare opzione. A livello nazionale i dati relativi alla secondaria per l'anno scolastico 2003-04 sono riassunti nella seguente tabella.¹⁷

Tab. 9.1

Attività alternative	Totale secondaria	Scuola media	Scuola superiore
Attività didattiche e formative	10,3%	24,4%	6,0%
Studio individuale assistito	15,9%	39,4%	8,7%
Studio individuale senza assistenza	25,3%	12,4%	29,3%
Uscita dalla scuola	48,4%	23,8%	56,0%

La distribuzione delle opzioni è in larga misura prevedibile. Al di là della media complessiva della secondaria, si notano divaricazioni significative tra scuola media e scuola superiore: le attività didattiche programmate sono quasi del tutto assenti nella scuola superiore, dove prevale di gran lunga la libera uscita, mentre entrambe queste opzioni risultano praticamente alla pari nella scuola media, dove (sommando insieme attività didattiche e studio assistito) quasi due studenti su tre sono comunque affidati alle cure degli insegnanti. Sono scelte di buon senso, dovute all'età degli studenti, che lasciano prevedere come nelle scuole elementari e materne, per le quali mancano rilevazioni, le uscite da scuola siano ancora inferiori e crescano di più le attività didattiche.

Il dato più interessante è che si tratta di proporzioni sostanzialmente stabili nel tempo. Negli ultimi dieci anni circa la metà degli studenti secondari non avvalentisi opta per l'uscita da scuola, solo il 10% chiede attività didattiche, circa il 15% vuole studio assistito ed uno studente su quattro preferisce lo studio non assistito.¹⁸ In

¹⁷ Servizio Nazionale per l'Irc della CEI *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane. Annuario 2004*, 2004, cit.

¹⁸ Cfr. Ivi, p. IX.

mezzo ad irrilevanti oscillazioni nel decennio considerato crediamo di poter cogliere tuttavia una linea di tendenza che sembra privilegiare la presenza dell'insegnante: solo lo studio assistito mostra infatti un trend sistematicamente crescente, dall'11,2% del 1993-94 al 15,9% del 2003-04, ed anche l'uscita da scuola sta registrando un calo progressivo dal picco del 1998-99 (54,6%) al 48,5% attuale. È troppo poco per concludere che stia crescendo la domanda di attività programmate, ma non ci sembra di poter ritenere risolutiva la libera uscita, anche se la variabile territoriale sembra incidere in maniera notevole (al Sud, dove peraltro la scelta di avvalersi dell'Irc è più elevata che nel resto d'Italia, la richiesta di attività didattiche alternative sale al 23,7% nell'insieme della secondaria, mentre scende al 23,5% l'uscita da scuola). Il Trentino si colloca nella media nazionale, accentuando le divaricazioni nella scuola superiore, dove le attività didattiche alternative scendono nel 2003-04 al 3,6% e l'uscita da scuola sale al 59,1%.¹⁹

Ci sono quindi motivi, per quanto deboli, per suggerire di riaprire il dibattito sulle attività alternative, prima che l'assuefazione al nulla impedisca di affrontare l'argomento. Si tende sempre a considerare paradigmatica la situazione della scuola superiore, ma i problemi anche pedagogicamente più rilevanti si pongono per la scuola primaria e dell'infanzia, dove la richiesta di una seria alternativa è probabilmente più forte.

La ricerca svolta in Trentino non conferma questa ipotetica differenza tra scuola primaria e secondaria.²⁰ I Progetti di Istituto indicano raramente obiettivi e contenuti delle attività alternative (ma lo fanno di più nella scuola primaria) e si limitano nella gran parte dei casi a citarle tra le opportunità offerte dalla scuola, insistendo su informazioni di carattere formale o organizzativo (sempre di più nella scuola primaria). Ma i dati raccolti sono condizionati da un elevato numero di mancate risposte, che fa supporre un certo disinteresse al problema, se non addirittura la mancanza o irrilevanza di queste attività nell'offerta formativa.

C'è sicuramente bisogno di riscoprire e rilanciare un serio dibattito culturale sul tema; ma questo non può avvenire separatamente da una ripresa del confronto politico, che si vorrebbe non condizionato dalle posizioni pregiudiziali sul Concordato. Le domande che ci sembra importante porsi per avviare tale riflessione possono essere sommariamente illustrate attraverso la polarizzazione esemplificativa delle scelte da compiere: l'alternativa all'Irc deve avere un carattere specificamente religioso o più genericamente valoriale? prevalentemente informativo o soprattutto educativo? scolasticamente culturale o piuttosto esperienziale?

¹⁹ Cfr. *Ivi*, tav. 4.211.

²⁰ Si ricorda che in Trentino l'Irc non è presente come specifica e distinta attività educativa nelle scuole dell'infanzia.

La prima scelta (religioso contro valoriale) richiede un chiarimento del senso in cui viene usato l'aggettivo "religioso": è ovvio che una religione è anche un sistema di valori, ma non si riduce a questo; quindi, la eventuale rivendicazione di un'alternativa religiosa vorrebbe far rimanere più aderenti alla complessa identità dell'Irc, mentre l'orientamento verso soluzioni di carattere valoriale (etica, diritti umani, ecc.) appare per certi aspetti riduttivo e per altri caratterizzerebbe anche l'Irc che a tale alternativa si oppone in termini di indispensabile proposta di valori all'interno dell'offerta formativa scolastica.

Il secondo binomio (informazione contro formazione/educazione) tende in un caso a restringere la funzione dell'Irc e della sua alternativa in un ambito di sola istruzione, che forse non giustificerebbe lo stesso sistema concordatario e le certificazioni ecclesiastiche per gli Idr, e nell'altro a rimanere nella genericità di una funzione educativa che per definizione appartiene alla scuola. Ma si tratta di intendersi sul senso dell'antinomia, che da un lato intende mantenere una neutralità forse impossibile e dall'altro rischia di estendere i confini del coinvolgimento alla totalità della persona forse oltre i confini delle finalità scolastiche.

La terza contrapposizione (culturale contro esperienziale) mette a confronto di nuovo da un lato una disciplina che è interamente mediata dalla strumentazione didattica e trasformata in prodotto scolastico (anche se si potrebbe demagogicamente sostenere che qualsiasi esperienza umana è un prodotto culturale) e dall'altro una proposta di animazione o intrattenimento che rischia di apparire poco scolastica anche se capace di abbattere le barriere che finora hanno separato il mondo della scuola dalla vita reale degli alunni.

Come è facile immaginare, la verità non sta mai (o quasi) nelle posizioni estreme ma va ricercata nella mediazione degli opposti, anche se il raggiungimento di una posizione finale come risultato di approssimazioni successive consente di comprendere e motivare meglio il senso della scelta compiuta. In prima approssimazione ci sentiremmo di propendere per il primo termine di ogni antinomia, ma con la consapevolezza di non perdere le opportunità migliori offerte dall'altro.

Per giungere ad una proposta complessiva, il punto di partenza può essere dato dall'analisi della realtà culturale e istituzionale in cui ci troviamo. Il nodo fondamentale è la rilevanza che la dimensione religiosa ha nella nostra vita sociale e nella formazione di una persona. Al di là di qualsiasi posizione di principio, la presenza della religione nella vita delle persone è un fatto che non si può negare. Prima ancora di entrare nel merito della religione di riferimento, è la dimensione religiosa in sé ad essere un dato costitutivo dell'essere della persona e quindi di buona parte delle dinamiche sociali e delle costruzioni culturali. La sfida della multireligiosità, proprio nel momento in cui sembra indebolire il valore della religione disperdendolo e relativizzandolo in una

varietà di espressioni diverse, conferma invece la rilevanza del fatto religioso: proprio quando la secolarizzazione ci ha abituato a vivere etsi *Deus non daretur*, la rapida moltiplicazione di diverse esperienze religiose all'interno di una stessa area culturale ha rilanciato il dato religioso come imprescindibile terreno di confronto e di dialogo, cioè come fattore costitutivo delle identità personali e collettive.

I curricula scolastici hanno finora trascurato questa dimensione, o riservandola all'intervento delle rispettive confessioni religiose (in genere attraverso una soluzione di tipo concordatario), o disperdendone la trattazione in ambiti disciplinari aspecifici (letteratura, storia, arte, filosofia, ecc.). Ma entrambe queste soluzioni presentano dei limiti: la prima perché lega l'insegnamento scolastico della religione ad una confessione religiosa, ponendo problemi per la partecipazione di chi in quella confessione non si riconosce e quindi proponendo un insegnamento in teoria aperto a tutti ma in pratica rivolto solo ad una parte (per quanto maggioritaria possa essere); la seconda perché parla di religione con categorie che non sono religiose e quindi veicola un'immagine della religione che non corrisponde alla realtà perché la valuta sul piano estetico, politico, razionale, ecc.

Nonostante questi limiti, però, i curricula scolastici hanno sempre ospitato la trattazione di argomenti religiosi, riconoscendo anche con solenni dichiarazioni di principio l'importanza della cultura religiosa (v. nuovo Concordato) o della dimensione religiosa nella formazione della persona (v. riforma Moratti). Se questo è il quadro normativo all'interno del quale ci si deve muovere, i due limiti sopra denunciati devono essere in qualche modo superati: la soluzione confessionale è insufficiente perché lascia fuori qualcuno dalla trattazione di un aspetto della formazione che non può essere trascurato; la soluzione multidisciplinare aspecifica è insufficiente perché non affronta la religione nella sua autentica natura. Nel primo caso c'è una carenza quantitativa, nel secondo qualitativa. Potrebbe quindi essere opportuno percorrere la strada di una compensazione reciproca, conservando il meglio di ognuna delle due soluzioni parziali. Sul piano quantitativo si tratta di recuperare gli esclusi dall'Irc confessionale con un'attività alternativa che sia il più possibile equivalente a ciò che viene da loro evitato; sul piano qualitativo si tratta di recuperare un approccio quanto più possibile vicino a quello confessionale per parlare di religione.

Una seria alternativa di contenuto religioso, ma gestita laicamente, potrebbe consentire di superare le aporie di un problema che in realtà non arriverà forse mai ad una soluzione completa. Ma la difficoltà del compito non deve far rinunciare alla sua soluzione, né far accettare compromessi di comodo. La proposta di porre la storia delle religioni in alternativa all'Irc è già stata sentita in passato; ci sentiremmo di integrarla in termini di fenomenologia della religione (o delle religioni), per aggiungere al dato storico puramente esteriore e rivolto al passato una comprensione più attuale

e partecipata (senza con ciò pretendere alcuna condivisione delle esperienze religiose studiate). È ovvio che l'ambiente culturale in cui viviamo ci costringerebbe a indirizzare il nostro studio verso esperienze religiose di carattere cristiano e cattolico, ma si tratterebbe di una mera condizione di fatto, non di una scelta di principio, e non si dovrebbe escludere in alcun modo uno sguardo sulla più generale religiosità umana e su esperienze anche parecchio distanti dai nostri parametri abituali proprio in nome di quella multireligiosità che cominciamo a vivere dentro casa nostra.

Da un punto di vista istituzionale occorrerebbe superare la logica del “non-obbligo” (e della libera uscita), cui ci ha costretto il presupposto concordatario. È inevitabile una soluzione del genere se il motivo della presenza dello studio scolastico della religione è il Concordato; ma se presupposto dell'attenzione alla dimensione religiosa diventa un'autonoma scelta dello Stato, non ha più senso prevedere che ci si possa sottrarre allo studio di un fattore costitutivo della cultura individuale e sociale. Il sistema che ci sentiamo di prefigurare è dunque una sorta di opzionalità obbligata, ma con una motivazione diversa da quella che a suo tempo si proponeva per il nostro precedente insegnamento religioso: non è il Concordato che crea l'obbligo di studiare religione (e quindi costringe surrettiziamente anche i non cattolici ad una scelta condizionata dalla presenza cattolica), ma è lo Stato che sceglie di assumere questa dimensione all'interno dei suoi curricoli scolastici e si avvale della collaborazione della Chiesa (o delle confessioni religiose) per soddisfare almeno in parte questa esigenza.

All'apparenza potrebbe sembrare che non cambi nulla (e certamente molti si appelleranno a questa apparenza di continuità per denunciare un passo indietro rispetto agli equilibri neoconcordatari), ma la novità starebbe proprio nell'affrancamento dalla motivazione concordataria per restituire allo Stato, nella scuola, un'autonoma capacità propositiva in materia religiosa. Nessuno potrebbe temere ormai impossibili ritorni alla religione di Stato o a confessionarismi mascherati, né lamentare ingerenze improprie in materia religiosa (lo Stato portatore di una sua tesi religiosa): il perdurante vincolo concordatario da un lato e l'approccio fenomenologico dall'altro dovrebbero garantire a sufficienza da questi rischi. Semmai, la difficoltà maggiore potrebbe essere costituita dalla preparazione degli insegnanti che dovrebbero curare questo nuovo insegnamento alternativo, perché la competenza che potrebbe venire dagli studi oggi compiuti nelle università statali sembra essere almeno quantitativamente poco rilevante per assicurare la copertura di tutto il settore. In ogni caso, di insegnamento si dovrebbe trattare e non di attività, proprio per garantire, attraverso strumenti istituzionali e almeno in parte vincolanti come programmi e libri di testo, la qualità di questa offerta.

Capitolo 10

Quale profilo per l'insegnante di religione cattolica

Sergio Cicatelli

1. DALL'INSEGNAMENTO ALL'INSEGNANTE

Una delle rotte che abbiamo inizialmente proposto per muoversi nell'arcipelago dell'Irc è quella dell'insegnante: non perché i problemi dell'Irc si riducano a quelli del suo insegnante, ma perché un docente è l'inevitabile mediatore di questa come di tutte le discipline e quindi le sue trasformazioni possono documentare anche le trasformazioni dell'insegnamento. Nel caso specifico dell'Irc, però, a differenza delle altre discipline, il punto di vista dell'insegnante acquista una valenza particolare e risulta essere un osservatorio privilegiato, perché fin dall'inizio proprio l'Idr è stato un parametro determinante per definire l'insegnamento e l'intero sistema concordatario in materia.

È abbastanza facile dimostrare come nel Concordato del 1929 l'Idr fosse il fulcro sul quale poggiava tutta la costruzione dell'Ir. Metà dell'art. 36 di quel Concordato era dedicata proprio alla sua figura, dato che la Chiesa vigilava sull'Ir proprio attraverso il controllo sull'insegnante: in primo luogo, infatti, il Concordato ne fissava lo stato ecclesiastico, poiché l'Idr doveva essere prioritariamente sacerdote o religioso (e solo sussidiariamente laico), e subito dopo lo qualificava mediante approvazione ecclesiastica (per i sacerdoti e i religiosi) o mediante certificato di idoneità (per i laici); ma la precisazione più importante era che «la revoca del certificato da parte dell'ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità di insegnare.»¹ Insomma, l'Ir veteroconcordatario nasceva sotto il segno del controllo sul docente, in corrispondenza con una pedagogia – quella gentiliana – che proprio nelle doti personali dell'insegnante vedeva il principale motore dell'azione educativa. Sappiamo inoltre che il Concordato del 1929 si qualificava anche per il cosiddetto “comma Buonaiuti”, che intendeva far eseguire allo Stato alcune sentenze emesse dal foro ecclesiastico, chiedendo di allontanare da impieghi che li ponessero a contatto immediato con il pubblico «i sacerdoti spostati o irretiti da censura»;² rispetto alla distinzione giovannea tra l'errore e l'errante,³ qui si intendeva colpire l'eventuale errore proprio attraverso la condanna dell'errante.

¹ Legge 27.5.1929, n. 810, art. 36.

² *Ivi*, art. 5.

³ Cfr. Giovanni XXIII, Lettera enciclica *Pacem in terris*, n. 83, Roma, 1963.

Il Concordato del 1984 si presenta invece con un volto decisamente diverso: nessun cenno all'Idr e tanto meno alla minaccia di revoca dell'idoneità; l'attenzione è tutta concentrata sull'insegnamento, che trova una definizione in base alle motivazioni oggettivamente storico-culturali e alle modalità di scelta da parte dell'utenza; l'Idr compare solo incidentalmente nel Protocollo addizionale e nella successiva Intesa, dove l'idoneità non è mai citata in negativo (con la minaccia di revoca) ma sempre in positivo (come necessario fattore di qualificazione).

Con specifico riferimento all'Idr, il passaggio più rilevante è quello che si compie dall'attenzione tutta concentrata sulla sua persona (laico o sacerdote, idoneo o revocato) alla considerazione rivolta ora al suo essere un professionista della scuola, cioè dotato di specifici titoli di qualificazione professionale. Fino al nuovo Concordato (e di fatto fino alla piena attuazione del nuovo regime nel 1990) era infatti possibile insegnare Rc solo in virtù dell'idoneità ecclesiastica e quindi, per quanto possa risultare paradossale, anche senza alcun titolo di studio. Con il nuovo Concordato viene invece fissato un serio profilo di qualificazione professionale, fatto di titoli di studio teologici che descrivono in termini oggettivi le competenze culturali che si attendono da questo insegnante.

Sul piano scolastico è questa una delle novità più rilevanti della revisione concordataria anche se spesso viene trascurata, forse proprio per la sua ovvietà (quantunque recente). Anche in termini pedagogici scompare la fiducia quasi esclusiva nel carisma personale del docente e si confida più seriamente nella sua formazione culturale e professionale, in relazione alla quale vale la pena notare che per la prima volta i corsi di studio più diffusi e mirati, quelli di Magistero in Scienze Religiose, accolgono nozioni di didattica e scienze dell'educazione che solo in tempi più recenti e con estrema lentezza stanno diventando abituali nei curricula formativi dei docenti italiani. L'analisi della figura dell'Idr ci consente perciò di scoprire i nuovi caratteri dell'insegnamento grazie alla strumentazione che si cerca di predisporre per l'insegnante: e questi, al pari dei libri di testo o dei programmi, è uno strumento al servizio dell'insegnamento più che il demiurgo di una meno determinata relazione educativa.

Il peso della componente soggettivo-personale nella pratica didattica è questione che non incide soltanto sull'Irc ma si affaccia con un preciso rilievo teorico in qualsiasi altro contesto disciplinare. Anche nei *focus group* che hanno accompagnato la ricerca in Trentino emerge con una certa insistenza il ruolo del fattore psicologico-affettivo come facilitatore dei rapporti di collaborazione.⁴ È significativo che in primo luogo l'incidenza della componente personale risulti inversamente proporzionale all'età degli alunni: più forte nella scuola primaria, meno nella secondaria e

⁴ Cfr. sopra, E. Chemolli, *cit.*, § 2, p. 108.

soprattutto nella superiore, dove le specializzazioni disciplinari possono tendere a far prevalere l'oggetto dell'insegnamento sul suo soggetto. Se ne potrebbe concludere che la dimensione educativa, più attenta alla globalità della persona e ai fattori soggettivi, sia propria dell'ordine primario, mentre l'ordine secondario presti meno attenzione all'educazione in quanto concentrato di più sull'istruzione; ma si tratta di una semplificazione indebita, che risente di un'impostazione ormai datata, visto che anche nei livelli superiori di scuola gli intervistati non possono negare il vantaggio di poter contare su una relazionalità più distesa per favorire collaborazione, collegialità ed efficacia didattica. L'attenzione alla persona, tanto cara al processo riformatore in atto, è centralità delle persone, dei soggetti,⁵ che intervengono in un quadro di relazioni educative (cioè quanto meno complesse) a tutti i livelli.

È con simili premesse ed in un contesto del genere che acquista importanza la questione dello stato giuridico dell'Idr, che altrimenti avrebbe quasi solo un rilievo sindacale o giuslavoristico.

2. IL PROBLEMA DELLO STATO GIURIDICO

La storia recente dello stato giuridico degli Idr può prendere le mosse dalla premessa all'Intesa Cei-Mpi del dicembre 1985, in cui era esplicitamente dichiarato «l'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione.»⁶ Già la presenza di questa dichiarazione dimostra come il problema fosse fin da allora avvertito e dunque affondasse le sue radici almeno negli anni Settanta, quando era iniziato a crescere il numero dei laici impegnati in questo servizio e una serie di innovazioni normative stava scavando un solco tra la condizione giuridico-economica degli Idr e quella degli altri insegnanti della scuola italiana.

Infatti, finché l'Irc era stato svolto da sacerdoti o religiosi, il problema dello stato giuridico degli Idr non era stato particolarmente avvertito, poiché la precarietà giuridica era in gran parte compensata dalla stabilità della condizione ecclesiale che prevaleva nella motivazione soggettiva e nella concreta attività professionale di molti di quegli insegnanti. La scolarizzazione di massa e il contemporaneo calo nel numero di sacerdoti e religiosi tra gli anni Sessanta e Settanta hanno determinato il ricorso a quote crescenti di laici, che invece proprio dal lavoro scolastico traevano e traggono la principale fonte di sostentamento.⁷ Anche questo dato contingente rappresenta

⁵ Cfr. sopra *Capitolo 7, Verso una scuola dell'integrazione*, § 2, p. 174.

⁶ DPR 16.12.1985, n. 751.

⁷ Mancano dati precisi per documentare questo processo di "laicizzazione" dell'Irc, ma per gli ultimi

un segnale dell'evoluzione dell'Ir/Irc, che entra nella scuola non più per il tramite di docenti dalla poco percepibile identità scolastica, ma attraverso insegnanti che hanno fatto di questa professione una scelta professionale e che dunque riversano sul loro insegnamento una più chiara identità scolastica. A prescindere dalle degnissime figure di sacerdoti che hanno assicurato per decenni l'Ir nella scuola italiana, la declericalizzazione di questo corpo docente rinnova indiscutibilmente l'immagine della disciplina nella percezione che alunni e famiglie ne hanno sempre avuto.

