

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento di Scienze della Persona

Ciclo n. XXIV

L'INSEGNAMENTO INTERDISCIPLINARE
DELLA RELIGIONE CATTOLICA:
L'OPPORTUNITÀ DELL'ALTERNANZA
FORMATIVA

Supervisore

Chiar.ma Prof.ssa Gregoria Cannarozzo

Tesi Dottorato di Ricerca

Angelo Vescovi

Matricola n. 31215

ANNO ACCADEMICO 2010 / 2011

Indice

Introduzione.....	5
Capitolo 1 - L'insegnamento della religione nella scuola italiana.....	11
1.1. Dalla Legge Casati alla riforma Gentile.....	12
1.2. L'insegnamento della religione nella riforma Gentile del 1923 e nel Concordato lateranense del 1929.....	16
1.2.1. La riforma Gentile.....	16
1.2.2. Il Concordato del 1929.....	21
1.3. Dal Secondo dopoguerra agli Accordi di revisione del 1984.....	25
1.4. Dagli Accordi di revisione del 1984 ad oggi.....	33
1.4.1. Da insegnamento della religione a insegnamento della religione cattolica.....	35
1.4.2. Nel quadro delle finalità della scuola.....	37
1.4.3. Valore della cultura religiosa e riconoscimento del portato storico dei principi del cattolicesimo	40
1.4.4. L'insegnamento della religione cattolica in alcune sentenze della Corte Costituzionale.....	46
1.5. La cultura religiosa nella scuola.....	49
 Capitolo 2 – Insegnamento della religione nella società globalizzata	 60
2.1. Globalizzazione e processi culturali.....	61
2.1.1. Globalizzazione, cultura, identità.....	67
2.1.2. Inclusione o esclusione: il processo di localizzazione	68
2.1.3. Tensione tra universale e individuale: il contributo del Rapporto Delors.....	71
2.2. Religioni e insegnamento della religione cattolica.....	79
 Capitolo 3 – L'opportunità dell'alternanza formativa per l'insegnamento della religione cattolica.....	 85
3.1. Per una definizione del concetto di alternanza	85
3.2. La prospettiva pedagogica dell'alternanza formativa	88
3.3. Processi di apprendimento e alternanza formativa.....	94

Capitolo 4 – La progettazione in alternanza formativa dell’insegnamento della religione cattolica: il recupero dell’approccio interdisciplinare 102

4.1. Linee fondative dell’istanza interdisciplinare in pedagogia	102
4.2. Processo formativo e realtà sociale	104
4.3. Partire dalla soluzione di problemi.....	108
4.4. Gli strumenti per una progettazione didattica in alternanza formativa a partire dall’insegnamento della religione cattolica.....	114
4.5. Discipline e interdisciplinarietà: modalità d’incontro.....	127
4.6. Insegnamento della religione cattolica: le fasi della progettazione in alternanza formativa	130

Cap. 5 – L’insegnamento della religione cattolica e i Centri di formazione professionale di Bergamo: una ricerca empirica 143

5.1. Il campo d’indagine: I Centri di formazione professionale.....	146
5.2. Gli strumenti della ricerca	148
5.2.1. Il questionario.....	148
5.2.2. Il <i>focus group</i>	153
5.2.3. L’intervista	154
5.3. Analisi dei risultati	159
5.3.1. Il questionario docenti.....	159
5.3.2. Il questionario studenti	188
5.3.3. Il <i>