Il nuovo stato giuridico degli Idr è stato definito a livello nazionale dalla legge 18.7.2003, n. 186, e a livello locale dalla legge della provincia autonoma di Trento 9.4.2001, n. 5. In precedenza, il punto di riferimento normativo per la condizione giuridica dell'Idr in Italia rimaneva la legge 824/30, applicativa del Concordato del 1929, che prevedeva per essi una nomina per incarico (art. 5) e identità di diritti e doveri rispetto agli altri docenti (art. 7). Se i doveri sono stati da sempre gli stessi, i diritti non si sono rivelati altrettanto omogenei ed è facile intuire quale distanza si sia accumulata negli anni tra la dichiarata uguaglianza di trattamento e l'effettiva applicazione del principio, soprattutto nel momento in cui lo status di incaricati si è misurato con l'evoluzione dell'intero sistema scolastico italiano e, come espressione tecnica, è addirittura scomparso (da oltre vent'anni) dal lessico dell'amministrazione scolastica.⁸

Tra riconoscimenti di legge, disposizioni amministrative e conquiste contrattuali si poteva parlare, prima dell'assunzione in ruolo, di due categorie di Idr incaricati: gli stabilizzati (con almeno quattro anni di anzianità e incarico a orario completo) e i non stabilizzati (con meno di quattro anni di anzianità o con incarico a tempo parziale). I primi erano interamente equiparati dal punto di vista economico, e in gran parte dal punto di vista giuridico, al personale docente di ruolo; i secondi erano invece assimilati sostanzialmente al personale a tempo determinato. La condizione di maggiore garanzia è comunque il risultato di un cammino molto lungo, avviatosi alla fine degli anni Settanta, quando le differenze tra Idr e docenti di ruolo si avvertiva sia a livello economico che nell'esclusione da alcune forme di trattamento giuridico.

A puro titolo esemplificativo si possono segnalare, in tempi ancora recenti: gli incomprensibili e penosi limiti posti all'applicazione della legislazione sulla tutela della

anni si può fare riferimento all'*Annuario* della CEI che reca le statistiche del settore. Nell'anno scolastico 1993-94 gli Idr laici della sola scuola secondaria ammontavano al 63,4% del totale mentre solo dieci anni dopo, nel 2003-04, sono arrivati all'81,8% (Servizio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'Irc, *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane. Annuario 2004*, cit.).

⁸ Per una ricostruzione sintetica dell'evoluzione storica dello stato giuridico degli Idr si rinvia a S. Ciccattelli, *Insegnamento della religione cattolica*, in AA.VV. (a cura di L. Barberio Corsetti et al.), *Commentario al Codice della scuola*, La Scuola, Brescia, 2003, 289-305 (in particolare le pp. 298 ss.).

maternità (proprio nel momento in cui la categoria andava accogliendo nelle proprie file giovani donne che sollevavano sempre più spesso il problema di questa pesante discriminazione); i dubbi sul riconoscimento dei permessi per il diritto allo studio e le controversie sull'eleggibilità nelle Rappresentanze Sindacali Unitarie di istituto; le difficoltà nelle ricostruzioni di carriera o nella gestione delle assenze, spesso dovute a pregiudiziali resistenze da parte delle amministrazioni delle singole scuole nell'applicazione di norme vigenti ma di fatto disattese.

Per molti aspetti diversa era ed è la condizione degli Idr nel Trentino, per via delle norme speciali che tutelano questa provincia autonoma. Fin dal 1932, infatti, caso unico in Italia, esisteva in provincia di Trento un ruolo per gli Idr della scuola elementare,⁹ che si è mantenuto in vita fino al 1988, quando ne è stata disposta la trasformazione in ruolo ad esaurimento,¹⁰ forse pensando di favorire così una possibile ridefinizione unitaria dello stato giuridico a livello nazionale. La legge provinciale del 2001, di poco successiva all'analogo intervento avutosi in provincia di Bolzano,¹¹ ha poi ripristinato il ruolo degli Idr della provincia di Trento.

3. LA CONQUISTA DEL RUOLO

L'intervento legislativo nazionale è stato abbastanza complesso ed è giunto al termine di un iter piuttosto lungo e controverso. Nei primi anni dopo l'entrata in vigore dell'Intesa Cei-Mpi il dichiarato intento dello Stato di rivedere la condizione giuridica degli Idr rimase tacitamente accantonato. Solo nel gennaio del 1990 l'allora ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella presentava un ddl che per la prima volta affrontava il problema in maniera che oggi appare decisamente insufficiente e lontana dai risultati infine raggiunti. La proposta era contenuta all'interno di un "pacchetto" di tre ddl, sullo stato giuridico, sull'attività alternativa e sulla revisione dell'Intesa, che videro realizzarsi solo il terzo obiettivo con la revisione sottoscritta nel giugno dello stesso anno.¹²

Negli anni immediatamente successivi la contrattazione sindacale otteneva gran parte delle garanzie giuridiche contenute nel ddl Mattarella vanificandone sostanzialmente le prospettive. Contemporaneamente, altre proposte di legge di iniziativa parlamentare cominciavano a gettare i presupposti per soluzioni più innovative e

⁹ RD 27.8.1932, n. 1127, art. 5.

¹⁰ DPR 15.7.1988, n. 405, art. 21.

¹¹ Legge della Provincia autonoma di Bolzano 14.12.1998, n.12.

¹² DPR 23.6.1990, n. 202. Per un'analisi di quelle proposte su stato giuridico e attività alternativa si veda S. Cicatelli, *Proposte per l'ora alternativa e lo stato giuridico*, 1990, cit.

rispettose delle prerogative statali. Ma solo a partire dal 1994 si inizierà a parlare timidamente di ruolo per gli Idr, avanzando anche l'ipotesi di possibili garanzie in caso di revoca dell'idoneità.¹³

Nella XIII legislatura (1996-2001) la questione giungerà finalmente al confronto parlamentare, dopo che il numero di proposte di legge si era moltiplicato in maniera impressionante.¹⁴ L'iter legislativo si avviava nella VII Commissione del Senato (istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport) nell'ottobre 1997, relatore il sen. Occhipinti (Rete) e con una maggioranza di governo di centro-sinistra. Il dibattito si concentrava principalmente sulla facoltatività della disciplina e sulla possibilità di revoca dell'idoneità da parte dell'autorità ecclesiastica, che poneva, per molti esponenti della stessa maggioranza, difficoltà di ordine istituzionale. Per superare tali riserve, un comitato ristretto ebbe il compito di predisporre un testo unitario, che sarebbe poi rimasto in gran parte la base anche per la legge definitivamente approvata. Esso prevedeva l'istituzione di due ruoli distinti; la dotazione organica limitata al 70% dei posti disponibili; il reclutamento tramite un concorso che verteva solo sulla materia giuridico-pedagogica, con esclusione dei contenuti disciplinari; i titoli di accesso al concorso stabiliti dall'Intesa, oltre, ovviamente, all'idoneità; la revoca dell'idoneità come motivo di risoluzione del rapporto di lavoro, ma con la possibilità di accedere a procedure di mobilità se si era in servizio da almeno 10 anni. Nel frattempo l'incarico di relatore passava al sen. Brignone (Lega), che rivestiva lo stesso ruolo anche nella discussione sulla politica del governo per l'Irc, promossa per offrire l'occasione di stemperare le polemiche sull'insegnamento e tenere separata la discussione sull'insegnante.

Nel corso di questi lavori si deve altresì registrare una forte mobilitazione degli Idr a sostegno del loro stato giuridico. Nel 1998 lo Snadir (Sindacato nazionale autonomo degli insegnanti di religione), l'Anir (Associazione nazionale insegnanti di religione) ed il Sair (Sindacato autonomo insegnanti di religione) promuovevano una raccolta di firme che raccoglieva 75.000 adesioni e veniva presentata al Senato proprio durante la discussione.

Altro importante momento di passaggio era il nulla osta che la Chiesa italiana rilasciava al ddl in discussione per bocca di mons. Attilio Nicora, all'epoca vescovo delega-

¹³ Cfr. Proposta di legge (pdl) C737, d'iniziativa dei deputati Sigona, La Grua, Caruso, Bono (FI); pdl C897, d'iniziativa dei deputati Zen e Monticone (PPI); pdl C1628, d'iniziativa del deputato Landolfi (AN).

¹⁴ L'XI legislatura (1992-94) aveva visto due proposte di legge, rispettivamente da parte del Msi e della Dc. La XII legislatura (1994-96) ne aveva registrate otto, di cui cinque provenienti dal centro-destra e tre dal centro-sinistra. La XIII legislatura doveva vedere la presentazione di ben 15 proposte, di cui dieci del centro-destra e cinque del centro-sinistra.

to della Presidenza Cei per le questioni giuridiche, nel corso di un'audizione al Senato il 26 maggio 1999. L'autorità ecclesiastica era istituzionalmente estranea al percorso legislativo, dato che si trattava di una competenza esclusiva dello Stato, ma erano note le riserve ecclesiastiche su una sistemazione che potesse sottrarre almeno in parte gli Idr a quella gestione discrezionale e flessibile che la condizione di insegnante non di ruolo consentiva. Di fronte all'evolversi della normativa scolastica e all'oggettivo disagio patito e lamentato dalle migliaia di Idr laici, anche l'autorità ecclesiastica si decideva a dare un fatidico via libera, che rassicurava i parlamentari cattolici circa il gradimento della loro iniziativa ed i tecnici del diritto sulla legittimità di un'operazione che andava comunque ad incidere sulla materia pattizia e quindi richiedeva quanto meno un'approvazione di massima per la compatibilità concordataria dell'operazione.

Nel luglio 2000 aveva luogo la discussione nell'aula del Senato, durante la quale la maggioranza di centro-sinistra decideva di proporre, quasi a sorpresa, dei *maxi* emendamenti che modificavano in maniera sostanziale il testo originario. Veniva così approvato, per la prima volta in un ramo del Parlamento italiano, un testo di legge dalle seguenti caratteristiche: 1) istituzione del ruolo degli Idr; 2) reclutamento per concorso, con prove che escludevano l'accertamento sui contenuti dell'Irc ma si estendevano a conoscenze nell'ambito delle scienze sociali, filosofiche e storiche; 3) organico di ruolo costituito dal 60% dei posti disponibili; 4) accesso al concorso solo con laurea civile, che agli Idr della superiore veniva richiesta anche in prima applicazione; 5) passaggio ad altri insegnamenti solo dopo cinque anni di ruolo; 6) in caso di revoca dell'idoneità, garanzia senza limiti per il mantenimento in servizio.

Il testo presentava clausole francamente vessatorie (particolarmente umiliante e ricattatoria la richiesta di una seconda laurea) e sembrava soprattutto percorso dall'idea che gli Idr dovessero o volessero presto o tardi cercare una sistemazione in altri incarichi, utilizzando l'Irc come semplice trampolino per altre collocazioni professionali. Da un punto di vista politico, però, la contingenza appariva particolarmente favorevole, poiché una maggioranza di centro-sinistra approvava la legge, riuscendo a metabolizzare al suo interno le opposizioni più massimaliste (votarono contro solo Rifondazione comunista, Comunisti italiani e Verdi) e potendo contare sull'opposizione morbida del centro-destra, che puntava in molti casi ad allargare le maglie della legge ed infine sceglieva la strada dell'astensione. Si può ritenere che proprio le difficoltà interne alla sinistra abbiano poi reso arduo il cammino successivo della proposta di legge dopo il passaggio alla Camera. Assegnato alla XI Commissione (lavoro pubblico e privato), dove ebbe come relatore l'on. Stelluti (DS), il testo si arenò senza concludere il suo iter prima della fine della legislatura.

Con la nuova maggioranza parlamentare uscita dalle elezioni del maggio 2001 cambiavano lo scenario politico e le prospettive di approvazione di questa leg-

ge. Il centro-destra, che nella precedente legislatura aveva avanzato proposte talora demagogicamente più favorevoli e garantiste per gli Idr, si trovava a dover condurre un'azione più equilibrata e non troppo sfacciatamente filocattolica, pur potendo contare su una maggioranza estremamente solida in Parlamento. Il centro-sinistra, che aveva faticosamente mediato spinte divergenti al proprio interno, si trovava invece a non poter più condurre un'opposizione troppo dura, avendo già approvato un testo di legge che costituiva inevitabilmente la premessa per il prosieguo dell'azione legislativa.

L'iter parlamentare si avviava il 5 febbraio 2002 nella XI Commissione della Camera, dove era nominato relatore l'on. Tagliatela (AN). Ma immediatamente dopo, il 14 febbraio, il governo approva un proprio ddl, costringendo a dilazionare la discussione, che riprendeva dopo qualche mese, intercalata da numerose audizioni, tra le quali si segnala ancora una volta quella di mons. Nicora che confermava la posizione favorevole della Cei.

Il ddl governativo riprendeva in gran parte l'impianto del testo approvato al Senato nella precedente legislatura con alcune significative correzioni. Si confermava l'istituzione dei ruoli degli Idr, l'assunzione per concorso (all'inizio consistente in una sola prova) e la tutela degli Idr revocati, ma l'organico veniva riportato al 70% dei posti disponibili, i titoli di studio per accedere al concorso erano solo quelli previsti dall'Intesa (senza richiesta di ulteriori lauree civili) e l'assunzione era disposta sulla base di un'intesa con l'autorità ecclesiastica cui sarebbe stato trasmesso un semplice "elenco" di coloro che si trovavano in posizione utile nella graduatoria di merito del concorso. Per accedere al concorso occorreva aver prestato servizio per almeno quattro anni continuativi nell'ultimo decennio e per un orario complessivamente non inferiore alla metà di quello d'obbligo.

Durante il dibattito in Commissione ci si dilungava su una deroga da concedere ad alcuni Idr senza titolo, cui si sarebbe ugualmente consentito di accedere al concorso, a condizione però che fossero in servizio da almeno dieci anni (una situazione in cui si trovavano solo pochi soggetti in tutta Italia, ma che sembrava essere decisiva per la prosecuzione dei lavori e che determinava addirittura una delibera della Cei per autorizzare una sessione straordinaria per il conseguimento di un titolo che almeno formalmente giustificasse la deroga).¹⁵ Anche il requisito del servizio era calcolato in maniera un po' complicata per allargare le maglie e consentire la partecipazione a Idr che non fossero al momento in servizio (ma lo fossero stati per almeno quattro anni nell'ultimo decennio) e che avessero comunque prestato servizio complessivamente (cioè in media) per almeno la metà dell'orario d'obbligo. Unica restrizione era la scomparsa della clausola che prevedeva una sola prova di concorso e dunque il ripri-

¹⁵ Delibera della 50ª Assemblea Generale della Cei, Collevaenza, 18-21 novembre 2002.

stino della normale procedura articolata in due prove, che tanto malumore provocherà tra gli interessati. La trasformazione della graduatoria in elenco è l'accorgimento più complesso da un punto di vista procedurale, ma era richiesto per salvaguardare la libertà dell'autorità ecclesiastica, che di fronte ad una graduatoria avrebbe perso gran parte della propria libertà di destinare gli Idr nelle sedi di servizio più opportune.

Il 5 dicembre 2002 l'assemblea di Montecitorio approvava il ddl con una insolita maggioranza trasversale che mostrava un rimescolamento degli schieramenti politici ufficiali secondo la più tradizionale polarizzazione laici-cattolici: con la maggioranza di governo votavano infatti quasi tutti i deputati della Margherita e dell'Udeur (che rappresentavano la componente centrista del centro-sinistra), mentre nel centro-destra si registravano anche astensioni e voti contrari a titolo personale. Questa soluzione trasversale è da giudicare positivamente, perché la paternità della legge non può rimanere appannaggio di una sola parte politica, travisando la natura stessa del provvedimento, le cui linee generali erano già state approvate da chi ora si trova all'opposizione.

Il 21 gennaio 2003 iniziava l'iter al Senato, dove erano introdotti alcuni emendamenti tecnici in materia di copertura finanziaria, che costringeranno a una terza lettura da parte della Camera. L'11 giugno la legge era approvata dal Senato con la stessa maggioranza trasversale della Camera. Nei giorni successivi tornava alla Camera per una formale approvazione degli ultimi emendamenti presentati. Il 15 luglio la legge era quindi definitivamente e integralmente approvata.¹⁶

4. COSA CAMBIA CON IL NUOVO STATO GIURIDICO

In estrema sintesi, quattro possono essere considerati i punti qualificanti della legge:

1. l'istituzione del ruolo degli Idr;
2. la previsione di concorsi ordinari e riservati per l'accesso ai ruoli;
3. la determinazione di una dotazione organica nella misura del 70% dei posti disponibili;
4. l'utilizzazione in altro incarico dell'Idr revocato o in posizione di esubero.¹⁷

¹⁶ Il 24 luglio la legge è pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 170, dove compare come legge 18 luglio 2003, n. 186, "Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado".

¹⁷ Per una più completa valutazione della legge si rinvia a S. Ciatelli, *Lo stato giuridico è legge*, in *Religione e scuola*, XXXII, 1, 2003, 5-32.

Per gli Idr italiani la legge 186/03 è un traguardo atteso da anni, quasi un sogno che si temeva di non vedere mai realizzato o una rivincita che dovrebbe ripagare delle tante difficoltà o ingiustizie subite. Il nuovo stato giuridico è innanzitutto l'uscita da un'inevitabile condizione di precarietà, che pesava da tempo sulla condizione psicologica di tanti Idr, che si vedevano invecchiare in questa posizione senza accedere alle tutele di cui potevano fruire i loro colleghi.

L'attuazione della legge ha creato non pochi problemi, soprattutto per la gestione di un concorso che non aveva precedenti e che ha suscitato qualche malumore per la sua imprevista difficoltà. Un passaggio fondamentale in questo percorso è stato il parere che il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) ha dovuto esprimere.¹⁸ In questo organo di consultazione del Ministero sono principalmente rappresentate le organizzazioni sindacali, anche in questo caso spaccate tra quelle apertamente laiche (Cgil e Uil) e quelle tendenzialmente cattoliche (Cisl e Snals). L'opposizione del fronte laico si è quindi concretizzata in obiezioni sistematiche alle proposte originarie dell'amministrazione scolastica per lo svolgimento del concorso. L'intento di raggiungere una posizione unanime tra le componenti del CNPI ha condotto ad elaborare un parere piuttosto severo, ma alla fine la Cgil ha espresso ugualmente il proprio voto contrario nella seduta del 17 dicembre 2003.

Accanto a una dura contestazione della deroga prevista dalla legge per l'ammissione al concorso di Idr senza titolo, il CNPI ha chiesto che le due prove d'esame fossero distintamente valutate con identico punteggio, mentre il Ministero proponeva di svolgere una prova scritta non selettiva da valutare unitamente al colloquio; sul programma d'esame ha chiesto di escludere tutto ciò che riguardava l'attuazione della riforma Moratti nel primo ciclo scolastico (all'epoca non era ancora uscito il DLgs 59/04) e di dare maggiore spazio alla legislazione sull'autonomia scolastica; in relazione alla valutazione dei titoli ha chiesto di valorizzare il punteggio del servizio a danno di quello dei titoli di studio, sottolineando così la natura di concorso riservato e tutelando soprattutto i candidati più anziani; quanto alla composizione delle commissioni d'esame, infine, ha chiesto una regolare nomina per sorteggio in luogo di una composizione più discrezionale proposta dal Ministero.

Le richieste sono state sostanzialmente anche se non letteralmente accolte, ed il bando di concorso è uscito il 2 febbraio 2004, quando ormai lo svolgimento dell'intero concorso in tempo utile per procedere alle nomine con l'inizio del successivo anno scolastico era in gran parte illusorio. La data per le prove scritte è stata infatti fissata

¹⁸ Il parere del CNPI è obbligatorio ma non vincolante (DLgs 297/94, art. 400, comma 8), tuttavia ovvie ragioni di opportunità politica inducono l'amministrazione scolastica a non discostarsi troppo dalle indicazioni del CNPI.

al 21 e 22 aprile, rispettivamente per la scuola dell'infanzia e primaria e per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Proprio sullo svolgimento delle prove scritte si è avuta una certa oscillazione, dato che il bando prevedeva una «risposta breve a tre quesiti» nel tempo di due ore, ma successivamente si è indicata per le risposte una lunghezza massima di circa venti righe e, su pressione sindacale, si è portata la durata della prova a quattro ore.

L'esito del concorso è stato estremamente vario sul territorio nazionale: si è andati da regioni in cui tutti i candidati sono stati promossi a regioni in cui si sono registrate percentuali di esclusi anche superiori al 20%, decisamente sproporzionate alla natura riservata e peculiare del concorso. Tutto concentrato su argomenti di carattere giuridico-pedagogico, il concorso non ha infatti rispecchiato le gerarchie di merito implicitamente o esplicitamente riconosciute tra Idr di una stessa diocesi. Di fatto, però, anche le vittime di clamorose esclusioni potranno continuare ad insegnare perché la loro professionalità è valutata anche e soprattutto dall'autorità ecclesiastica che ne ha apprezzato fino ad oggi il servizio. L'incontro fra Stato e Chiesa su questo specifico campo può quindi considerarsi riuscito solo a metà.

Il significato del nuovo stato giuridico non può essere ricercato solo nel miglioramento della posizione lavorativa degli Idr, ma deve essere letto in chiave soprattutto politica: non per l'accordo trasversale raggiunto tra i partiti ma per il riconoscimento della strutturale appartenenza dell'Irc al mondo della scuola.

La novità principale del Concordato dell'84 sta tutta nel superamento della formula del «fondamento e coronamento» (che vedeva la scuola come mezzo rispetto al fine religioso) mediante l'inserimento del nuovo Irc «nel quadro delle finalità della scuola» (cioè in posizione inversa, con la religione come mezzo per realizzare i fini autonomi della scuola). Il nuovo stato giuridico dimostra concretamente che l'Irc ed il suo insegnante appartengono al mondo della scuola a pieno titolo e non in maniera accessoria, aggiuntiva o straordinaria. Lo Stato abbandona così un'interpretazione ancora separatista del Concordato, per cui non si vogliono assumere responsabilità dirette nella gestione dell'Irc, e comincia a fare la sua parte ponendo anche dei limiti alla totale discrezionalità dell'autorità ecclesiastica e fissando regole per il reclutamento degli Idr e vincoli gestionali che risulteranno negli anni sempre più evidenti.

La legge conserva ancora dei limiti, dovuti alla necessità di mediare esigenze contingenti e prerogative istituzionali, ma nell'insieme esprime una linea di tendenza che va valutata più per il modello organizzativo-gestionale proposto che per gli effettivi risultati raggiunti o raggiungibili. Stato e Chiesa risultano ugualmente vincolati ed impegnati a una reciproca collaborazione: lo Stato deve riconoscere e valutare titoli di studio teologici che non sono stati conseguiti presso le sue università, la Chiesa deve sottostare a una verifica delle competenze dei suoi insegnanti su materie che poco

hanno a che fare con i contenuti da insegnare; lo Stato deve trasformare le graduatorie del concorso in elenchi alfabetici per rispettare la libertà dell'ordinario diocesano di destinare gli Idr nelle sedi più pastoralmente opportune, la Chiesa deve accettare la nomina e la stabilizzazione dei vincitori del concorso senza poter più esercitare il controllo precedente attraverso lo strumento della conferma annuale. Il reciproco rispetto delle regole inaugura un'epoca di reale coesistenza e collaborazione.

Una scommessa delicata sarà quella sulle revoche dell'idoneità. Fino ad oggi se ne sono contate in quantità assolutamente trascurabile e c'è da sperare che le percentuali continuino a rimanere su questi livelli. Se, per qualsiasi motivo, dovessero crescere, si verrebbe a dar ragione ai detrattori dell'Irc e dello stato giuridico, provocando una possibile revisione dell'assetto fissato dalla legge, come già preannunciato dal sottosegretario Aprea nel corso del dibattito parlamentare, nel caso di una eccessiva incidenza delle revoche sulla gestione del personale.¹⁹

Per l'insegnante si potrebbe dire che cambia davvero poco.²⁰ Se si tratta di un Idr a tempo pieno e con ricostruzione di carriera già in corso, non cambia praticamente nulla sia sul piano giuridico che economico. Se si tratta di un Idr ancora a tempo parziale, il vantaggio sta nella conquista dell'orario completo (e del conseguente trattamento economico). In entrambi i casi il ruolo comporta soprattutto la stabilizzazione del docente nella sua sede di servizio e la sua sostanziale inamovibilità (compatibilmente con il sussistere del posto nella sede).

Per la posizione formale dell'Irc nella scuola e per la sua prassi didattica non cambia assolutamente nulla. L'Irc continua ad essere facoltativo e conserva le sue peculiarità valutative e didattiche, che richiederebbero interventi correttivi del tutto indipendenti dallo stato giuridico.

5. VERSO UNA NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

La revisione dello stato giuridico degli Idr arriva in un momento di ridefinizione dell'identità professionale di tutti i docenti italiani anche attraverso un nuovo stato giuridico. Sono infatti in corso di approvazione due distinti provvedimenti che potranno incidere in maniera significativa in questo settore: da un lato è in discussione alla Camera un controverso progetto di revisione dello stato giuridico degli insegnanti,²¹ dall'altro è in corso di elaborazione un decreto legislativo (di cui al momen-

¹⁹ Atti del Senato della Repubblica, VII Commissione, Seduta del 1 aprile 2003.

²⁰ Cfr. S. Cicatelli, *Cosa cambia con il ruolo*, in "Religione e scuola", XXXIII, 2, 2004, 75-86.

²¹ Sulla riforma dello stato giuridico degli insegnanti in corso di discussione alla Camera in questa

to si conosce solo una bozza) per l'attuazione dell'art. 5 della legge 53/03 sui nuovi percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. Entrambi gli interventi legislativi derivano dall'evoluzione della professionalità docente registrata negli ultimi anni e promossa dalle recenti riforme.

In realtà, a prescindere dall'evoluzione normativa, sono parecchi anni che la *funzione* docente si sta trasformando nella direzione di una più *complessa* professionalità docente. Un chiarimento terminologico può essere utile: la funzione docente identifica principalmente il *che cosa* dell'attività didattica, la professione docente descrive il *come* di quella stessa attività. La funzione docente si muove su un piano di prescrizioni formali – legislative e contrattuali – che fissano le operazioni che l'insegnante deve compiere (programmare, insegnare, valutare, incontrare genitori, aggiornarsi, ecc.);²² la professione docente esprime il modo in cui questa funzione può essere interpretata, riconducendola all'interno della libertà propria dell'attività professionale.²³

Dal paradigma dell'impiegato esecutore di disposizioni ministeriali stiamo passando al paradigma del professionista, con tutto il suo bagaglio di discrezionalità e responsabilità. Non è infatti un caso che coincida con questa metamorfosi anche l'attenzione alla deontologia professionale dell'insegnante, che è il più caratteristico segnale del contesto di esercizio di una professione e non più di un impiego.²⁴ Gli interessi politici e sindacali che si concentrano sull'argomento rendono difficile un esame obiettivo della situazione, ma le ragioni di questa transizione sono da ricondurre principalmente alla mutata natura della scuola e delle sue condizioni di esercizio. È quindi a partire dall'evoluzione della scuola che si può tentare di ricostruire la nuova professionalità degli insegnanti italiani.

Nella scuola tradizionale, finalizzata principalmente alla *trasmissione* della cultura, il ruolo dell'insegnante era essenzialmente esecutivo, impiegatizio, e all'alunno era generalmente richiesto di *ripetere* ciò che l'insegnante proponeva. La scuola di oggi

legislatura, si veda la proposta di legge n. 4091, d'iniziativa dell'on. Santulli (FI) e altri, e la proposta di legge n. 4095, d'iniziativa dell'on. Angela Napoli (AN); le due proposte sono state unificate in un solo testo da parte di un comitato ristretto e su questo testo sta proseguendo l'esame nella VII Commissione della Camera dei deputati.

²² Per una definizione della funzione docente si rinvia all'art. 395 del DLgs 297/94 e all'art. 24 del CCNL 24.7.2003.

²³ L'art. 25 del CCNL 24.7.2003 introduce la nozione di profilo professionale docente, che prevede una serie di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca. Per quanto sommarie, queste indicazioni intendono descrivere una vera e propria «prestazione professionale» degli insegnanti.

²⁴ Cfr. S. Cicatelli, *Gli insegnanti tra professione e deontologia*, 2002 cit.

ha compreso fino in fondo il senso del principio enunciato già nei decreti delegati del 1974, che le attribuivano il compito non solo di trasmettere ma anche di *elaborare* la cultura.²⁵ l'insegnante non è quindi più l'esecutore di programmi ministeriali applicati uniformemente in tutte le scuole d'Italia, ma l'artefice di una mediazione consapevole, determinata dal contesto in cui si trova ad operare. Come ad ogni professionista, gli è dunque chiesto di intervenire discrezionalmente sulla situazione e sulle persone con cui ha a che fare, anche se il riconoscimento economico è ben lontano da quello di altri professionisti.

La transizione è maturata da tempo nella riflessione pedagogica e nella prassi scolastica, soprattutto grazie alla diffusione del modello curricolare che ha rinnovato sostanzialmente l'impostazione didattica delle nostre scuole spostando l'attenzione dai contenuti disciplinari agli obiettivi didattici. Già i programmi del 1979 per la scuola media adottavano questo modello e la riforma del 1990 della scuola elementare istituiva addirittura uno specifico orario destinato alla programmazione delle attività didattiche per sottolineare la necessità di intervenire, con una mediazione collegiale, sulle sommarie indicazioni ministeriali.

Nonostante questo passaggio sia acquisito da tempo, le recenti riforme hanno voluto enfatizzare il superamento del tradizionale programma in favore del curricolo o del più aggiornato piano di studio personalizzato, come può risultare da uno sguardo ad alcuni testi programmatici di diversa origine politica.

Il 28 febbraio 2001, l'allora ministro della pubblica istruzione De Mauro diffondeva una bozza di documento per l'attuazione, mai realizzata, del riordino dei cicli nella scuola di base. In esso dichiarava essere «evidente la differenza tra il programma e il curricolo. Il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente: a essi il docente doveva riferirsi per il suo insegnamento. [...] Il curricolo parte anch'esso naturalmente dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. I contenuti stessi divengono così non tanto la guida dell'insegnante, quanto la via per far conseguire alle allieve e agli allievi conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo. È qui che la professionalità del docente trova tutto il suo spazio poiché può esplicitarsi nel nuovo quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità organizzativa e didattica garantito dall'autonomia.»²⁶

Il 24 luglio 2002, l'attuale ministro dell'istruzione Moratti diffondeva invece alcune *Raccomandazioni* per la scuola primaria, che dovevano rimanere un testo puramente

²⁵ DPR 417/74, art. 2 (v. ora DLgs 297/94, art. 395).

²⁶ MPI, *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, Roma 28.2.2001. Il documento era allegato alla bozza di decreto ministeriale recante il regolamento in materia di curricoli della scuola di base che si sarebbe dovuta attuare ai sensi della legge 30/00, la riforma Berlinguer poi abrogata dalla riforma Moratti.

orientativo e privo di ufficialità direttiva pur contenendo indicazioni importanti per la comprensione del processo riformatore che si stava promuovendo. In relazione ai programmi vi si diceva che essi «designano contenuti di insegnamento dettati centralisticamente, da parte del Ministero, e da svolgere in maniera uniforme in ogni classe del Paese. [...] I Programmi danno istruzioni, i docenti, in qualunque situazione si trovino, sono chiamati ad applicarle e ad eseguirle: se non lo fanno, eccedono le norme e diventano trasgressivi. Le istruzioni dei Programmi, perciò, prevalgono sulle esigenze dei singoli allievi». In tale contesto, il curriculum assume «un significato antagonista alla parola Programma», indicando «le scelte educative e didattiche concretamente adottate dai docenti nelle diverse realtà scolastiche per corrispondere in maniera più pertinente alle differenze territoriali, sociali e culturali di provenienza degli allievi». Al curriculum corrisponderebbe una programmazione curricolare che richiede ai docenti non più l'atteggiamento «dell'applicazione e dell'esecuzione più o meno impiegatizia, bensì quello della creativa e responsabile progettazione di scelte educative e didattiche che declinino ed intercettino il "generale" nel "particolare", il "nazionale" nel "locale", "ciò che vale per tutti" in "ciò che vale per me, per ciascuno"». I piani di studio personalizzati, elemento caratterizzante della riforma Moratti, vanno ancora oltre e completano il percorso di superamento dell'uniformità di prestazioni progettate a priori: «ai docenti è richiesto non più di transitare "dal generale culturale al particolare personale", ma di operare "dal particolare personale al generale culturale".²⁷

In tutti questi passaggi risulta evidente come alla dichiarata centralità dell'alunno corrisponda funzionalmente una nuova centralità dell'insegnante, che non è più il terminale esecutivo del programma ministeriale (non lo era più da qualche decennio, anche se l'amministrazione scolastica non lo aveva ufficialmente riconosciuto), ma che diventa l'originale mediatore di indirizzi generali da conciliare con la concreta e personale condizione di ciascun alunno: in altre parole, viene esaltata la dimensione squisitamente "clinica" della funzione docente, che può legittimamente aspirare alla condizione di vera e propria professione in quanto ne possiede senz'altro tutte le caratteristiche di decisionalità in un contesto di oggettiva incertezza.²⁸

²⁷ MIUR, *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, Bozza del 24.7.2002 (testo diffuso a suo tempo esclusivamente sul sito web del Ministero www.istruzione.it).

²⁸ Più scettico sulla possibilità per gli insegnanti di ricalcare le grandi professioni liberali è C. Scurati, *La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso*, in G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di) *Atti dei Seminari "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo"*, Roma, 30.9.2004 / 9.2.2005, CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2005. Egli trova infatti che l'idea dell'insegnamen-

A questa evoluzione si può ricondurre la riforma dello stato giuridico degli insegnanti attualmente in discussione alla Camera. Su questo progetto si concentrano le critiche dei sindacati, principalmente motivate dallo strumento scelto, l'intervento legislativo, che escluderebbe a priori la parte sindacale dalla discussione (e dalla contrattazione) di una materia che per molti aspetti sarebbe comunque di sua competenza. Uno dei nodi fondamentali è l'istituzione di una distinta «area della professione docente come articolazione autonoma del comparto scuola»;²⁹ essa comporterebbe infatti una contrattazione separata per il personale docente e la riduzione della competenza delle RSU di istituto al solo personale non docente.

La funzione docente viene identificata in questa proposta di legge come «primaria risorsa *professionale* della nazione.»³⁰ Essa è «rivolta prioritariamente a educare i giovani all'autonomia e alla responsabilità, a perseguire alti livelli formativi e di apprendimento culturale, tecnico, scientifico e professionale di ogni allievo, nel rispetto delle differenze individuali e delle singole personalità.»³¹ L'autonomia della *professione* docente è garantita insieme alla libertà di insegnamento nel quadro dei rapporti tra *funzione* docente, compiti dell'organo collegiale dei docenti e dirigenza scolastica. In questo contesto si colloca l'istituzione di un albo nazionale dei docenti, che documenterebbe l'evoluzione verso lo status professionale, insieme agli organismi tecnici rappresentativi da istituire a livello nazionale e regionale.³² La professione docente viene articolata in «tre distinti livelli di docente iniziale, docente ordinario e docente esperto»,³³ con l'obiettivo di riconoscere la professionalità maturata e certificata, ma senza implicare sovraordinazione gerarchica. L'attività docente è periodicamente valutata da un'apposita commissione in ordine all'efficacia dell'azione didattica e formativa, all'impegno professionale nella progettazione e attuazione del Pof, al contributo fornito all'attività complessiva della scuola, ai titoli professionali acquisiti in servizio. Il reclutamento sarebbe affidato alle singole istituzioni scolastiche mediante un concorso per soli titoli cui potrebbero accedere coloro che hanno già superato il periodo di tirocinio e sono iscritti al citato albo professionale.

to come professione debba fare i conti con un potere di parola e di determinazione che è ancora in gran parte da costruire: «una recentissima trattazione inglese parla di “dipendente affidabile”, il che mette non poco alle corde le trionfali fiducie riposte negli orizzonti dell'autonomia».

²⁹ Camera dei deputati, Commissione VII, *Stato giuridico e diritti degli insegnanti della scuola, Testo elaborato dal comitato ristretto*, art. 9.

³⁰ *Ivi*, art. 1 (il corsivo è nostro).

³¹ *Ivi*, art. 2.

³² *Ivi*, art. 6.

³³ *Ivi*, art. 3.

Proprio il nodo del reclutamento costringe a considerare le prospettive aperte in materia di formazione dall'art. 5 della legge 53/03 e dal suo decreto attuativo. Al momento questo è ancora in bozza ma prevede, proprio in esecuzione della legge 53/03, una formazione universitaria a livello di laurea specialistica per tutti i docenti, dalla scuola dell'infanzia al secondo ciclo e alla istruzione e formazione professionale. Caratteristica di queste lauree abilitanti sarà quella di fornire non solo le competenze disciplinari (come è avvenuto finora), ma anche quelle pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali-comunicative e riflessive sulle pratiche didattiche.³⁴ In realtà, la componente scientifico-disciplinare rimane ancora prevalente nel piano di studi di queste lauree specialistiche, dovendo rappresentare non meno dell'80% dei crediti complessivi.

Il percorso di un neolaureato verso l'insegnamento dovrebbe prevedere l'iscrizione ad un apposito albo regionale, che consentirebbe di accedere al tirocinio da svolgere presso le scuole nella forma del contratto di formazione lavoro. Superato con valutazione favorevole il tirocinio, il giovane docente è assunto dalla stessa istituzione scolastica presso la quale ha svolto il tirocinio, con l'obbligo di permanervi almeno tre anni. I tempi di realizzazione di questo progetto sono decisamente lunghi, poiché c'è da attraversare la fase transitoria in cui dovranno essere parallelamente esaurite le preesistenti graduatorie, che ancora per molti anni graveranno sul sistema.

Per gli aspetti che qui ci interessano, si può notare come tutta questa procedura abbia quanto meno il merito di identificare un profilo professionale abbastanza chiaro (anche se il peso delle diverse componenti risulta ancora un po' squilibrato) e di selezionare fin dall'inizio un corpo docente motivato alla professione. Se da un lato viene compresa e valorizzata la complessa professionalità degli insegnanti, dall'altro la specifica preparazione curata in sede universitaria non consentirà di spendere il titolo conseguito in ambiti molto diversi da quello didattico e dunque l'attrazione di questi corsi di laurea (soprattutto di alcuni) potrebbe essere piuttosto modesta, viste anche le altrettanto modeste prospettive economiche aperte dalla carriera docente: per qualche settore di insegnamento si potrebbero incontrare serie difficoltà a reperire docenti qualificati, confermando così la cesura che oggi si registra in talune scuole tra una quota di selezionati professionisti dell'insegnamento ed un numero più o meno consistente di docenti di ripiego.

Questa procedura di reclutamento lascia trasparire anche un certo superamento dell'automatismo determinato dalle solite graduatorie. Si introduce infatti una sorta di scelta reciproca tra la scuola e l'insegnante, che da qualcuno è già interpretata come una chiamata nominativa dei futuri docenti. Non siamo ancora a questo grado di discrezionalità, ma certamente si tende a superare la destinazione almeno inizial-

³⁴ MIUR, *Bozza di decreto legislativo ex art. 5 della legge n. 53/2003*, art. 1.

mente piuttosto casuale di un docente in una scuola. Fino ad oggi l'aspirante poteva solo scegliere la provincia o la regione in cui concorrere; ora la scelta scende fino al livello di singola scuola (allargando il panorama anche alle scuole paritarie), lasciando immaginare una maggiore possibilità di realizzare l'abbinamento giusto per assicurare stabilità al rapporto tra scuola e insegnante.

Una simile voluta appartenenza del docente alla sua scuola esalta il rapporto fiduciario che caratterizzerebbe la condizione professionistica dell'insegnante: fuori della scuola, alla discrezionalità del professionista corrisponde la discrezionalità del cliente che sceglie il suo referente e lo cambia se la sua professionalità non lo soddisfa. È difficile realizzare una corrispondenza del genere in campo scolastico, ma col tempo si potrebbero andare a costituire comunità scolastiche caratterizzate da un'identità culturale o metodologica più evidente rispetto alla odierna genericità.

In ogni caso, i tempi lunghi di assestamento del nuovo sistema di formazione e reclutamento dovrebbero far introdurre gradualmente tutte le novità e attenuare di fatto la loro carica innovativa. Le concrete condizioni di esercizio della funzione docente ne dovrebbero però accentuare nei fatti la portata professionale, confermando così come la prassi preceda sempre la norma.

In una logica del genere non si può trascurare che i diversi modelli di insegnante possibili discendono da altrettanti modelli di società e di apprendimento. Uno studio recente dell'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) ha individuato quattro modelli sui quali vale la pena riflettere per valutare le prospettive che si possono aprire anche nel nostro Paese.³⁵ Se incrociamo un atteggiamento pragmatico ed uno idealista con un orientamento individualistico o sociale, abbiamo quattro tipologie ben individuabili di insegnante e di insegnamento: un pragmatismo individualistico ed uno sociale, un idealismo individualistico ed uno sociale.

Il pragmatismo individualistico si colloca in una società liberale e liberista, in cui le scuole hanno il compito fondamentale di preparare al lavoro e perciò sviluppano processi di apprendimento molto orientati funzionalmente. Il pragmatismo sociale si sviluppa in un contesto dominato dalla ricerca del bene comune, in cui le scuole formano alla cooperazione efficiente e responsabile, con docenti attenti più ai processi che alle discipline. L'idealismo individualistico, invece, vede prevalere grandi principi di auto-realizzazione in una società ispirata da valori di stampo comunitario che coincidono con scuole che prestano attenzione soprattutto allo sviluppo delle capacità personali. L'idealismo sociale si sviluppa in una società democratica e tollerante, in cui le scuole promuovono la socializzazione e l'integrazione di tutti. Nel primo caso il modello di insegnante è l'esperto disciplinare e didattico, nel secondo caso è una guida abituata a

³⁵ M. Snoek (a cura di), *Scenarios for the future of Teacher Education in Europe*, Amsterdam, 2001.

lavorare in team, nel terzo è un consigliere maturo e creativo, nel quarto è un tutor di prestigio. In nessun caso si parla semplicemente di professionista, perché le specificazioni indicate vanno già oltre questa generica determinazione, dandola per acquisita in quanto nessun tipo può corrispondere al modello esecutivo dell'impiegato.

Lo schema è solo un'ipotesi di lavoro tra le tante possibili, ma invita a riflettere sulle connessioni che legano ogni tipologia di docente al contesto sociale ed istituzionale in cui si trova ad operare, valorizzando la posizione dell'insegnante non solo in relazione all'ambiente scolastico ma anche al sistema socio-culturale e ricordando la storicità (dunque la provvisorietà) di ogni modellistica professionale. In una fase come quella che stiamo attraversando non è un invito da sottovalutare per coloro che si apprestano a riscrivere l'identità dei docenti italiani.

6. UN NUOVO PROFILO PROFESSIONALE ANCHE PER L'INSEGNANTE DI RELIGIONE

In questo insieme di riferimenti l'Idr potrebbe rimanere frastornato perché la ridefinizione del suo stato giuridico si colloca nel quadro di una ridefinizione dell'intera professione docente, che potrebbe in qualche modo far risultare sfasata l'operazione tanto desiderata di assimilarsi ad un profilo giuridico avviato al superamento. Ma l'Idr può risultare per certi aspetti avvantaggiato proprio dalla sua storia, che già lo ha fatto misurare con evidenti motivi di discrezionalità (l'idoneità e la nomina d'intesa) e con altrettanto evidenti espressioni di un rapporto fiduciario (la scelta di avvalersi o non avvalersi). Da questo punto di vista, perciò, potrebbe non essere troppo difficile per l'Idr adeguarsi ad una condizione professionale caratterizzata proprio da quelle sfide di discrezionalità e fiduciarità che la scuola del prossimo futuro va preparando per i suoi colleghi.

D'altra parte, però, non potranno essere poche le novità che nel breve volgere di qualche anno si dovrebbero registrare per i futuri Idr e che possiamo sinteticamente individuare nella revisione dei profili di qualificazione professionale (1), nella messa a regime del sistema di reclutamento (2) e nelle prospettive di integrazione all'interno del nuovo sistema di professionalità docente (3).

1. Nuovi profili di qualificazione professionale La ridefinizione della formazione iniziale dei docenti italiani secondo gli standard previsti dall'art. 5 della legge 53/03 impone entro breve termine una revisione dei profili di qualificazione professionale degli Idr a suo tempo fissati dall'Intesa del 1985. Quei titoli di studio erano stati individuati in relazione allo standard formativo richiesto agli insegnanti di venti anni fa ed oggi appaiono irrimediabilmente datati e insufficienti, soprattutto nella scuola primaria dove bastava un solo diploma di scuola superiore, quantunque specifico, per abilitare all'insegnamento.

La richiesta di una formazione universitaria quinquennale deve inoltre far ritenere inadeguato il diploma quadriennale di magistero in scienze religiose, che è stato a suo tempo il corso di studi con cui si sono formati la maggior parte degli Idr secondari in Italia. Dunque si aprono quanto meno due strade: o portare a cinque anni la durata del magistero o abbandonare questa tipologia di diploma per individuarne un'altra di livello superiore.

La prima ipotesi sembra da scartare perché allungherebbe un percorso di studi che, conservando la stessa identità, non offrirebbe alcun riconoscimento accademico a studenti sempre collocati in una condizione di inferiorità rispetto ai colleghi delle università statali (perché il magistero non gode finora di equipollenza) e delle università teologiche (perché il primo grado accademico è il successivo baccalaureato). Entrambe le motivazioni suggerirebbero perciò di rinegoziare anche i criteri di riconoscimento dei titoli teologici nell'ordinamento italiano, potendo oggi contare sul sistema dei crediti formativi universitari che consente una più agevole conversione dei percorsi di studio svolti in università diverse. Come è noto, oggi solo i titoli di baccalaureato e di licenza in teologia e in Sacra Scrittura sono equiparati al diploma universitario e alla laurea civile,³⁶ ed è evidente come già da un punto di vista lessicale le equivalenze siano da aggiornare.

La seconda ipotesi suggerirebbe di individuare nel baccalaureato il livello minimo di qualificazione professionale per l'Irc, dato che di fatto esso consiste in un corso di durata quinquennale se si calcolano anche gli anni propedeutici. In realtà, per l'ordinamento accademico pontificio il baccalaureato è considerato solo un primo grado di durata triennale e dunque la laurea quinquennale equivarrebbe alla licenza, che si consegue due anni dopo il baccalaureato, ma ancora il sistema dei crediti potrebbe far superare un criterio di riconoscimento che ha sempre penalizzato fino ad oggi gli studi teologici, facendo scontare loro proprio il biennio filosofico preliminare.

L'ipotesi del baccalaureato come titolo di base per l'Irc sembra essere quella destinata a prevalere, ma è presto per dare indicazioni che potranno venire solo dalle discussioni ancora in corso. La modifica inciderebbe anche sul destino degli ISR ed ISSR, che passerebbero da un'utenza originariamente costituita in gran parte proprio da Idr a una nuova finalizzazione pastorale.³⁷ Ma anche i corsi di baccalaureato

³⁶ Cfr. DPR 2.2.1994, n. 175, "Approvazione dell'intesa Italia-Santa Sede per il riconoscimento dei titoli accademici pontifici".

³⁷ Sulle prospettive di riordino della formazione teologica in Italia è in atto un qualificato dibattito sulla rivista "Il Regno" (avviato nel n. 14/2004, pp. 462-64), che ha visto finora gli interventi di G. Angelini (n. 16/2004, pp. 537-38), P. Coda (n. 18/2004, pp. 589-90) e N. Galantino (n. 18/2004, pp. 590-92).

nelle discipline ecclesiastiche a suo tempo individuate come qualificanti per l'Irc³⁸ dovrebbero accogliere un indirizzo didattico che possa assicurare quell'equilibrio tra conoscenze disciplinari e competenze professionali richiesto dagli equivalenti corsi di laurea statali.

Quello che è certo è che su tutta la materia si renderà necessaria entro breve tempo una revisione dell'Intesa. E all'interno di questa revisione andrà presa in considerazione anche l'ulteriore problematica costituita dall'Irc affidato all'insegnante di classe o sezione nella scuola primaria e dell'infanzia.³⁹ Questa eventualità è esplicitamente prevista dal Concordato e non può quindi essere eliminata, ma di fatto è avviata a una lenta scomparsa per esaurimento fisiologico degli insegnanti in grado di svolgere questo servizio.

Come si sa, era stata proprio la revisione concordataria del 1984 ad introdurre la figura dell'Idr specialista nella scuola materna ed elementare, poiché in precedenza l'Irc era comunemente affidato all'insegnante di classe nella scuola elementare, mentre nella scuola materna non era addirittura previsto. La giustificazione di tale attribuzione risiedeva nelle due ore di Irc che si svolgevano nel secondo e terzo anno di istituto magistrale, proprio finalizzate a preparare i futuri maestri elementari all'insegnamento di questa disciplina. Con la soppressione dell'istituto magistrale⁴⁰ è venuta meno la condizione che consentiva al docente di classe di svolgere l'Irc (se personalmente disponibile e riconosciuto idoneo dall'ordinario diocesano).

Si pone dunque il problema di scegliere se assistere alla graduale scomparsa di questa figura (in quanto gli insegnanti di classe collocati a riposo saranno progressivamente sostituiti da Idr specialisti) o adottare nuove procedure formative per assicurare una presenza della cultura religiosa all'interno dei corsi di laurea per docenti di scuola dell'infanzia e primaria. Questa seconda opzione comporterebbe la necessità di affrontare il problema della presenza di insegnamenti teologici nelle università statali o quanto meno la possibilità di far valere studi teologici effettuati altrove nei curricula accademici statali, ma la sproporzione tra la formazione disciplinare degli Idr specialisti e quella curata dagli insegnanti di classe rende difficile sostenere l'adequazione di questa seconda figura alle esigenze dell'attuale Irc.

Ancora una volta, il laboratorio trentino si propone come modello per l'intero territorio nazionale. L'Irc affidato all'insegnante di classe suscita infatti diversi problemi: in primo luogo per la difficile verifica dello svolgimento effettivo delle ore di

³⁸ Cfr. DM 15.7.1987 e successive modificazioni e integrazioni.

³⁹ Nella provincia di Trento, in virtù dell'art. 21 del DPR 405/88, l'Irc è impartito nelle scuole elementari solo da Idr specialisti.

⁴⁰ Disposta con Decreto Interministeriale 10.3.1997.

Irc nel momento in cui queste sono affidate ad un docente che può variamente distribuirle nel suo orario di servizio in quella classe; in secondo luogo per la competenza scientifica del docente stesso che, nonostante lodevoli eccezioni, si basa sulla lontana frequenza scolastica dell'Irc e su episodici e circoscritti corsi di aggiornamento; infine per le numerose irregolarità formali che si scoprono spesso in relazione a docenti addirittura privi della prescritta idoneità o desiderosi di tornare ad insegnare Rc dopo anni di interruzione (in virtù di qualche vecchia idoneità).

Per lasciare l'Irc nelle sole mani degli Idr specialisti non c'è bisogno di rivedere il Concordato, in quanto l'affidamento dell'Irc al docente di classe è solo una possibilità e non una condizione necessaria o preliminare. La naturale evoluzione del settore potrebbe quindi rendere col tempo inapplicata questa disposizione concordataria senza sollevare problemi istituzionali. Da un punto di vista pedagogico, però, c'è chi fatica rinunciare alla possibilità di contare su questa forma di Irc che è giudicata più facilmente integrabile con il resto del curriculum scolastico (anche se sottoposta al rischio della dispersione e quasi della dissoluzione al suo interno).

Sul piano organizzativo, l'affidamento dell'Irc «non modifica gli obblighi di servizio degli insegnanti titolari nelle classi interessate, né incide sulla determinazione dell'organico»,⁴¹ tuttavia periodicamente si diffondono preoccupazioni circa una possibile ridefinizione dello stesso organico proprio sulla base della disponibilità dei docenti all'Irc e ciò produce comprensibili movimenti di docenti che tornano ad essere disponibili all'Irc con una motivazione che è lecito non ritenere sempre didattica o culturale. È indubbio che nel momento in cui dovessero venire meno le condizioni per questa modalità di esercizio dell'Irc il calcolo dell'organico dovrà essere fatto sottraendo le ore di Irc all'orario di servizio. Non solo per queste motivazioni, sembrerebbe quindi più opportuno orientarsi rapidamente verso il totale affidamento a Idr specialisti, anche per evitare – ora che questi specialisti entreranno in ruolo – il conflitto di più docenti di ruolo su uno stesso insegnamento.

2. Gli scenari dopo la prima immissione in ruolo – Il primo concorso degli Idr, in Trentino come nel resto d'Italia, ha aperto orizzonti totalmente nuovi per il nuovo ruolo dell'autorità ecclesiastica (2.1), per la moltiplicazione delle categorie di Idr (2.2) e per le prospettive che si aprono più a lunga scadenza per la messa a regime del sistema (2.3).

2.1. Per quanto riguarda l'autorità ecclesiastica, le sue competenze non cambiano da un punto di vista istituzionale ma le condizioni operative in cui si vanno a collocare descrivono scenari in gran parte nuovi. Interlocutore dell'ordinario diocesano per gli Idr di ruolo non è più il singolo dirigente scolastico ma il direttore dell'Ufficio scolastico regionale (o, in Trentino, il Sovrintendente provinciale), con il quale si deve

⁴¹ CM 4.9.1998, n. 374.

raggiungere l'intesa sulla configurazione dei posti di insegnamento sul territorio. Le novità sono da un lato la definitività dell'assegnazione di sede e dall'altro l'obbligo di completamento in caso di contrazione dell'orario. La clausola concordataria della nomina d'intesa prevede che gli Idr non abbiano il diritto soggettivo di far valere proprie preferenze nella scelta della sede, dato che questo diritto è avvocato dall'autorità ecclesiastica in nome delle proprie motivazioni pastorali. Di fatto, uno degli interessi pastorali dell'ordinario diocesano è senz'altro la continuità didattica e dunque l'esigenza di stabilità degli Idr è in gran parte dei casi rispettata; tuttavia, almeno da un punto di vista formale, non si poteva escludere che un Idr venisse spostato ogni anno ad *nutum episcopi*, senza poter appellarsi ad alcuna norma di tutela. Oggi, con il ruolo, questa eventualità è da escludere e quindi l'ordinario diocesano dovrà porre un'attenzione supplementare nell'assegnare la sede a un vincitore di concorso perché questi vi rimarrà a tempo indeterminato, almeno finché vi sarà disponibilità di ore. Qualora invece si dovesse registrare una diminuzione di ore, si dovrà addivenire ad un completamento d'ufficio, in cui l'ordinario diocesano sarà nuovamente chiamato a concordare una nomina d'intesa, senza poter ricorrere alle soluzioni possibili in passato: il buon senso saprà sempre far trovare l'accordo, ma non si deve dimenticare che l'autorità ecclesiastica potrebbe essere costretta dalle circostanze (e la mancanza di una costrizione voluta salvaguarda teoricamente l'intesa) ad accettare accomodamenti non sempre graditi.

Un capitolo del tutto nuovo, in questo contesto, sarà quello della mobilità, poiché si dovrà pensare a procedure identiche o analoghe a quelle del restante personale di ruolo, ma con l'aggiunta dell'approvazione ecclesiastica per via dell'intesa sulla nomina. Ci sembra difficile sostenere che tale intesa riguardi solo la prima assegnazione di sede, perché sul lungo periodo ciò vorrebbe dire sottrarre il settore al controllo ecclesiastico, ma questo controllo non potrà snaturare le procedure ordinarie che prevedono parametri oggettivi per stabilire il diritto dell'insegnante alla sede richiesta. Da un lato si porrà il problema dei trasferimenti interdiocesani (sempre subordinati al possesso dell'idoneità rilasciata dalla diocesi di destinazione), dall'altro sarà inutile disporre delle approvazioni ecclesiastiche se la sede desiderata è già occupata da titolari di ruolo.

2.2. Con l'ingresso sulla scena degli Idr di ruolo il quadro della categoria non si semplifica ma si amplia. Se prima c'erano sostanzialmente due tipi di Idr, gli stabilizzati e i non stabilizzati,⁴² ora ad essi si aggiungono gli Idr di ruolo, portando a tre le tipologie. La prima preoccupazione da risolvere riguarda la conservazione del trattamento giuridico-economico di coloro che non sono entrati in ruolo: per essi

⁴² V. sopra, in questo capitolo, § 2, p. 223..

continuano a valere le norme preesistenti e non si deve immaginare una sorta di retrocessione, come se i posti di ruolo (che in Italia rappresentano solo il 70% dei posti disponibili) rendessero residuale il 30% dei posti non di ruolo. La legge 186/03 definisce invece una sorta di doppio organico, uno di ruolo ed uno non di ruolo: prescrive le procedure per l'assunzione e la sistemazione del personale di ruolo ma non dice nulla sullo status di chi rimane fuori del ruolo, per i quali – in mancanza di disposizioni contrarie – continueranno a valere le norme preesistenti. Sarebbe inaccettabile far pagare al 30% non di ruolo il miglioramento di status riservato al 70% di ruolo.

La preoccupazione potrebbe essere soprattutto di natura psicologica: una volta sistemata la maggior parte degli Idr, ci si potrebbe dimenticare della minoranza e smettere di cercare soluzione ai loro problemi, che sono proprio quelli che hanno condotto ad approvare il nuovo stato giuridico. L'ottimismo di fondo non deve comunque far trascurare i rischi di una certa disattenzione verso i più deboli, dovuta all'impegno richiesto dall'organizzazione del nuovo personale di ruolo.

2.3. Il primo concorso per gli Idr è sicuramente un evento della massima importanza per il mondo dell'Irc, ma forse potremmo dire che ancora più importante dovrebbe essere il secondo concorso, perché sarebbe la prova dell'avvenuta normalizzazione del settore.

Certo, è presto per parlare di secondo concorso quando ancora non si sono completate le procedure di assunzione del primo, ma l'obiettivo della legge non era – lo abbiamo già detto – la conquista di una sistemazione occupazionale: l'obiettivo era ed è quello di completare il percorso avviato dalla revisione concordataria e perfezionare l'identità di un Irc inserito nel quadro delle finalità della scuola.

Le difficoltà non mancheranno e qui proviamo solo ad elencarle sommariamente.

In primo luogo non è facile prevedere i tempi di questa seconda occasione. La legge prevede una validità triennale delle graduatorie concorsuali, ma l'esperienza ci ha insegnato che questi tempi sono la durata "minima" di una graduatoria, soprattutto se ci sono ancora un certo numero di persone da sistemare. Sembra quindi realistico immaginare tempi più lunghi, sia per la prevedibile inerzia dell'amministrazione, sia per accontentare tutti coloro che non saranno riusciti ad entrare nel primo contingente di assunzioni; ma ciò scontenterebbe giustamente coloro che per qualche motivo si sono trovati esclusi da questo concorso e sperano al più presto in una nuova opportunità.

In secondo luogo, il secondo concorso potrebbe non essere un "concorso". Se lo fosse, mentre le procedure di reclutamento degli altri docenti fossero cambiate rispetto al modello concorsuale, l'Irc patirebbe ancora una volta una immotivata diversità. Al di là della lettera, lo spirito della legge impone semplicemente l'adozione di una procedura di reclutamento analoga a quella in uso per gli altri insegnanti: quando per tutti valeva il concorso, gli Idr sono stati assunti per concorso; quando per tutti si do-

vessero adottare contratti di formazione lavoro, gli Idr sperimenteranno l'adattamento di questa formula alle loro peculiarità; se si dovesse arrivare a forme più discrezionali di assunzione, gli Idr potranno vantare la loro lunga esperienza in materia.

In terzo luogo, una prossima procedura di selezione degli Idr dovrebbe fare i conti, pur con gli adattamenti procedurali di cui sopra, con l'indicazione legislativa di accertare anche la preparazione culturale dei candidati;⁴³ e sarà interessante vedere quale programma d'esame sarà proposto ai futuri concorrenti, nel rispetto dell'ulteriore prescrizione di non toccare i contenuti disciplinari.

In quarto luogo, andrà verificata la tenuta del sistema dei rapporti Stato-Chiesa (o, più modestamente, dei rapporti tra amministrazione scolastica e autorità ecclesiastica) nel contesto delle nuove procedure, che daranno certamente vita ad una nuova prassi per certi aspetti più rigida (osservanza puntuale dei vincoli amministrativi) e per altri più flessibile (minore attenzione da parte ecclesiastica alla composizione dei posti di insegnamento, nella fiducia che i criteri ordinari producono effetti accettabili).

Ancora, ma qui gli orizzonti temporali si allungano ancora di più, dovremo fare i conti con un numero abbastanza significativo di Idr di ruolo, che potranno cominciare ad occupare funzioni e ruoli prima loro preclusi e potrebbero aspirare – se in possesso dei titoli prescritti – a passare alle carriere superiori. In una prossima procedura selettiva gli Idr di ruolo potrebbero a loro volta esaminare i futuri aspiranti all'Irc (e qui risulterebbe almeno in parte paradossale l'impossibilità di esaminare i concorrenti sulla materia d'insegnamento, vista l'innegabile competenza degli esaminatori).

Infine, saranno da rilevare gli effetti del nuovo stato giuridico sull'identità dell'Irc. Siamo dell'idea che per la disciplina non cambi praticamente nulla,⁴⁴ ma a lungo andare le novità giuridiche per l'insegnante potrebbero indurre qualche trasformazione anche nell'atteggiamento con cui nella scuola si guarda alla disciplina.

Il laboratorio trentino, visto che può contare su una precedenza cronologica nell'applicazione del ruolo degli Idr, potrà ancora una volta fornire qualche utile indicazione per risolvere i problemi nazionali.

3. Insegnanti di religione e nuova professionalità docente - Ripensare l'identità degli Idr nel contesto dell'attuale transizione è come voler riparare una nave durante la navigazione: mancano appigli sicuri e le ipotesi appena formulate possono rivelarsi inaffidabili già ad una prima verifica. Ma questa condizione critica non deve scoraggiare chi si volesse cimentare nell'impresa. Anzi, ci sentiremmo di essere relativamente ottimisti sulla possibilità di ridefinire l'identità degli Idr alla luce delle trasformazioni che stanno interessando la scuola italiana.

⁴³ Cfr. legge 186/03, art. 3, c. 5.

⁴⁴ Cfr. S. Cicatelli, *Cosa cambia con il ruolo*, 2004, cit.

Nelle pagine precedenti abbiamo passato in rassegna alcuni dei principali limiti che segnano la natura dell'Irc ed il ruolo del suo insegnante. Proprio questi fattori di criticità ci inducono a guardare con ottimismo al futuro, perché le difficoltà già affrontate costituiscono un bagaglio prezioso per proseguire il viaggio intrapreso dalla scuola nel suo insieme. La *diversità* degli Idr, già segnalata come fattore di debolezza dell'identità di questi insegnanti da parte dei colleghi intervistati nei *focus group*,⁴⁵ tende a rivelarsi punto di forza nel momento in cui a tutti gli insegnanti viene richiesto di essere diversi rispetto alla loro prassi abituale (ammesso che la diagnosi di rigidità degli insegnanti si riveli esatta e non sia il risultato di un luogo comune della pubblica amministrazione, che si aspetta nei propri dipendenti una creatività inferiore al reale).

Sotto tanti aspetti, infatti, l'Idr ha da tempo maturato le caratteristiche del professionista della scuola che prima sono state sommariamente richiamate. È difficile pensare all'Idr come al semplice esecutore di prescrizioni provenienti dall'autorità ministeriale o ecclesiastica: non sarebbe sopravvissuto al confronto continuo con la sua utenza, che dispone di un'arma potente (la scelta di avvalersi o non avvalersi) per denunciare la propria insoddisfazione. Quanti insegnanti di altre discipline potrebbero ugualmente sopravvivere ad un simile spietato indice di gradimento?

Non è certo solo la conquista dell'*audience* scolastica a determinare la qualità dell'insegnante e dell'insegnamento, ma anche questo confronto è indicativo del contesto di più complessa professionalità che viene oggi richiesta dalla scuola. Se le parole d'ordine dell'autonomia sono flessibilità e integrazione, l'Idr ha rivelato di essere da tempo flessibile ed integrato: sicuramente più come persona, soggettivamente, che come mediatore impersonale ed oggettivo della disciplina insegnata. Ma l'evoluzione professionale della figura docente si appoggia oggi proprio sulle qualità personali più che sulle condizioni istituzionali di esercizio della funzione. Agli insegnanti non viene chiesto solo di trasmettere il loro sapere, ma di contribuire alla costruzione di un efficace contesto educativo. Già negli anni Novanta una ricerca dell'allora CEDE aveva individuato cinque ambiti di esercizio della professionalità docente: conoscenza disciplinare e del contenuto dei programmi; competenze didattiche, cioè padronanza di un repertorio di strategie didattiche e capacità di applicarle; capacità di riflessione e di autocritica; empatia, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscere la loro dignità; competenza gestionale, da esercitare dentro e fuori dell'aula.⁴⁶ Su un piano più istituzionale, anche il Contratto nazionale di lavoro ha da tempo rilevato che «il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche,

⁴⁵ Cfr. E. Chemolli, *cit.*, § 2, p. 110.

⁴⁶ U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma, 1999.

metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.»⁴⁷

Dalla ricerca scientifica e dalla normativa di settore viene dunque anche una richiesta di qualità umane e personali che viene rivolta agli insegnanti, che devono saper organizzare creativamente e responsabilmente il proprio lavoro. L'Idr è stato da tempo sollecitato a questa creatività e responsabilità, e dunque può guardare con una certa serenità al proprio futuro in una scuola in cui sempre più saranno necessarie competenze relazionali, organizzative e riflessive, accanto a quelle contenutistiche su cui fino ad oggi è stata prevalentemente condotta la selezione del corpo docente.

La ricerca ha dimostrato come gli Idr trentini (ma, siamo certi, non solo loro) chiedano collaborazione e si sentano pronti ad assumere incarichi diversi. Riteniamo che questa apertura sia quasi nel DNA dell'Idr, che proprio per il fatto di essere poco presente in ciascuna classe (una o due ore settimanali) si trova ad essere molto presente in tutte le classi, cioè nell'insieme della scuola, e quindi a conoscere i meccanismi del suo funzionamento e a stabilire relazioni umane e professionali con un gran numero di colleghi diventando importante punto di riferimento per l'organizzazione della scuola.

C'è da chiedersi se gli Idr si sentano di condividere l'ottimismo sopra enunciato, se cioè si sentano sicuri di sé e sappiano porsi come modello consapevole di professionalità. Ma c'è anche da chiedersi se la Chiesa si senta altrettanto sicura dei propri Idr (lo Stato lo ha appena dimostrato, almeno teoricamente, con l'assunzione in ruolo) e sappia investire su di loro riconoscendo lo stesso patrimonio di professionalità che la scuola gli attribuisce.

È nostra opinione che gli Idr non debbano soffrire di complessi di inferiorità nel momento in cui si vanno a collocare in un contesto scolastico che sollecita competenze umane e professionali verificate in misura senz'altro superiore a quanto è stato fatto nei confronti degli altri docenti. Per rendere visibile questo passaggio è forse necessario formalizzare nuove procedure di reclutamento, che selezionino i futuri docenti (e i futuri Idr) in maniera più direttamente collegata al nuovo profilo professionale dell'insegnante, esplicitando le competenze che gli sono richieste e fornendogli concrete occasioni per procurarsele. I tempi impongono soluzioni a breve termine, soprattutto nel caso in cui le previste novità per il reclutamento e la formazione dei nuovi docenti entreranno in vigore con ragionevole rapidità. È ovvio che le conoscenze disciplinari degli Idr saranno ancora certificate dall'autorità ecclesiastica, ma le ulteriori competenze professionali dovranno essere accertate dallo Stato e do-

⁴⁷ CCNL 24.7.2003, art. 25.

vranno consentire la partecipazione dell'Idr a tutte le funzioni complementari (ma non accessorie) della professione docente, ivi inclusi gli sviluppi di carriera eventualmente previsti dentro (docente iniziale, ordinario ed esperto) e fuori la funzione docente (dirigenza scolastica). Una prospettiva diversa sarebbe ancora una volta un dimezzamento della professionalità degli Idr e una perdita di importanti risorse per l'intero sistema scolastico.

Capitolo 11

Punti fermi e nuove domande

Sergio Cicutelli

La ricerca condotta in provincia di Trento si presenta come un punto di osservazione privilegiato per esaminare la realtà complessa dell'Irc anche a livello nazionale. Non è infatti possibile racchiudere entro i confini provinciali l'identità di una disciplina che si nutre principalmente di dinamiche educative e giuridiche di carattere nazionale.

Se si vuole mettere un po' di ordine in questo universo magmatico, i due versanti dell'assetto giuridico-istituzionale (A) e di quello scolastico-educativo (B) possono essere i criteri classificatori per raggruppare le linee di tendenza emergenti.

(A) Sul piano giuridico-istituzionale l'Irc ha il compito di confrontarsi con almeno quattro dimensioni: la legislazione concordataria, l'autonomia scolastica, la riforma ordinamentale, la normativa ordinaria.

1. L'assetto uscito dal Concordato del 1984 è ormai diventato maggiorenne: ha retto alla prova del tempo sia da un punto di vista organizzativo (il numero di avvalentisi si mantiene sostanzialmente stabile), sia da un punto di vista culturale (le polemiche più aspre si sono attenuate e si è raggiunto un regime di funzionamento imperfetto ma accettabile). Il confronto con la società multireligiosa imporrà inevitabilmente soluzioni innovative ed un Concordato non può aspirare ad essere un testo imm modificabile, ma a breve scadenza non si vedono alternative alle posizioni faticosamente contrattate a suo tempo.
2. L'autonomia scolastica è un dato formalmente acquisito dalla scuola italiana, ma le sue potenzialità non sono state ancora sfruttate pienamente. Il sistema scolastico è avviato verso forme di flessibilità e di protagonismo delle singole istituzioni scolastiche che potranno creare qualche difficoltà a un Irc ancora rigidamente ancorato ai parametri concordatari. Molto dipenderà dall'immagine che l'Irc riuscirà a dare di se stesso, ma in una scuola ridefinita autonomamente a livello locale un ruolo chiave potrebbe ricadere ancora sulle spalle dell'insegnante, in quanto artefice di quell'immagine in ogni singola scuola.
3. La riforma Moratti potrebbe essere il fattore meno preoccupante sul piano giuridico, poiché l'Irc ha già dato prova di saper seguire l'evoluzione del sistema scolastico e di sapersi ricollocare in contesti sempre nuovi e dinamicamente connotati. D'altra parte, i vincoli concordatari impongono alla scuola di non trascurare la presenza dell'Irc in qualsiasi sua tappa evolutiva,

escludendo che le riforme possano modificare unilateralmente posizioni istituzionalmente codificate.

4. È forse più l'ordinaria amministrazione scolastica a creare problemi, con alcune questioni che da anni si vanno presentando in tutta la loro problematicità: si è discusso nelle pagine precedenti della valutazione e dell'attività alternativa all'Irc come i due campi in cui più carente sembra essere il quadro normativo. Il tradizionale conservatorismo della burocrazia scolastica tende a far sopravvivere soluzioni adottate in tempi e contesti che appaiono sempre più lontani, impedendo di rispondere in termini tempestivi e adeguati alle sfide della cultura contemporanea. Ma, quantunque in ritardo, le novità dovranno essere metabolizzate e accolte.

(B) Il piano scolastico-educativo si presenta forse meno problematico da un punto di vista formale ma certamente più complesso e stimolante per l'effettiva prassi delle nostre scuole. Il confronto può essere condotto anche qui almeno in quattro direzioni: il modello di scuola possibile, il significato pedagogico della riforma, la scolarizzazione della disciplina, il ruolo dell'insegnante.

1. È in atto un ripensamento del modello di scuola con il quale abbiamo avuto a che fare fino ad oggi; non è solo un fatto organizzativo ma una revisione del paradigma culturale e sociale su cui si basa la scuola. Essa non è più l'unica né la prevalente agenzia formativa accanto alla famiglia; nella conseguente pluralità delle sedi educative, la scuola sta passando dalla condizione di istituzione formale della società a quella di più duttile contesto di sostegno dei processi diversi che si compiono dentro e fuori di essa. Alla luce di questo passaggio, non si può più parlare di un solo modello di scuola ma di più modelli che possono convivere con la stessa legittimità.
2. La riforma Moratti si qualifica non solo per le trasformazioni organizzative del sistema educativo ma anche per il modello pedagogico che intende associarvi. In un certo senso si tratta proprio di valorizzare la qualifica educativa data al nuovo sistema di istruzione e formazione, volendo privilegiare l'attenzione alla crescita globale della persona anche al di là dei confini tradizionalmente scolastici. In questo contesto l'Irc può offrire un contributo importante in quanto disciplina con forte valenza educativa ed aperta alle influenze della realtà sociale e personale extrascolastica.
3. Il processo di scolarizzazione che l'Irc ha vissuto negli ultimi decenni, già prima della revisione concordataria, ha ormai raggiunto la sua piena maturazione: non può considerarsi concluso, perché la scuola è in costante movimento, ma l'Irc può senz'altro permettersi di camminare con maggiore

libertà, senza il continuo ricorso a giustificazioni istituzionali e a tecnicismi didattici. Le sfide poste dai nuovi obiettivi specifici di apprendimento e dal rinnovato contesto scolastico impongono una reale padronanza delle regole della nuova scuola, per proseguire il cammino anche sulle nuove strade delle finalità educative e della mediazione comunicativa.

4. Con tutte queste premesse è chiaro che il ruolo dell'Idr diventa cruciale forse più che nel passato. Le rinnovate responsabilità educative gli chiedono una cura maggiore del Sé professionale e delle relazioni che va ad instaurare in ambito scolastico. L'evoluzione del suo status ecclesiale è testimonianza del processo di laicizzazione compiutosi nella disciplina, ma proprio questa perdita di autorevoli riferimenti istituzionali richiede al docente un impegno supplementare per confermare la stima dei colleghi e l'apprezzamento dell'utenza.

Le prospettive che si aprono in tutti questi campi sono inevitabilmente incerte. Gli orizzonti temporali su cui ci si può muovere sono di varia lunghezza: a breve scadenza si potranno verificare gli effetti del nuovo stato giuridico degli Idr, l'applicazione delle nuove indicazioni didattiche, il rinnovamento dei libri di testo; più lontano nel tempo si colloca la tenuta delle scelte degli avvalentisi, il confronto con la società multireligiosa, la reale incidenza della riforma scolastica.

Per concludere queste pagine, più che presentare affermazioni sembra opportuno affidarsi ad interrogativi che descrivono alcuni ambiti particolarmente critici per proseguire il lavoro dell'Irc nella scuola.

Quale significato attribuire alla laicità della scuola e della cultura in un contesto segnato dal confronto interreligioso?

Come rendere l'Irc e la scuola luogo di incontro tra le persone e le culture attraverso la valorizzazione dell'insopprimibile patrimonio religioso di ognuno?

Quale professionalità richiedere a un Idr chiamato a mediare una disciplina come l'Irc in un contesto di rapida e continua transizione come quello attuale?

Come riuscire a fare sintesi nella scuola tra gli infiniti e contraddittori stimoli che provengono ai più giovani dalla cultura in cui viviamo?

Quale spazio assicurare alla cultura religiosa dentro e fuori della scuola, tra le divulgazioni sommarie dei mass media e le difficili elaborazioni della teologia ufficiale?

Come risvegliare l'attenzione della comunità ecclesiale nei confronti dell'Irc per realizzare una proficua interazione al di là di improponibili strumentalizzazioni?

Il Trentino, con la sua autonomia, può confermarsi anche in questo campo come importante laboratorio di sperimentazione di nuove soluzioni fondate sulla solidità delle tradizioni locali e il dinamismo del suo territorio.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.** (1982), *L'ipotesi del doppio binario*, fascicolo monografico in supplemento a "Religione e scuola", X, 10
- Beck L. G.** (1999), *Metaphors of educational community: an analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice*, in "Educational Administration Quarterly", 35, 13-45
- Bertagna G.** (2001), *Verso i nuovi piani di studio*, in "Annali dell'Istruzione", XLVII, 1-2, 246-77
- Butturini E.** (1987), *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia
- Cicatelli S.** (1990), *Proposte per l'ora alternativa e lo stato giuridico*, in "Religione e scuola", XVIII, 8, 60-67
- Cicatelli S.** (2002), *Gli insegnanti tra professione e deontologia*, in "Religione e scuola", XXXI, 1, 79-87 (prima parte), e *Ivi*, 2, 81-92 (seconda parte)
- Cicatelli S.** (2003), *I genitori e la costruzione del curricolo*, in CSSC, *Genitori oltre la partecipazione*, cit., 227-42
- Cicatelli S.** (2003), *Insegnamento della religione cattolica*, in AA.VV. (a cura di L. Barberio Corsetti et al.), *Commentario al Codice della scuola*, La Scuola, Brescia, 289-305
- Cicatelli S.** (2003), *Lo stato giuridico è legge*, in "Religione e scuola", XXXII, 1, 5-32
- Cicatelli S.** (2004), *Un sistema integrato*, in "Religione e scuola", XXXII, 3, 19-28
- Cicatelli S.** (2004), *Cosa cambia con il ruolo*, in "Religione e scuola", XXXIII, 2, 75-86
- Comoglio M.** (2002), *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, in "Orientamenti pedagogici", IL, 2, 199-224
- Comoglio M.** (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano
- Comoglio M.** (2004), *Portfolio e Riforma*, in "Orientamenti pedagogici", LI, 3, 377-97
- Concilio Vaticano II** (1965), *Gravissimum educationis*, Roma
- Conferenza Episcopale Italiana** (1991), *Insegnare religione cattolica oggi*, Roma
- Congregazione per l'Educazione Cattolica** (1997), *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, Roma
- CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica** (2003), *Genitori oltre la partecipazione. Scuola cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia
- Dalla Torre G.** (1995), *L'insegnamento della religione cattolica, disciplina curricolare?*, in E. Menghini (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica in Trentino. Strumenti di documentazione*, U.S.D., Trento
- Debray R.** (2002), *Per una laicità d'intelligenza*, in "Il Regno", XLVII, 15, 514-20
- Gaziel H. e Warnet M.** (1998), *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille. Théorie, méthodologie et pratique*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it.: *Il fattore qualità nella scuola del Duemila*, La Scuola, Brescia, 2000)

- Giovanni Paolo II** (1981), *Insegnamento della religione e catechesi ministeri distinti e complementari*, in "L'Osservatore Romano", 7-3-1981, p. 2
- Giovanni Paolo II** (1991), *Lettera enciclica Centesimus annus*, Roma
- Giovanni XXIII** (1963), *Lettera enciclica Pacem in terris*, Roma
- Giuliani R.** (a cura di) (2004), *Quaderno IdR dell'Arcidiocesi di Trento*, Ufficio Scuola, Trento
- Goleman D.** (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam, New York (trad. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996)
- Marenco A. M. e Vigli M.** (1984), *Religione e scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Margiotta U.** (a cura di) (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma
- Merz C. e Furman G. C.** (1997), *Community and schools. Promise and paradox*, Teachers College Press, Columbia University, New York
- Morin E.** (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1995)
- Negri G.** (1970-71), *Scuola e religione oggi*, in "Pedagogia e vita", 3, 283-305
- Pazzaglia L.** (1977), *Per un insegnamento della religione coerente con la natura della scuola laica*, in "Humanitas", XXXII, 4-5, 259-80
- Pio XI** (1931), *Lettera enciclica Quadragesimo anno*, Roma
- Sarnataro C.** (1994), *L'insegnamento della religione cattolica. Materiale formativo di base*, Edizioni Paoline, Milano
- Scurati C.** (2005), *La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso*, in G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di), *Atti dei Seminari "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo"*, Roma, 30-9-2004 / 9-2-2005, CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma
- Sergiovanni T. J.** (1994), *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco (trad. it. *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2001)
- Servizio Nazionale per l'IRC della CEI** (2004), *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane. Annuario 2004* (a cura di G. Battistella e D. Olivieri), Vicenza
- Snoek M.** (a cura di) (2001), *Scenarios for the future of Teacher Education in Europe*, Amsterdam
- Tönnies F.** (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft* (trad. it. *Comunità e società*, Edizioni di comunità, Milano, 1963)
- Vertecchi B.** (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino

Parte Quarta

Tra condizioni e prospettive

Capitolo 12

Idoneità e intesa nella scuola dell'autonomia

Roberto Giuliani

1. PROPENSIONE ALLA COLLABORAZIONE

Nel presente rapporto sulla Ricerca *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia* il prof. Sergio Cicatelli individua nella "propensione alla collaborazione" un tratto peculiare della professionalità dell'Idr, "capace e disposto ad entrare in relazione con agenzie esterne alla scuola ma anche promotore o partecipe di collaborazioni intrascolastiche". Mi piace riprendere e sottolineare questo aspetto pensando soprattutto al contesto della "scuola dell'autonomia" intendendo "autonomia" non come - finalmente raggiunta libertà da - o - possibilità di fare da soli - quanto come occasione per esprimere potenzialità, valorizzare professionalità, aprire la scuola al dialogo. E mi pare chiaro che, in una scuola con una sua identità, che esercita l'autonomia in modo propositivo, con progettualità, mettendo al centro lo studente, aperta all'interno e all'esterno,¹ la propensione alla collaborazione e le capacità di relazione siano elementi che qualificano il docente di religione come risorsa significativa.

E, a partire da questa considerazione, mi viene da dire che, in qualche modo, l'elemento della "collaborazione" risulta essere costitutivo della professionalità dell'Idr fin dal suo nascere. Tanto che la stessa nomina, lo stesso atto che segna l'inizio del suo essere Idr nasce appunto da una collaborazione, da una *intesa*. Non considero qui gli aspetti tecnici e burocratici della cosa: il come, gli aspetti procedurali..., ma il valore, il senso e il significato di questa collaborazione che ha come frutto l'esprimersi di una professionalità.

2. VOLONTÀ SEPARATE E CONVERGENTI

Quello dell'Idr è un lavoro che muove da volontà separate che si incontrano e collaborano per uno scopo comune a servizio della scuola e di chi, nella scuola, cerca un'occasione di crescita e di valorizzazione delle proprie doti per una piena formazione della personalità.

¹ P. Pangrazzi, *Il processo di attuazione dell'autonomia delle scuole in provincia di Trento*, Seminario di aggiornamento per dirigenti scolastici, Riva del Garda, 2002.

Il momento primo di questo processo è rappresentato dalla *volontà del soggetto* che intende svolgere la professione di Idr. Le motivazioni e le energie che esso mette in campo a questo scopo si rivelano determinanti per l'efficacia della sua azione educativa; sono il capitale che sostiene l'impresa e la nutre. La passione per l'insegnamento e l'educazione assume forme e modalità psicologiche diverse, in armonia col carattere originale e unico di ciascuno, ma resta comunque un tratto essenziale della personalità e della professionalità del docente. Volontà in azione, che si struttura in professionalità e competenza considerando un livello di professionalità comune a tutti i docenti e un livello di professionalità specifico, proprio dell'Idr.

In una professione però si entra. Essa esiste già, con la sua organizzazione e le sue leggi prima di noi: essa ha un suo posto preciso nella società, che si attende da essa un particolare tipo di servizio oggettivo, parte di quel complesso scambio di beni e servizi reciproci di cui è fatta la vita di una qualsiasi comunità umana.² E l'organizzazione che sottende alla professione Idr prevede almeno altre due volontà concorrenti. Con responsabilità distinte, ma convergenti.

La *volontà dello Stato* che, una volta riconosciuto il "valore della cultura religiosa" e partendo dal presupposto che ogni grande fatto culturale trova nella scuola la sede propria di analisi e di studio è giunto alla conclusione che la religione cattolica - presenza rilevante culturalmente, socialmente ed eticamente nella storia secolare del Paese e dell'Occidente - può e deve essere studiata nell'ambito delle finalità della scuola.³

E, di conseguenza, si impegna ad assicurare l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado.⁴ Assumendosi così la sua parte di responsabilità, riconoscendo all'insegnamento della religione cattolica un ruolo non accessorio o aggiuntivo, ma di tipo curricolare e funzionale ai propri obiettivi educativi e ponendo dei chiari vincoli sulle finalità - fondamentalmente informative, educative e critiche - che vengono oggi assegnate alla scuola pubblica in base ai valori civili comuni riconosciuti dalla costituzione dello stato laico, democratico e pluralista.

Ed esigendo inoltre anche che l'insegnamento della religione cattolica accetti di integrarsi come disciplina nel processo di elaborazione pedagogica e di organizzazione metodologico-didattica proprio del contesto scuola, secondo i diversi gradi di istruzione, i vari indirizzi di studio e le opportunità di interazione interdisciplinare.

² G. Gatti, *Etica delle professioni formative*, Edizione Elle Di Ci, Torino, 1992, parte seconda, pp. 38-40.

³ F. Pajer, *Religio-enciclopedia tematica della educazione religiosa*, Edizione PIEMME, Casale Monferrato, itinerario 3 Scuola, 1998, pp. 568-571.

⁴ Legge 25.3.1985, n. 121 *Accordo di revisione del Concordato lateranense fra Italia e Santa Sede dell'11 febbraio 1929*, Art. 9 comma 2.

Ma, nel contempo, dichiarando anche, nella sua laicità, l'incompetenza in materia religiosa che giustifica la compartecipazione e la corresponsabilità di una ulteriore volontà, distinta, ma, come già detto, convergente, con la quale collaborare.

La *volontà della Chiesa* che considera l'insegnamento della religione cattolica come una forma di servizio necessario in una scuola moderna, realmente pluralistica e democratica, rispettosa della dimensione esistenziale dell'uomo e delle tradizioni culturali dell'Italia. Con la chiara consapevolezza della specificità dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola come occasione preziosa per la Chiesa di disporre il proprio interesse verso l'uomo nella scuola, e nello stesso tempo presenza riconosciuta e pubblica, al servizio di famiglie e alunni, rivolta al pieno sviluppo della personalità dell'allievo, nelle dinamiche tipiche dei processi scolastici e nel rispetto della libertà di ciascuno.

Passando la soglia della Scuola la Chiesa paga lealmente il prezzo che le è richiesto; sta alla logica dell'educazione scolastica nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni.⁵ Distinguendo chiaramente l'Irc, offerto a tutti,⁶ rispetto alla catechesi, considerando un "punto fermo" anzitutto la aconfessionalità dei fini dell'Irc (dal momento che l'Irc non si propone come finalità l'adesione di fede al cattolicesimo, o l'educazione alla fede degli alunni cattolici, ma la conoscenza dei contenuti autentici della religione cattolica). Ma mettendosi in gioco in prima persona in quanto la aconfessionalità dei fini non esclude la confessionalità dei contenuti. Contenuti confessionali che sono da intendere non come riferimento esclusivo, ma quali specifici e concreti principi che definiscono il cattolicesimo e la visione cattolica dell'uomo richiamando la necessità costante del confronto critico e del dialogo con altre confessioni, religioni e sistemi di significato. Sottolineando la fisionomia di cultura religiosa dell'Irc, con la convinzione che questa dimensione non lo sottrae al suo rapporto con la Chiesa, ma ne esige un riferimento che garantisce l'autenticità dei contenuti mentre questi contribuiscono alla formazione delle persone, nel rispetto della laicità e del pluralismo della Scuola pubblica.⁷

⁵ Legge 25.3.1985, n. 121 *Accordo di revisione del Concordato lateranense fra Italia e Santa Sede dell'11 febbraio 1929*, Art. 9 comma 2.

⁶ CEI, *Nota pastorale Insegnare religione cattolica oggi*, Roma, n. 7, 1991.

⁷ V. Zani, *L'insegnamento della religione cattolica a dieci anni dagli accordi concordatari*, Edizioni La Scuola, Brescia, p. 229.

3. L'IDONEITÀ ALL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

La volontà della Chiesa è anche la volontà della Chiesa trentina che si riconosce in pieno in questa prospettiva di responsabilità culturale e sociale verso i giovani e che, estranea ad ogni integrismo, ha coscienza che allo sviluppo dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola ha contribuito e contribuisce in modo rilevante anche la speciale disciplina riconosciuta in proposito dalle norme concordatarie alla nostra regione.⁸

In questa dinamica di differenti e convergenti volontà in azione, uno dei momenti in cui la volontà della Chiesa si esprime concretamente e in modo più particolare è quello della **idoneità** riconosciuta al docente ai fini dell'Irc.

Infatti, oltre che in possesso di uno dei titoli di qualificazione professionale previsti dalle norme bilateralmente sottoscritte, il docente di religione deve essere riconosciuto idoneo dall'Ordinario diocesano del luogo.

A norma del diritto canonico il riconoscimento di idoneità attesta che il docente interessato si distingue nella sua attività didattica per una documentata preparazione culturale riferibile alla conoscenza della dottrina cattolica; una documentata qualificazione professionale riferibile alla competenza pedagogico-didattica; e per l'impegno a offrire una testimonianza di vita che esprima coerenza e passione rispetto a quanto il docente è chiamato a presentare nella scuola.

Questo riconoscimento non contrasta con il quadro scolastico educativo nel quale è inserito l'insegnamento della religione, ma lo rafforza e lo precisa confermando la professionalità del docente di religione. E ciò dovrebbe risultare facilmente comprensibile. Infatti così come è una commissione di matematici che abilita all'insegnamento della matematica, allo stesso modo non esiste figura più autorevole del vescovo per certificare che un cittadino della repubblica sia abilitato all'insegnamento della religione cattolica.⁹

L'idoneità perciò si configura come garanzia e attestazione della specifica professionalità del docente di religione che abbraccia vari ambiti di competenza, di capacità di intervento e di partecipazione. A cominciare dalla capacità di legittimare adeguatamente l'insegnamento della religione cattolica, sapendosi orientare dentro la legislazione proponendo correttamente le motivazioni della presenza dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola di tutti, in dialogo con le domande che la società civile e la comunità cristiana si pongono. È compito dell'insegnante di religione in-

⁸ L. Bressan, Arcivescovo di Trento, *Disposizioni sull'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nella scuola*, Arcidiocesi di Trento, Ufficio Scuola, 2001.

⁹ G. Bertagna, *Insegnare religione cattolica nella scuola secondaria*, Edizioni La Scuola, Brescia, 1997, p. 16.

fatti anche saper presentare la natura, le finalità, i contenuti e i metodi che assume l'insegnamento della religione cattolica in Italia, nei colloqui con genitori, colleghi, e comunità cristiana, oltre che con gli studenti quando avvertono queste esigenze.

Altro ambito della competenza dei docenti di religione è costituito dalla conoscenza dello specifico sapere disciplinare, cioè della riflessione sul fenomeno religioso in genere, sui dati fondamentali dell'antropologia, della riflessione teologica e sul cristianesimo come si presenta attualmente e come si è sviluppato nella storia. Oggi, questo tipo di competenza, deve muoversi in sintonia con lo sviluppo dell'ecumenismo e del dialogo interreligioso; essa comporta quindi conoscenze sulle Confessioni e Chiese cristiane, sulle altre religioni, sugli atteggiamenti e sulle iniziative ecumeniche e specifiche del dialogo interreligioso.

Un altro ambito di abilità riguarda la relazione educativa con ragazzi, colleghi e genitori, la capacità di assumere il proprio ruolo dentro gli organismi in cui si articola e attraverso cui funziona l'istituzione e il sistema scuola. Ha poi un posto centrale nella vita di un insegnante la capacità di programmazione, distinguendo tra programmazione istituzionale o organizzativa, programmazione educativa e programmazione didattica.¹⁰

L'attestato di idoneità configura quindi un docente di religione cattolica professionista della Scuola e riconosciuto idoneo dalla Chiesa. Un docente che si pone sul crinale di rapporti che esigono continua ricerca di sintesi, di unità e "propensione alla collaborazione" soprattutto in una Scuola che vuole fare dell'autonomia un suo tratto caratteristico e qualificante.

4. IL RUOLO DELLE FAMIGLIE E DEGLI STUDENTI

Per concludere, in questo processo che chiama al coinvolgimento, alla condivisione e all'ascolto va ricordato che l'Irc non è imposto ai destinatari, ma scelto elettivamente¹¹ e che quindi c'è un'ulteriore e determinante volontà che rappresenta il punto di arrivo di tutte le volontà precedentemente attivate e, nello stesso tempo, il punto di partenza, il momento che consente al processo di produrre i suoi effetti: la *volontà delle famiglie e degli studenti*. Volontà che esercita il diritto di scegliere di avvalersi o non avvalersi dell'Irc. È evidente a tutti l'importanza dell'esercizio di questa volontà e quindi il ruolo attivo e positivo che viene riconosciuto alle famiglie e agli studenti

¹⁰ L. Bressan, Arcivescovo di Trento, *Disposizioni sull'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nella scuola*, Arcidiocesi di Trento, Ufficio Scuola, 2001.

¹¹ G. Bertagna, *Insegnare religione cattolica nella scuola secondaria*, Edizioni La Scuola, Brescia, 1997, p. 219.

rispetto all'Irc. I genitori e gli studenti sono soggetti protagonisti della scelta dell'Irc e della sua attuazione. È importante perciò chiarire e approfondire il significato di questa scelta offrendo ai genitori e agli studenti occasioni di dialogo e di confronto. È necessario, infatti, motivare la scelta superando eventuali mentalità di delega, rendendo genitori e studenti sempre più consapevoli della loro responsabilità di accompagnare l'opera dei docenti con un costante interessamento.¹² Coltivando la consapevolezza che l'insegnamento della religione cattolica è un'attività didattica che ha le caratteristiche per essere offerta a tutti, indipendentemente dal credo religioso di ciascuno. E precisando che è una disciplina scolastica legittimata non a partire dall'appartenenza religiosa della maggioranza delle famiglie o degli studenti ai quali si rivolge, ma fondata primariamente su ragioni di ordine storico-culturale e compresa nelle finalità della scuola. Considerando infine che per tutti può risultare utile disporre degli elementi necessari a conoscere, comprendere e decifrare un fenomeno religioso che "fa parte del patrimonio storico del popolo italiano"¹³ che ha segnato e segna in modo significativo il nostro contesto storico, culturale e artistico. Ovviamente deve mantenersi costante l'attenzione al contesto, che sempre più si caratterizza per la dimensione del pluralismo che chiede, da una parte, di approfondire le conoscenze rispetto alle specifiche e differenti identità e, dall'altra, di favorire momenti di confronto e atteggiamenti improntati alla tolleranza, al rispetto e al dialogo. Un Irc, in conclusione, frutto dell'intesa di volontà differenti, ma di responsabilità convergenti, condotto da docenti idonei, che la *Ricerca* rivela generalmente a proprio agio in un ambiente di lavoro serio e stimolante, soddisfatti del proprio lavoro pur difficile e faticoso come modo di studiare la religione per imparare a vivere insieme.

¹² CEI, *Nota pastorale Insegnare religione cattolica oggi*, Roma, n. 26, 1991.

¹³ Legge 25.3.1985, n. 121 *Accordo di revisione del Concordato lateranense fra Italia e Santa Sede dell'11 febbraio 1929*, Art. 9 comma 2.

Capitolo 13

Cantieri aperti: temi possibili per l'agenda di lavoro dei prossimi anni

Giuseppe Tacconi

1. PREMESSA: INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA E AUTONOMIA

La ricerca si è soffermata sull'autonomia scolastica e su come cambiano l'Irc e l'Idr nella scuola dell'autonomia trentina. Possiamo forse dire che la ricerca ha inteso mettere a fuoco il rapporto di reciproca inclusività che viene a crearsi tra Irc e scuola dell'autonomia: l'Irc "abita" infatti nella scuola dell'autonomia come la scuola dell'autonomia "abita" o "dovrebbe abitare" nell'Irc. Ci è stata così offerta l'occasione di articolare diversi punti di vista, nell'ipotesi che guardare all'autonomia dal punto di vista dell'Irc ci aiuti a comprendere meglio qualche aspetto dell'autonomia e che guardare all'Irc dal punto di vista dell'autonomia – e degli altri attori della scuola autonoma – possa farci comprendere qualcosa di più sull'Irc e sull'Idr chiamato a realizzarlo.

Guardare all'autonomia delle Istituzioni scolastiche dal punto di vista dell'Irc ci fa innanzitutto notare che, nonostante essa sia certamente uno degli elementi consolidati dei processi di riforma in atto, il concetto di autonomia rimane ancora piuttosto indeterminato e vago¹ e, per farlo penetrare nella cultura professionale degli operatori della scuola, la strada da fare sembra ancora piuttosto lunga:

- il problema, ad esempio, non è solo o tanto il dato, rilevato nell'analisi dei progetti di Istituto, della scarsa presenza di un'informazione precisa o almeno parziale sull'Irc (che si rileva nel 61% degli Istituti comprensivi e delle direzioni didattiche e solamente nel 30% degli Istituti superiori esaminati),² ma la probabile assenza, nei Progetti di Istituto, di riferimenti precisi alle discipline o alle aree disciplinari in genere. Questo significa che i Progetti di Istituto spesso si limitano ad elencare i vari "progetti integrativi" che la scuola propone per arricchire la propria offerta formativa, ma trascurano o danno per scontati i percorsi disciplinari che ne dovrebbero costituire una delle parti essenziali, dimostrando così di non essere ancora percepiti, in molti casi, come lo strumento principale della progettazione autonoma della scuola;

¹ Cfr.: N. Bottani, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna, 2002, in particolare le pp. 207-230.

² Cfr. qui il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 2 p. 52.

- la rigidità dell'orario o la prevalente unicità del gruppo classe come contesto di apprendimento, rilevate dalla ricerca, non sono caratteristiche esclusive dell'Irc ma sono diffuse in tutta la scuola e dicono che la flessibilità, che l'autonomia avrebbe dovuto introdurre, tarda ancora a farsi prassi diffusa nella scuola: prevalgono percorsi omogenei e strutture rigide non più compatibili con la varietà delle istanze e dei bisogni di cui dovrebbero farsi interpreti le singole istituzioni scolastiche autonome.

Per quanto lento sia il passaggio, è comunque chiaro che lo sviluppo dell'autonomia è chiamato a cambiare progressivamente il volto e la cultura interna della scuola, facendo prendere le distanze da modelli di tipo burocratico e centralistico (in cui sono essenziali l'adempimento delle norme, l'esecuzione di compiti istituzionali dettati dall'alto, la legittimità formale e la correttezza procedurale delle operazioni...) e favorendo – questo è almeno l'auspicio – l'assunzione, da parte delle singole realtà locali (le singole istituzioni scolastiche ma, più in generale, gli enti locali e le varie realtà del territorio, e quelle con questi), di un'autonomia decisionale, progettuale e realizzativa in ordine ai percorsi educativi di istruzione e formazione, pur all'interno di linee comuni a tutto il territorio nazionale. La presenza e l'esperienza degli Idr, sia per la particolarità della loro disciplina (che non può far riferimento a “voti” e “registro”, comporta la possibilità di avvalersene o meno e sollecita dunque in qualche modo a “guadagnarsi” l'utenza), sia per la loro apertura strutturale anche al contesto ecclesiale, esterno alla scuola, potrebbe essere un'importante risorsa per la crescita di una cultura professionale maggiormente congruente con l'ordinamento dell'autonomia. Va notato poi che l'Irc è legato in modo particolare a varie scelte di responsabilità (la responsabilità delle famiglie e degli studenti di avvalersene o meno, la responsabilità dello stato di garantire l'offerta di tale insegnamento e la competenza giuridica e pedagogica degli insegnanti, la responsabilità della chiesa di curare la loro competenza disciplinare e personale, la responsabilità degli stessi docenti rispetto alla propria formazione e all'esercizio della propria professionalità...) ed ha quindi strutturalmente a che fare con quella crescita di responsabilità, a tutti i livelli, che il paradigma dell'autonomia rappresenta e sollecita.

Anche guardare all'Irc e all'Idr dal punto di vista dell'autonomia ci permette di guadagnare consapevolezza rispetto ad alcune aree di problematicità e a zone di possibile miglioramento:

- innanzitutto, l'assunzione del punto di vista dell'autonomia permette di guardare all'Irc evidenziandone le molteplici interazioni con il sistema scuola e

con il territorio e questo favorisce l'abbandono di quell'ottica autoreferenziale, che fa invece pensare che l'Irc riguardi solo i cattolici o solo gli Idr;

- ci si accorge poi che l'Irc, da precursore dell'autonomia – almeno nel senso che nasce da una collaborazione inter-istituzionale e, dall'intesa in poi, ha rappresentato uno spazio di esercizio di scelta e di responsabilità da parte delle famiglie e degli allievi – rischia di diventarne il fanalino di coda, dato che le rigidità dell'assetto concordatario risultano poco compatibili con la flessibilità richiesta dalla scuola dell'autonomia stessa;
- infine, ci si rende conto che gli Idr, in diversi casi, nonostante la recente immissione in ruolo, vengono ancora percepiti – e talvolta ancora si percepiscono – come “esterni” all'istituzione scolastica e conseguentemente “isolati”,³ mentre dovrebbe essere proprio l'autonomia a valorizzare meglio la disponibilità degli Idr ad essere una presenza significativa nella scuola, dando spazio alla loro intraprendenza e “voglia di esserci e di fare”.⁴

Quali sono allora, a fronte di questa prima, sommaria panoramica e a partire dall'attivazione dei molteplici punti di vista a cui facevamo riferimento sopra, le sfide che sarà inevitabile – o che potrà esser strategico – affrontare nel prossimo futuro? Quali i temi caldi di una possibile agenda di lavoro per i prossimi anni?

Prendendo spunto dai dati che emergono dalla ricerca e dalle rotte tracciate da Sergio Cicutelli nel suo intervento,⁵ vorremmo indicare qui di seguito alcuni cantieri che, a nostro avviso, sono aperti e dovranno in futuro continuare ad impegnare tutti coloro che si interessano di Irc e, in genere, di scuola, se è vero che quello dell'Irc è un tema che non può e non deve interessare solamente gli Idr ma tutti gli attori della scuola. Faremo riferimento a quattro cantieri sul versante del curriculum e a quattro cantieri sul versante della professionalità docente, consapevoli che tali cantieri spesso ne presuppongono uno anche sul versante giuridico-istituzionale, che conduca ad una ormai urgente revisione dell'intesa.

³ Cfr. sopra, l'intervento di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, in particolare il § 2.4 p. 110.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. qui, l'intervento di S. Cicutelli, *Parte terza, Elementi di contesto e chiavi di lettura*, p. 143 e seguenti.

2. I CANTIERI DEL CURRICOLO

2.1. Primo cantiere: il posto dell'insegnamento della religione cattolica nel curriculum della scuola dell'autonomia

Il primo cantiere del curriculum riguarda la collocazione che la disciplina Irc – ma, più in generale, la dimensione religiosa – può assumere all'interno del curriculum e della proposta educativa complessiva della scuola.

Esiste una stretta connessione tra come viene concepito il curriculum nell'Istituzione scolastica autonoma e il valore che viene attribuito alla disciplina dell'Irc. A differenti concezioni curriculari corrispondono infatti differenti modalità di considerare e di impostare le discipline e il rapporto tra le discipline.

Se permane una concezione monodimensionale del curriculum, inteso come somma di discipline, collocate in una prospettiva di tipo gerarchico, l'Irc non può che rimanere una disciplina “debole” – dato che, all'interno di questo modello, la “forza” di una disciplina si esprime nella quantità delle ore ad essa dedicate –, ai limiti dell'irrelevanza e della marginalità, e sarà di conseguenza difficile che gli Idr si percepiscano e vengano percepiti dagli altri come insegnanti di pari dignità.

Se la concezione del curriculum è invece maggiormente centrata sul soggetto che apprende e sulla globalità della sua esperienza,⁶ che per sua natura è multidimensionale, allora diventa più probabile che anche l'Irc venga visto come uno spazio formativo rilevante, all'interno del quale è possibile attivare processi di apprendimento rilevanti, e che l'Irc venga percepito come risorsa educativa per tutti. In questa seconda concezione del curriculum, “...non solo ogni materia di studio ha importanza (al di là del tempo che le viene dedicato nei processi di insegnamento/apprendimento), ma... le differenti concezioni della conoscenza che ciascuna di esse esprime vanno integrate”⁷ e questo porta a ricercare e scoprire connessioni, forme di relazione e di interazione tra le discipline, le attività e le esperienze che vanno a comporre il curriculum complessivo della scuola.

La ricerca ci offre alcuni indizi su quali siano le concezioni di curriculum più diffuse nelle scuole trentine: da una parte la permanenza di una centratura predominante sulle discipline, non solo nella scuola superiore,⁸ e una certa rigidità di assetto (orario, raggruppamento classe...),⁹ che potrebbero essere indicatori di una concezione monodimensionale di curriculum, dall'altra la presenza di tentativi di articolazione

⁶ Cfr. F. Azzali, *La scuola tra strategie e strutture*, in “Religione e Scuola” 5 (maggio-giugno) 2004, pp. 35-44.

⁷ R. Semeraro, *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*, Giunti, Firenze, 1999, p. 143.

⁸ Cfr. l'intervento di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, § 2.2, p. 107.

⁹ Cfr. il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 3, p. 57 e § 4, p. 60.

modulare, numerose attività e progetti, che fra l'altro vedono spesso gli Idr come convinti ed attivi promotori e sostenitori, il collegamento con le realtà del territorio, la valorizzazione di questo come "aula decentrata",¹⁰ che potrebbero essere considerati segnali di una concezione multidimensionale del curriculum.

Non si tratta qui di tracciare un bilancio (l'IPRASE stesso, che ha promosso questa ricerca, sta conducendo un attento monitoraggio sui curricoli delle scuole trentine), ma soltanto di affermare che è necessario lavorare per una nuova cultura del curriculum, in cui l'elemento di riferimento sia l'esperienza complessiva del soggetto, l'attenzione sia posta non solo sulla dimensione conoscitiva (discipline) ma anche su altre dimensioni: operativa, affettivo-relazionale, valoriale..., che sono profondamente intrecciate con la prima e aprono, anche nella scuola, nuove possibilità di conoscere, agire, vivere esperienze, realizzare progetti, in definitiva di apprendere.

L'Irc può allora offrire al meglio il suo contributo specifico al percorso formativo globale degli allievi de-centrandosi da sé come disciplina, abbandonando la pretesa di difendere un territorio esclusivo, ri-centrandosi sui soggetti in apprendimento, sulla globalità della loro esperienza, sui grandi interrogativi dell'esistenza umana (il senso della vita, la morte, il dolore, la felicità, l'alterità...) che essi portano dentro, per evidenziare le risposte che il cristianesimo – e non solo – ha cercato di dare a tali profonde domande. In questo impegno, ci si apre naturalmente anche all'apporto delle altre discipline, diventa spontaneo affrontare i propri oggetti culturali a partire da molteplici punti di vista e prospettive e si contribuisce così alla costruzione di un curriculum integrato che, tra l'altro,

- aiuti a cogliere come anche la dimensione religiosa offra un punto di vista indispensabile per la comprensione della storia, dell'arte, della letteratura, della cultura (la religione anche al di fuori dell'Irc),
- guidi gli allievi ad interrogarsi sulla propria identità, sulla propria esistenza, sul proprio progetto di vita,
- li conduca ad individuare linee di senso e di valore per vivere e muoversi nel mondo di oggi, a partire dal senso e dal valore che sperimentano ed imparano nell'ambiente scolastico (non solo discipline, dunque, che sono la struttura curricolare adeguata ad affrontare problemi di conoscenza, ma anche esperienze di vita, che sono invece la struttura curricolare in grado di attivare percorsi di apprendimento in ordine ai valori e alla dimensione del senso),
- supporti la progettazione di forme di convivenza democratica, all'insegna della convivialità delle differenze.

¹⁰ Su questi aspetti, cfr. *ibid.*, § 5: *Una presenza attiva sul piano delle collaborazioni e della cooperazione tra scuola e famiglia*, p. 64.

Anche la strategia della personalizzazione, recentemente rilanciata dalla riforma Moratti, è uno degli sfondi a partire dai quali ripensare il ruolo e la collocazione dell'Irc all'interno del curriculum complessivo della scuola dell'autonomia.¹¹ Da sempre l'Irc è un elemento di personalizzazione all'interno dei curricoli, se non altro perché implica la scelta di avvalersene, ma l'apertura di questo cantiere comporterà anche lo sforzo di costruire condizioni sempre migliori perché l'apprendimento diventi "personale", venga cioè assunto dai soggetti come rilevante non solo in sé ma anche per loro. E questo comporta:

- la ricerca su come orientarsi sempre meglio all'esperienza degli allievi,
- il recupero al lavoro scolastico della loro esperienza quotidiana (della quale fa ormai parte l'appartenenza ad un contesto pluralistico e multiculturale e il contatto con persone che vivono diverse appartenenze religiose),
- la valorizzazione delle differenze (di caratteristiche, di interessi, di intelligenze, di provenienze...) dei soggetti in apprendimento,
- l'offerta di opzioni e di spazi di scelta effettiva, anche attraverso la progettazione di laboratori di approfondimento da inserire tra le attività facoltative o opzionali (e possibilmente da aprire anche ai non avvalentesi),
- la capacità di agire con gruppi differenti (di classi parallele, di livello, di progetto...).

La strategia della personalizzazione esige infine di entrare in una logica di co-progettazione, facendo partecipare i vari soggetti (gli allievi, i colleghi, i genitori, la chiesa locale, altri attori presenti sul territorio...) alla definizione dei percorsi di insegnamento-apprendimento.

Fa infine parte della riflessione sul curriculum anche la riflessione sull'ora alternativa all'Irc. Già nel dichiarato dei Progetti di Istituto la ricerca evidenzia una scarsa attenzione a tale proposta.¹² Se poi andiamo a vedere i dati consuntivi monitorati dalla diocesi di Trento, troviamo che, a livello di scuola secondaria di primo grado (per la scuola primaria le percentuali dovrebbero essere abbastanza simili), solamente in circa il 32% delle scuole sono previste attività specifiche, mentre in circa il 56% dei casi si

¹¹ Del resto, potremmo dire che la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, come tentativo di superare i limiti dell'accento posto esclusivamente sull'uniformità e l'omogeneità dei percorsi, è il corrispettivo didattico e curricolare di ciò che, a livello macro, di sistema, è proprio l'autonomia delle istituzioni scolastiche, intesa come tentativo di superare i limiti delle impostazioni centralistiche, che pure – non va dimenticato – hanno avuto il merito di portare avanti un'istanza egualitaria che non va assolutamente abbandonata ma dialetticamente combinata con le altre esigenze.

¹² Cfr. qui il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 2, p. 54.

hanno attività di studio individuale, assistito o non assistito, e nel 12% l'uscita dell'allievo. Solo nel 4,8% delle scuole secondarie superiori si hanno attività programmate (il dato corrisponde più o meno al numero delle scuole superiori che, secondo quanto mette in evidenza la ricerca, inseriscono nel loro Progetto di Istituto un'informazione completa relativa all'ora alternativa).¹³ In circa il 40% dei casi abbiamo lo studio individuale, prevalentemente non assistito, e nel 54,6% dei casi l'unica alternativa all'Irc è rappresentata dall'uscita dell'allievo da scuola, magari "per andare al bar".¹⁴

Del resto, l'ora alternativa presenta problemi tali, non solo di ordine pratico ed organizzativo, da configurarsi come una sorta di dilemma; Elio Damiano lo formula così: "quale insegnamento è effettivamente alternativo, cioè insieme analogo e diverso, rispetto alla religione cattolica, che non sia esso stesso una religione? Oppure, se non è una diversa confessione, che non sia così irrilevante da poterne tranquillamente privare chi si avvale dell'Irc?".¹⁵ Questo cantiere del curriculum potrebbe allora esplorare le possibilità di attivare, accanto ai percorsi di apprendimento della religione cattolica, anche percorsi di apprendimento di altre confessioni religiose o di diverso accostamento ai fenomeni religiosi, tutti reciprocamente aperti gli uni sugli altri, in una prospettiva pluralista.¹⁶ È un tema questo su cui torneremo anche nel prossimo paragrafo, almeno per vedere quali potrebbero essere per l'Irc le conseguenze dell'assunzione di una prospettiva pluralista.

2.2. Secondo cantiere: contributo dell'insegnamento della religione cattolica all'educazione interculturale

Questo cantiere è uno sviluppo di quello precedente ma merita un'attenzione a parte, perché richiede di interrogarsi in modo più specifico sugli oggetti culturali dell'ora di religione. Partiamo da una semplice osservazione: l'Irc sembra essere sostanzialmente gradito dagli allievi. Questo almeno è quello che si può dedurre analizzando la percentuale degli avvalentesi, che è molto elevata e si avvicina al 90%.¹⁷

¹³ *Idem.*

¹⁴ Cfr. G. A. Battistella e D. Olivieri, *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane, Annuario 2003 (a. s. 2002/2003)*, Versione elettronica, Vicenza, aprile 2003. Cfr. anche E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, § 3.2, p. 114.

¹⁵ E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993, p. 48.

¹⁶ Cfr. G. Tacconi, *Irc e apprendimento interreligioso*, in "Religione e Scuola" 2 (novembre-dicembre) 2004, pp. 3-8.

¹⁷ Secondo i dati relativi all'Irc nelle scuole statali, rilevati dalla diocesi di Trento nell'a. s. 2002-2003, anno al quale si riferisce anche la ricerca qui presentata, gli studenti che si avvalgono dell'Irc sono in

Se è vero che non vanno trascurate le differenziazioni territoriali, quelle interne ai vari ordini di scuola e il leggero ma progressivo calo degli avvalentesi, soprattutto nel ciclo secondario, la disciplina dimostra una consistente – e forse sorprendente – tenuta. Quale sarebbe infatti lo scenario ipotizzabile per altre discipline, se gli studenti fossero chiamati a scegliere di avvalersene o meno? Ma, al di là di questa presa d'atto, perché è “gradito” l'Irc? E ancora: cosa si insegna effettivamente nell’“ora di religione”? L'esplorazione effettuata non permette di ricavare dati generalizzabili. Si può però notare che, nei *focus group*, alcuni docenti di altre discipline e alcuni dirigenti sottolineano il rischio che gli Idr corrono di insegnare di tutto un po', di essere dei “tuttologi”, di animare discussioni inconcludenti o di gestire sostanzialmente quella che potremmo definire un’“ora di varia umanità”.¹⁸ L'indizio andrebbe collegato con i dati di un'altra ricerca, quella recentemente condotta dall'Istituto Iard per conto della Provincia Autonoma di Trento,¹⁹ dalla quale emerge che la religione interessa i giovani, quando interessa,²⁰ soprattutto per la sua valenza emotiva e relazionale.²¹ Sembra infatti che siano la dimensione dell'affettività e della relazionalità ristretta quelle dominanti nell'esperienza dei giovani oggi.²² Si può fare allora l'ipotesi che,

totale l'89,7% di tutti gli studenti trentini della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria superiore (non è stato possibile accedere ai dati relativi alla scuola primaria, ma è molto probabile ipotizzare che tali valori siano ancora superiori e che dunque andrebbero ad alzare ulteriormente la media complessiva). Disaggregando i dati si nota che, nella scuola secondaria di primo grado, la percentuale sale al 94,1%, mentre, nella scuola secondaria superiore, andiamo dalla percentuale più bassa, l'84%, che si registra negli Istituti tecnici e in quelli professionali, all'88% che si registra nei licei. Cfr. G. A. Battistella e D. Olivieri, *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane...*, op. cit.

¹⁸ Cfr. sopra, l'intervento di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, in particolare il § 4.1, p. 119. Riportiamo alcune espressioni dei docenti di altre discipline: «non è chiaro che cosa [l'insegnante di RC] debba insegnare...»; «...alla fine fanno “tutto e niente”»; «...fa un po' di tutto...»; «l'insegnante di religione dovrebbe avere un programma ben definito, non può parlare di quello che vuole ed [essere] riconosciuto dagli studenti come il tuttologo»; «segue i problemi, le esigenze che avvengono in classe, [... piuttosto] che un piano rigoroso, anche dal punto di vista disciplinare»; «...il rischio che [cadano] nel superficiale..., nella tuttologia».

¹⁹ Cfr. C. Buzzi (a cura di), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino. Un'indagine dell'Istituto Iard per la Provincia Autonoma di Trento*, Il Mulino, Bologna, 2003, in particolare le pp. 131-136.

²⁰ «...va osservato che tra i giovani trentini l'attenzione alla religione appare essere meno diffusa rispetto a quanto osservato nel resto del paese. Quasi il 10% esprime un rifiuto deciso dell'importanza della dimensione religiosa e per un altro quarto dei giovani intervistati si tratta di qualcosa di marginale rispetto agli altri aspetti della propria vita» (*Ibid.*, p. 134).

²¹ «...i luoghi religiosi divengono... innanzitutto luoghi ed esperienze relazionali...» *Ibid.*, p. 132.

²² Cfr. *ibid.*, p. 135.

analogamente, l'Irc interessi perché – e solo fintantoché – si occupa sostanzialmente di questioni relative al gruppo, alle amicizie, alle relazioni in genere. Questo spiegherebbe – almeno per quanto riguarda la scuola superiore – la permanenza di un'alta percentuale di avvalentesi a fronte di una progressiva e vistosa diminuzione di interesse per la religione. Questo dato potrebbe però anche indicare agli Idr una duplice strada da percorrere: dal punto di vista della relazione didattica – e qui sembra che la strada sia già ampiamente praticata²³ – la necessità di curare la qualità di quel contesto relazionale che solo può consentire reale apprendimento; dal punto di vista degli oggetti culturali, l'opportunità di evidenziare la connessione stretta tra fenomeno religioso e comunità, tra dimensioni religiosa e dimensione relazionale e l'importanza di sottolineare come il fatto religioso non consista, o comunque non si esaurisca, in un insieme di credenze e convinzioni ma coinvolga la persona in tutte le sue dimensioni, comprese quella estetica, quella affettiva e quella emotiva.

C'è un altro fenomeno sociale che invita ad allargare il cantiere degli oggetti culturali: la società sempre più multiculturale e multireligiosa che sfida anche la scuola – e in particolare l'Irc – a fare i conti con l'esigenza di costruire le condizioni per un dialogo e per una reciproca contaminazione tra culture e religioni differenti. Tanto più che l'incontro con “gli altri” non è un'esperienza che i soggetti vivono solamente al di fuori dell'Irc. L'Ispettore Morandi richiama il fatto che, in Trentino, un numero non trascurabile di studenti non cattolici, soprattutto di religione islamica (15-20%), si avvalgono dell'Irc o magari non se ne avvalgono formalmente ma partecipano alle ore di religione.²⁴ In questo contesto, anche la pratica dell'Irc va dunque ripensata, sia sul versante dei contenuti che dei metodi, in prospettiva interculturale, a partire dalla logica del dialogo che apre la possibilità di conoscere meglio non solo gli altri ma anche se stessi. Questo significa che, “...anche nell'ambito di un insegnamento della religione connotato in senso confessionale cattolico, la pluralità delle religioni e delle visioni del mondo non può più essere semplicemente considerata come un dato di fatto o semplicisticamente trattata alla stregua di una delle tante nuove tematiche suggerite dall'attualità, ma deve guidare verso un nuovo modo di fare Irc”,²⁵ così che

²³ Nel *focus group*, diversi dirigenti attribuiscono agli Idr particolari capacità di relazione, di comunicazione e di mediazione, non solo in relazione agli allievi ma anche nei confronti delle famiglie. Cfr. E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, § 4.2, p. 121.

²⁴ Cfr. in questo volume il contributo di R. Morandi, *Capitolo 1, Lo sfondo della ricerca*, § 3, p. 20. Il dato è confermato anche dall'esperienza di alcuni dirigenti scolastici: cfr. l'intervento di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, il § 3.3, p. 117.

²⁵ G. Tacconi, *Irc e apprendimento interreligioso...*, *op. cit.*, p. 7.

anche l'Irc dia il suo contributo affinché "...i soggetti in apprendimento possano costruire identità dinamiche ed aperte, in un contesto plurale, certo a partire da un accostamento consapevole e critico alle caratteristiche culturali e religiose proprie del contesto di vita di appartenenza, ma anche nella costante tensione ad approfondire la conoscenza e la comprensione dei nuclei fondamentali delle altre religioni mondiali".²⁶ Non mancano, in Trentino, esperienze significative e risorse spendibili in questo senso (pensiamo al Centro Interculturale Millevoci, al Forum trentino per la pace, alla ricca presenza sul territorio di realtà associative sensibili a questi temi...).

Entrambe le esigenze sottolineate sopra – quella relazionale e quella interculturale – suggeriscono di privilegiare un accostamento narrativo al fatto religioso, a partire dalle storie sacre attraverso cui le religioni si raccontano – e qui, almeno per la religione cristiana e per l'ebraismo, una particolare centralità viene senza dubbio assunta dalla Bibbia –, per arrivare all'incontro con i volti concreti e le storie di vita di coloro che vivono un'esperienza religiosa, fino alle storie personali dei giovani allievi.²⁷ È così che si possono far incontrare, nell'ambito dell'Irc, le storie antiche con le storie attuali, alla ricerca di nuove solidarietà ed alleanze possibili.

2.3. Terzo cantiere: il contributo dell'insegnamento della religione cattolica all'apertura del curriculum al territorio

Uno degli aspetti più rilevanti dell'autonomia consiste nel potenziamento – almeno tendenzialmente presente – della rete di relazioni e di scambi sociali di una scuola che non dovrebbe più percepirsi come corpo staccato e autoreferenziale ma come realtà che vive nelle e delle relazioni che intesse con il territorio. Questo potenziamento non è solo conseguenza del decentramento amministrativo di cui l'autonomia delle istituzioni scolastiche è un elemento, ma corrisponde anche alla maturata consapevolezza che, in una società sempre più complessa e a tecnologia avanzata, la scuola non può più pensare di detenere il monopolio formativo. Oggi tutto diventa in qualche modo "formativo" e conoscenze ed abilità possono essere acquisite – forse anche meglio e più efficacemente che non a scuola – nel contesto territoriale, attraverso l'utilizzo dei mezzi di comunicazione e delle tecnologie informatiche, la fruizione della pubblicità, l'adesione alle proposte dell'industria del tempo libero, la partecipazione a gruppi sociali di vario genere, l'inserimento nel mondo del lavoro... La scuola non può fare

²⁶ *Idem.*

²⁷ Cfr. ID., *Per una didattica delle religioni mondiali nell'ambito dell'Irc*, in "Religione e Scuola" 3 (gennaio-febbraio) 2005, pp. 3-8.

come se tutto ciò non esistesse. È stimolata a ripensare e a ridefinire il suo ruolo specifico e ad impostare l'interazione con il territorio in modo tale da costruire con esso un'alleanza educativa. L'integrazione col territorio e il miglioramento della cooperazione tra scuola e territorio rappresentano dunque sempre di più un passaggio obbligato per la progettazione formativa di ogni singola istituzione scolastica autonoma.

Collocandosi all'intersezione tra la realtà della scuola e la realtà ecclesiale, l'Irc può dare un contributo specifico e rilevante alla costruzione di quella rete di relazioni tra scuola e territorio che costituiscono un vero e proprio capitale sociale, capace di allargare le condizioni favorevoli per il successo scolastico e formativo degli allievi.²⁸

La ricerca ci rivela il significativo contributo degli Idr trentini ad aprire la scuola ad una effettiva collaborazione con l'esterno (con le realtà diocesane, ricche di immensi patrimoni artistici e culturali, con i musei, gli archivi e le biblioteche, con le associazioni di volontariato...) su progetti concreti,²⁹ ma anche a portare nella scuola le istanze che emergono all'esterno, nei contesti sociali e parrocchiali che li vedono spesso nel ruolo di operatori attivamente impegnati con giovani e genitori.

Questo favorisce lo sviluppo di un modo nuovo di concepire la struttura della realtà scolastica nel suo assetto organizzativo e nella sua articolazione curricolare e didattica. L'autonomia assegna centralità proprio al rapporto "...tra contesto scolastico, contesto territoriale e dinamica di trasformazione della cultura generale delle società di riferimento, per un allargamento della condivisione di responsabilità nella trasmissione culturale e nella formazione dei giovani..."³⁰

In questa prospettiva, diventa importante aprire un cantiere per esplorare come potenziare ulteriormente il contributo dell'Irc e degli Idr nell'allargare il rapporto della scuola con il territorio, in particolare con le comunità cristiane e con gli altri gruppi religiosi in esso presenti. Non si tratta di sovraccaricare gli impegni didattici disciplinari con compiti *extra*, il cui legame con la normalità non può che risultare debole e superficiale. Si tratta, invece, di trarre il massimo profitto dai rapporti con l'esterno, diffondendo una cultura della co-progettazione con le realtà presenti nel territorio, potenziando le occasioni di apprendimento e di crescita formativa che esso offre ed educando gli allievi a rendersi consapevoli di tali apprendimenti e a saperli giustificare criticamente e con rigore.

²⁸ Cfr. N. Bottani, *Insegnanti al timone?...*, op. cit., pp. 227-230.

²⁹ Il rapporto di Cretti mette ben in evidenza il significativo impegno degli Idr sul "fronte esterno". Cfr.

G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 5, p. 69.

³⁰ R. Semeraro, *La progettazione didattica...*, op. cit., p. 136.

Anche la conoscenza della vita relazionale degli studenti fuori della scuola, nella quale gli spazi di aggregazione ecclesiale giocano in Trentino ancora un ruolo non trascurabile, può offrire elementi importanti per l'analisi dei bisogni, azione indispensabile per un'efficace progettazione di Istituto, e può aprire spazi di collaborazione che non vanno ignorati o trascurati. In questo senso, l'impegno educativo svolto in ambito ecclesiale da parte di molti Idr può essere visto come vera e propria risorsa anche per la scuola.

Infine, l'esterno può consentire molteplici esperienze significative (uscite, visite, incontri con testimoni, volti e persone, azioni di solidarietà...) che difficilmente i soggetti in apprendimento avrebbero la possibilità di vivere all'interno della scuola e sulle quali la scuola può stimolare quella riflessività critica ed educativa che costituisce la sua *mission* specifica.

2.4. Quarto cantiere: il contributo dell'insegnamento della religione cattolica alla valutazione degli apprendimenti dell'allievo

La valutazione rimane un punto piuttosto debole in relazione all'Irc e non solo per l'annosa e irrisolta questione che vede l'Irc sostanzialmente indebolito da una valutazione depotenziata per il permanere di norme poco congruenti con il taglio culturale che l'Irc stesso ha assunto in seguito al nuovo concordato.³¹ Anzi, per certi aspetti, questa situazione ha permesso che la valutazione, nell'ambito dell'Irc, non venisse pensata attraverso la metafora giudiziaria, come sentenza emessa da un tribunale senza appello, come spesso è accaduto in altre discipline. E questo può essere considerato come un punto di forza dell'Irc, in un momento in cui la valutazione si sta distanziando da paradigmi quantitativi e si stanno esplorando modalità più orientate a rendere il soggetto protagonista consapevole del proprio apprendimento e dunque anche capace di valutarlo e di orientarlo. È proprio una docente di un'altra disciplina che, in uno dei *focus group*, nota che il non avere "il registro dei voti" può essere anche una risorsa per la costruzione di un rapporto con gli allievi su basi più autentiche e più libere.³²

Rimane il fatto che, per molti, il non poter ricorrere al "registro" o la sensazione di non poter influire più di tanto sulle valutazioni finali degli allievi viene vissuto come l'ulteriore attestazione della scarsa importanza assunta dall'Irc.³³

³¹ Cfr. qui l'intervento di S. Cicatelli, *Parte terza: Elementi di contesto e chiavi di lettura. Capitolo 8, Il nodo della valutazione*, p. 187 e seguenti.

³² «...non hanno lo strumento del voto, quindi si sentono più liberi con i ragazzi [...]. [L'Idr] potrebbe avere un ruolo importantissimo per agganciare i ragazzi più difficili, per capire delle cose che si vedono solo quando non c'è la lezione frontale, quando non c'è quel rapporto di voto». Cfr. l'intervento di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, in particolare il § 4, p. 119.

³³ Sono in particolare gli Idr delle superiori che rilevano la scarsa incidenza dell'Irc nell'attribuzione di

Mancano poi seri percorsi di ricerca su cosa effettivamente apprendono gli allievi nelle ore di Irc. E anche questo potrebbe stimolare l'apertura di un nuovo cantiere. Una maggiore attenzione sulla valutazione (che non è mai solo valutazione degli apprendimenti, ma anche dei processi e delle azioni didattiche messe in atto dagli insegnanti stessi) sarebbe infatti necessaria per stimolare gli Idr a rendere pubblicamente conto del proprio operato, acquisendo e fornendo maggiori informazioni sulle loro pratiche di insegnamento e sui risultati conseguiti dagli alunni in termini di apprendimento.

Lo sviluppo della scuola nel senso della personalizzazione apre poi una strada inedita e promettente: come sarà possibile, con l'aprirsi di percorsi differenziati, che entrano comunque a far pienamente parte del curriculum, intendendo questo nella sua accezione più ampia di esperienza complessiva che il soggetto può fare all'interno della scuola, mantenere la valutazione del percorso realizzato nell'ambito dell'Irc sganciata dalla valutazione complessiva degli apprendimenti del soggetto?

Lo stesso strumento del portfolio individuale delle competenze, che viene suggerito dai testi applicativi della riforma, va in questo senso e propone una modalità unitaria – perché centrata sul soggetto che apprende – di affrontare la valutazione del percorso di apprendimento degli allievi. L'utilizzo dello strumento del portfolio costituisce dunque uno stimolo forte ad integrare in un'unico processo anche la valutazione del percorso realizzato dall'allievo nell'ambito dell'Irc, oltre ad eventuali riconoscimenti o crediti relativi ad altre esperienze, realizzate e realizzabili a scuola o fuori dal sistema dell'educazione formale. Funzione primaria del portfolio è infatti quella di favorire nel soggetto la riflessione sul proprio percorso di apprendimento – e di questo percorso, per gli avvalentesi, fa innegabilmente parte anche l'Irc.

Il portfolio, come modalità valutativa, si intreccia fortemente con i processi didattici normali e pone un'altra questione: la questione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, all'acquisizione delle quali dovrebbero essere orientate le Unità di apprendimento in cui si articola il percorso didattico. Se è relativamente facile individuare – e verificare – le conoscenze e le abilità (quelle che vanno a costituire gli obiettivi specifici di apprendimento per l'Irc sono già integrate, per il primo ciclo, nel testo delle Indicazioni Nazionali), non è altrettanto facile dire quali siano le competenze al cui sviluppo dovrebbe contribuire l'Irc. Questo quarto cantiere dovrà dunque occuparsi anche dell'individuazione e della definizione delle competenze e delle relative rubriche che ne descrivono i possibili livelli di acquisizione. A questo riguardo, possiamo anche osservare che l'Irc potrebbe dare un contributo non secondario a

crediti scolastici. Cfr. il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 6, p. 73.

sviluppare un concetto di competenza più ricco di quello che la riduce ad mero “saper fare” situato o a semplice applicazione di conoscenze ed abilità a situazioni e problemi nuovi. L'Irc infatti mette in evidenza il carattere personale delle “competenze”, che hanno a che fare e coinvolgono l'intero essere dei soggetti, con la loro capacità di pensare e di attribuire senso a ciò che sperimentano e conoscono. Si tratta pertanto di “competenze” che non si prestano ad essere analizzate e scomposte.

Perché l'allievo impari a riconoscere le competenze maturate nell'ambito dell'Irc, sarà poi importante individuare anche quelle prestazioni e quelle attività che risultano adeguate per raccogliere alcune evidenze degli avvenuti apprendimenti. E certo, almeno per la valutazione delle competenze apprese, non potrà trattarsi di quiz e di prove oggettive.

3. I CANTIERI DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

3.1. Primo cantiere: dalla professionalità “comune” alla “comunità professionale”

L'autonomia scolastica e la recente immissione in ruolo³⁴ stimolano gli Idr a pensare se stessi e la propria pratica professionale maggiormente collocati dentro la scuola autonoma e ad assumere, in una posizione di pari dignità con gli altri insegnanti, la corresponsabilità nella costruzione di percorsi e situazioni formative centrati sulle esigenze di crescita, sulle caratteristiche personali e sugli interessi specifici dei singoli soggetti in apprendimento. I dati della ricerca, che documentano il significativo inserimento degli Idr nella vita delle scuole trentine, fanno ritenere che i lavori all'interno di questo cantiere siano a buon punto. Il miglioramento, comunque sempre possibile, va nella linea di un pensare il proprio essere insegnanti “di religione” a partire dalla categoria più generale del proprio essere “insegnanti”, passando da una considerazione di sé come “voce solista” ad una considerazione di sé come voce all'interno del coro polifonico della scuola.³⁵ Si può infatti affermare che non esiste solo – o tanto – una professionalità specifica dell'insegnante di religione, quanto una ben più decisiva professionalità collettiva, che si esprime nella comunità professionale dei docenti.³⁶ Vanno lette come un invito in questo senso molte delle osservazioni dei colleghi di altre discipline espresse nei *focus group*.³⁷

³⁴ L'immissione in ruolo degli Idr trentini ha anticipato di circa due anni quella degli altri Idr italiani.

³⁵ Cfr. G. Tacconi, *La sfida della professionalità*, in “Religione e Scuola” 2 (novembre-dicembre) 2003, p. 3.

³⁶ Cfr. ID., *L'Idr nella comunità professionale degli insegnanti*, in “Religione e Scuola” 4 (marzo-aprile) 2004, pp. 3-6.

³⁷ Cfr. sopra E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*. Qui, in particolare nei paragrafi

Da una parte, l'Idr si sente stimolato ad entrare con maggiore consapevolezza nell'ottica collegiale (collegialità che oggi, con la prospettiva della differenziazione della funzione docente e dell'introduzione della figura dell'insegnante *tutor*, va ricostruita su nuove basi) e cioè ad intensificare la comunicazione e la collaborazione con i colleghi, a ricercare punti di contatto, a negoziare obiettivi comuni, a coltivare tutte le relazioni possibili. La cosa è facilitata dal fatto che, in Trentino, il 75% degli Idr insegna in una sola scuola e i rimanenti al massimo in due. Nonostante il fatto che la frequente necessità di spostarsi tra i diversi plessi sia avvertita, soprattutto dai colleghi, come un limite (ma questo può dipendere dal fatto che si tende ad identificare ancora la scuola di appartenenza con il plesso), ci sono dunque le condizioni per sviluppare un certo senso di appartenenza all'Istituto scolastico nel quale si opera e per migliorare la qualità della collaborazione con i colleghi con i quali si opera.

Dall'altra, l'inserimento a tutti gli effetti degli Idr nella comunità professionale degli insegnanti crea le basi per il potenziamento di un'assunzione di responsabilità formativa rispetto alla questione della cultura religiosa anche da parte degli insegnanti delle altre discipline. Del resto, la cultura religiosa non può esaurirsi nell'ambito dell'Irc, perché "... l'incultura religiosa costituisce un limite grave anche per gli insegnanti di altre materie, che si ripercuote negativamente sui rispettivi insegnamenti, privati di una componente costitutiva – una fra le altre – comunque non marginale ai fini della loro comprensione profonda".³⁸ Si disegna così con maggiore chiarezza la possibilità di un impegno pluri- ed interdisciplinare della scuola sulla cultura religiosa e sulle questioni del senso.

La prospettiva della comunità professionale rimanda, più in profondità, al compito dell'assunzione della categoria "comunità" come metafora adeguata per interpretare la vita e l'azione della scuola. Gli insegnanti infatti possono configurarsi come vera e propria "comunità professionale" solamente all'interno di una scuola che si pensa, vive ed agisce come "comunità che apprende".³⁹ Questo significa contribuire ad alimentare nella scuola un diffuso senso di coesione e di interdipendenza reciproca (tra i docenti, tra le discipline, tra i docenti e gli allievi, tra i docenti e i genitori, tra inter-

2.1, p. 104 e 2.2, p. 107, in cui il discorso sulla collaborazione all'interno della comunità professionale dei docenti non viene posto per gli Idr in termini differenti rispetto a come si pone in relazione agli insegnanti di altre discipline.

³⁸ Cfr. E. Damiano, *Conclusioni. Il nostro futuro prossimo*, in E. Damiano e R. Morandi (a cura di), *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 243. Sull'incultura religiosa è interessante notare anche quanto affermano i docenti che partecipano al *focus group*. Cfr. nel rapporto di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, le riflessioni riportate nel § 4.3, p. 123.

³⁹ "Il concetto di comunità che apprende è un concetto che descrive, contestualizza, giustifica tutto ciò che si fa nella scuola, per educare, per insegnare, per apprendere, per costruire relazioni interpersonali,

no ed esterno, tra locale e globale...), costruire sinergie tra diversi, ricercare assieme e far crescere costantemente, attraverso continue negoziazioni, lo spazio di una cultura condivisa, cioè di un sistema dinamico di idee e di valori, esplicitati e condivisi, che possano orientare le decisioni, i progetti e le pratiche quotidiane.

È all'interno di questa metafora che si gioca oggi la professionalità docente; nella prospettiva dell'autonomia, infatti, tale professionalità si esprime sempre meno come applicazione di criteri generali o come esecuzione di prescrizioni che vengono dall'alto e ha sempre di più a che fare con processi di crescita degli individui nei loro diversi contesti organizzativi di appartenenza, configurandosi "...come costruzione, come risultato di processi conversazionali con le situazioni e di apprendimento reciproco dei soggetti umani".⁴⁰

3.2. Secondo cantiere: sostenere i processi di cambiamento

La maggior parte degli Idr in servizio è giovane, anche in conseguenza del fatto che sono recentemente e velocemente diminuiti gli Idr preti e/o religiosi/e (che insieme non arrivano oggi nemmeno al 16%) e questo ha permesso l'ingresso, soprattutto in questo ultimo decennio, di un numero consistente di laici e laiche, che oggi rappresentano rispettivamente il 28% e il 56% di tutti gli Idr trentini.⁴¹

È vero che non si può enfatizzare la correlazione tra età anagrafica e disponibilità al cambiamento, ma il fatto che gli Idr rappresentino un gruppo relativamente giovane, in un contesto che tende invece inesorabilmente all'invecchiamento,⁴² rende plausibile l'ipotesi che essi sentano mediamente meno dei colleghi l'inevitabile logorio per una professione ad alta esposizione relazionale e siano più disponibili di altri a mettersi in discussione e a rivedere i propri approcci didattici, gli stili relazionali e il bagaglio culturale. In questo senso, gli Idr potrebbero diventare una risorsa importante del sistema trentino che, come quello dell'intero paese, si trova in continuo cambiamento. L'apporto, critico e costruttivo, degli Idr ai processi di cambiamento nella scuola va però sostenuto e reso maggiormente consapevole e strategico.

per distribuire responsabilità, per sviluppare professionalità, per valutare o per fare una supervisione di quanto si realizza. La scuola come 'comunità che apprende' è una comunità di pensiero, una comunità di ricerca, una comunità di valori, una comunità di azione, una comunità di pratica". M. Comoglio, *Prefazione all'edizione italiana* in T. J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002, p. XIII.

⁴⁰ Cfr. B. Grassilli e L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2003, p. 95.

⁴¹ Per questi dati, cfr. sempre G. A. Battistella e D. Olivieri, *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane...*, op. cit.

⁴² Cfr. G. Savagnone, *Docenti sempre più vecchi. Il futuro si allontana*, su "Avvenire" del 13.01.05.

La soddisfazione che gli Idr esprimono rispetto al proprio ruolo, pur con le differenziazioni che il rapporto di Cretti evidenzia,⁴³ è un dato significativo e in controtendenza, se pensiamo al malessere e al disagio largamente diffusi nella scuola d'oggi. Una sfida nasce dunque da qui: gli Idr sono chiamati a contrastare il diffuso disagio, assumendo un atteggiamento proattivo (*pro-agio*) nei confronti del cambiamento. La professione docente ha bisogno di passione, di investimento e di coinvolgimento emotivo in ciò che si fa. Proprio dal ruolo che gli Idr fanno e sapranno assumere, con l'autorevolezza di una presenza appassionata e competente, con la disponibilità a cambiare, a lavorare in équipe e con la consapevolezza di essere una risorsa non solo per gli allievi, ma per tutta la scuola, dipende il ruolo che l'Irc potrà assumere nella scuola di domani.

I dati della ricerca ci dicono che spesso gli Idr, all'interno della scuola, sono tra i più disponibili ad assumere incarichi speciali, si fanno promotori di progetti ed esperienze specifiche (che vanno dall'educazione alla pace, all'educazione interculturale, all'educazione ambientale, alla conoscenza del territorio...) o diventano punto di riferimento ed interlocutori significativi per i giovani allievi, anche su questioni che esulano da quelle strettamente disciplinari, e per i loro genitori.⁴⁴

A supporto di ciò, oltre alla già ricordata elevata partecipazione degli allievi all'Irc, interviene anche quel "Vedi tu cosa puoi fare!" di tanti insegnanti di discipline diverse che, soprattutto davanti ai vari segnali di disagio lanciati dagli adolescenti, si rivolgono al loro collega di religione per una sorta di "consulenza educativa". È l'attestazione di una diffusa credibilità interna, che va anche oltre il quadro giuridico e normativo. Forse, si può ipotizzare che proprio la debolezza strutturale dell'Idr – una certa ambiguità di posizione, l'esiguità del tempo a disposizione, il dover fare i conti con pregiudizi mai del tutto sopiti, la scarsa influenza sulla valutazione finale, l'essere annualmente sottoposto alla verifica della possibilità di avvalersi o meno del suo insegnamento... – lo abbia posto in una situazione di particolare sintonia con la crescita nella disponibilità al cambiamento, nell'assunzione di responsabilità, nel coinvolgimento e nella presa di iniziativa che l'autonomia richiede ad ogni insegnante.⁴⁵

⁴³ Cfr. il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 7, p. 75, la parte in cui si riportano le percezioni relative alla soddisfazione per il ruolo professionale.

⁴⁴ Cfr. il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 5, p. 64, e il rapporto di E. Chemolli, *Il punto di vista di altri docenti e dirigenti*, § 4.2, p. 121.

⁴⁵ Cfr. G. Tacconi, *La sfida della professionalità*, op. cit., p. 4.

3.3. Terzo cantiere: oltre la funzione docente

È chiaro che la professionalità dell'Idr si gioca nel lavoro pedagogico e didattico quotidiano, a contatto con gli allievi. Ed è su questo livello di decisiva importanza che, in questi anni, gli Idr hanno lavorato, dimostrando anche una notevole capacità di interpretare con originalità e creatività i processi innovativi in atto e di tradurli in percorsi operativi concretamente attuabili (pensiamo alla partecipazione di numerosi Idr alla sperimentazione della Cei secondo il modello delle matrici progettuali, riferita al progetto di riforma della scorsa legislatura).

Ma è tempo che l'attenzione degli Idr – ed è questo l'ulteriore cantiere che si intende indicare – si rivolga anche ad altri aspetti della loro professionalità. La qualità didattica oggi va infatti garantita attrezzandosi ad agire anche su altri piani: curricolare, organizzativo, gestionale..., che si rivelano tra loro sempre più correlati.

In particolare, l'autonomia chiede anche agli Idr di contribuire ad elaborare il Progetto di Istituto, invito questo ampiamente raccolto dagli Idr trentini,⁴⁶ ma anche a farlo vivere, contribuendo a trasformare in scelte operative le strategie là dichiarate. Si tratta inoltre di contribuire ad attivare un sistema di autovalutazione di Istituto che permetta di monitorare costantemente punti di forza da valorizzare e punti di debolezza su cui innestare azioni di miglioramento.

Inoltre, agli insegnanti è richiesto di progettare e realizzare, a seguito di accordi e convenzioni, attività ed iniziative con enti, istituzioni, associazioni presenti ed operanti sul territorio di appartenenza della scuola.

È infine opportuno considerare, in una visione prospettica, che l'autonomia stessa dovrebbe favorire un decentramento di poteri anche all'interno delle singole istituzioni autonome e una maggiore responsabilizzazione degli insegnanti e dunque che "...la funzione docente si articolerà in più compiti, per rispondere in modo più efficace ai bisogni di formazione degli allievi; così saranno riconosciute, anche sul piano economico oltre che su quello professionale, funzioni intermedie di coordinatori di gruppo, di coordinamento di giovani, di collaboratori del dirigente scolastico, di tutor, di titolari di funzioni strumentali allo sviluppo dell'autonomia scolastica e di sostegno all'innovazione (catalizzatore, facilitatore, consigliere tecnico, intermediario tra risorse e opportunità formative, ecc.)."⁴⁷ Occorre pensare a come l'Idr si collocherà in questo scenario, consapevoli che la percezione del suo ruolo molto dipenderà dalla sua capacità di entrare con convinzione in questa nuova prospettiva.

⁴⁶ Cfr. qui il rapporto di G. Cretti, *Le risposte dei docenti di religione cattolica*, § 2, p. 52.

⁴⁷ P. Cattaneo, *Il docente: chi è costui?*, in "Religione e Scuola" 5 (maggio-giugno) 2004, p. 50.

3.4. Quarto cantiere: ripensare la formazione iniziale e in servizio

L'inserimento degli Idr a pieno titolo nella comunità degli insegnanti sollecita innanzitutto a ripensare la loro formazione iniziale. L'intesa stabilisce percorsi di studio equivalenti a quelli previsti per gli altri docenti. La recente definizione di percorsi formativi di carattere universitario anche per i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria rende necessaria una revisione dell'intesa su questo punto. Ma, al di là dell'adeguamento del livello, la formazione iniziale degli Idr sconta innanzitutto l'assenza di discipline teologiche dalle università statali italiane e poi la debolezza della formazione specifica all'insegnamento che, anche negli Istituti Superiori di Scienze Religiose, spesso si limita a pochi corsi, indice di quell'identità stabilita tra "sapere" e "saper insegnare", che ha così fortemente caratterizzato la nostra tradizione, soprattutto per quanto riguarda la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie.

Alla luce della riforma dell'Università e in attesa del decreto applicativo dell'art. 5 della Legge 53/03, che dovrebbe dare pari dignità e unitarietà di indicazioni alla formazione iniziale di tutti i docenti, sarebbe bene aprire un cantiere per esplorare, a livello di diocesi e di Provincia autonoma di Trento, la possibilità di raccordare la formazione iniziale degli Idr con percorsi riconoscibili, almeno in parte, in termini di crediti formativi dalle Università statali italiane. Questo comporterebbe la costruzione di un sistema di convenzioni tra le istituzioni ecclesiastiche e le istituzioni universitarie italiane, per il reciproco riconoscimento dei crediti, e la ridefinizione dell'architettura curricolare dei percorsi di formazione iniziale di carattere teologico, in modo tale da renderli da una parte congruenti con le linee di sviluppo dei sistemi universitari europei e con la riforma in atto nel nostro paese, dall'altra "agganciabili" a percorsi specialistici successivi. Si tratterebbe insomma di esplorare la possibilità di avviare, in convenzione con le Facoltà pedagogiche o con le Scuole interateneo di Specializzazione per Insegnanti della scuola secondaria (SSIS), dei percorsi di studio specificamente orientati all'Irc, il cui esame conclusivo sia anche abilitante. Analogamente a quanto sta avvenendo per gli insegnanti di altre discipline, andrebbe poi inserito nel percorso di formazione iniziale degli Idr un consistente tirocinio da svolgere prevalentemente nelle istituzioni scolastiche, con la possibilità di coinvolgere e di valorizzare gli Idr già in servizio nel ruolo di consulenti, tutor o supervisori dei colleghi più giovani che si orientano alla professione di Idr.

In ogni caso, al di là dei complessi accordi istituzionali, che potrebbero anche rivelarsi impraticabili, va rivisto, nei curricoli della formazione iniziale degli Idr, il dosaggio tra la componente disciplinare (teologia, esegesi biblica, storia delle religioni...) e la componente pedagogica e didattica, e tra i saperi teorici e le esperienze pratiche. Inoltre si tratterà di mettere mano alla questione della didattica nei percorsi di formazione

iniziale degli Idr, passando – anche negli Istituti Superiori di Scienze Religiose – da una cultura dell’insegnamento di tipo “professorale” ad una cultura dell’insegnamento di tipo “professionale”, che sappia orientarsi maggiormente al profilo previsto in uscita e ricorrere a forme di “contratto di apprendimento”, di accompagnamento e tutoraggio, configurandosi così come luogo in cui diventa possibile riflettere sulle dinamiche dell’insegnamento-apprendimento, anche a partire da una meta-riflessione sull’esperienza che si sta vivendo proprio nel contesto della formazione iniziale.

Ma il cantiere della formazione dovrà occuparsi anche della formazione in servizio degli Idr. La prospettiva dell’autonomia sollecita innanzitutto a pensare la formazione in servizio degli Idr non più come occasione separata, magari collocata temporalmente in concomitanza con la formazione degli altri docenti, ma come percorso integrato con la formazione degli altri insegnanti, all’insegna di una condivisione di esperienze e di una comune ricerca che sviluppi competenze e professionalità. Inoltre, sempre la prospettiva dell’autonomia invita gli insegnanti a prendere in mano la propria formazione, riconoscendola sempre di più come caratteristica permanente della propria identità professionale. Come gli altri insegnanti, anche l’Idr “...diventa un professionista se consolida una propria biografia professionale, se entra in un ciclo vitale di esperienze di crescita culturale, che comporta la partecipazioni ad azioni (il ‘normale’ insegnamento, i progetti, le ricerche, i corsi, ecc.), ma soprattutto la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio che si può definire cognitivo-riflessivo, cioè rimettendo in gioco le proprie risorse cognitive ed emotive”.⁴⁸ Il ritorno sulle proprie esperienze quotidiane in termini di riflessività, la lettura e la continua interpretazione di quel testo che è la propria pratica professionale, lo scambio e il confronto con i colleghi permettono infine di intrecciare la formazione con quella ricerca che, affinando nei soggetti la consapevolezza della complessità delle variabili in gioco nella pratica dell’insegnamento-apprendimento, non può che favorire processi di crescita e di innovazione non solo dell’Irc ma della qualità più complessiva della scuola.

Dal punto di vista delle istituzioni, potrebbe infine essere opportuno passare gradualmente dall’unicità del formato “corso” – che diventa obsoleto se la formazione in servizio viene sempre di più a coincidere con l’attivazione di spazi di riflessività nella propria pratica e all’interno del proprio contesto organizzativo – a modalità più articolate e capillari di supportare il continuo sviluppo professionale dei docenti, come potrebbero essere: un servizio di supervisione e di consulenza per Idr, come spazio per un ritorno metariflessivo sulla propria esperienza; l’inserimento di docenti all’interno di programmi di ricerca tesi ad esplicitare i modelli che sottostanno alle pratiche o di

⁴⁸ G. Cerini, *La scuola dell’autonomia, laboratorio per lo sviluppo professionale*, in L. Lelli, I. Summa (a cura di) *Professionalità docente per l’innovazione della formazione in servizio*, Tecnodid, Napoli 2001, p. 199.

verificare l'efficacia degli schemi di cui gli Idr dispongono per gestire le azioni didattiche e gli effetti di queste in termini di miglioramento delle condizioni di apprendimento degli allievi; il potenziamento del senso di comunità professionale disciplinare, attraverso la condivisione e lo scambio – anche in rete – di risorse e materiali didattici.

4. Proposte di prospettiva

Anche alcuni aspetti esclusi dalla ricerca potrebbero diventare spunti di lavoro da inserire nell'agenda dei prossimi anni. Voglio citarne alcuni:

- la ricerca interpella diversi soggetti (Idr, Insegnanti di altre discipline, Dirigenti scolastici...) ma cosa pensano dell'Irc gli allievi che se ne avvalgono? E come vengono da loro percepiti gli Idr?
- La ricerca esclude dal proprio campo le scuole paritarie che, in Trentino, hanno raggiunto un livello di integrazione nel sistema sicuramente più consistente che nel resto d'Italia. Come si configura l'Irc nelle scuole paritarie? Come far meglio interagire gli Idr delle scuole statali e gli Idr delle scuole paritarie?
- Anche il sistema della formazione professionale rimane escluso dalla ricerca. Eppure in Trentino – che anche in questo anticipa una linea di sviluppo che probabilmente interesserà a breve anche il resto del paese – l'Irc è parte integrante del curriculum formativo anche dei corsi di formazione professionale. Esplorare come si configura l'Irc in questo ambito formativo potrebbe fornire dati utili anche per il resto del paese, dove l'Irc per la formazione professionale andrebbe implementato *ex novo*.

Si tratta di ulteriori problemi, spesso tra loro collegati, che, con quelli indicati negli otto cantieri che abbiamo visto sopra, dovranno essere gradualmente affrontati, in Trentino e nel resto d'Italia, in un'ottica sistemica e coerentemente con le finalità che la scuola si pone e che la chiesa condivide.

Ritengo infine che il lavoro nei cantieri debba aprire innanzitutto spazi di nuova pensabilità e, di conseguenza, allargare anche gli spazi di azione possibile. Le linee di cambiamento che la ricerca e la riflessione sui dati ci hanno aiutato ad intravedere toccano soprattutto la cultura professionale dei docenti e la cultura organizzativa delle scuole. L'Idr e l'Irc possono essere significative risorse per lo sviluppo di una cultura dell'autonomia, così come la cultura dell'autonomia può essere un terreno fecondo per lo sviluppo della cultura professionale degli Idr e dunque per il miglioramento continuo di un'Irc pensato e realizzato secondo le finalità della scuola.

È vero che, per far emergere e valorizzare nella forma più adeguata e produttiva l'Irc come risorsa nella complessa realtà di ogni scuola, bisogna fare i conti con le

rigidità nell'assetto giuridico-istituzionale, sulle quali ribadiamo che sarà necessario agire con una certa urgenza, ma le rigidità più tenaci da sciogliere – e dalle quali, almeno in parte, dipende anche la lettura che si fa dello spazio, più o meno largo, di azione concesso dai vincoli dati – rimangono sempre quelle delle menti.

BIBLIOGRAFIA

- Azzali F.** (2004), *La scuola tra strategie e strutture*, in “Religione e Scuola” 5 (maggio-giugno), pp. 35-44
- Battistella G. A. e Olivieri D.** (aprile 2003), *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane, Annuario 2003* (a.s. 2002/2003), Versione elettronica, Vicenza
- Bottani N.** (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C.** (a cura di) (2003), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino. Un'indagine dell'Istituto Iard per la Provincia Autonoma di Trento*, Il Mulino, Bologna
- Cattaneo P.** (2004), *Il docente: chi è costui?*, in “Religione e Scuola” 5 (maggio-giugno), pp. 45-54
- Cicatelli S.** (2004), *Conoscere la scuola. Ordinamento, didattica, legislazione*, La Scuola, Brescia
- Damiano E.** (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, p. 48.
- Damiano E. e Todeschini P.** (a cura di) (1994), *Progettare la religione. L'Irc secondo la didattica per Concetti*, EDB, Bologna
- Damiano E. e Morandi R.** (2000), *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano
- Grassilli B. e Fabbri L.** (2003), *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia
- Lelli L. e Summa I.** (a cura di) (2001), *Professionalità docente per l'innovazione della formazione in servizio*, Tecnodid, Napoli
- Schön D. H.** (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari
- Semeraro R.** (1999), *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*, Giunti, Firenze
- Sergiovanni T. J.** (2002), *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma
- Tacconi G.** (2004), *Irc e apprendimento interreligioso*, in “Religione e Scuola” 2 (novembre-dicembre), pp. 3-8
- Tacconi G.** (2005), *Per una didattica delle religioni mondiali nell'ambito dell'Irc*, in “Religione e Scuola” 3 (gennaio-febbraio), pp. 3-8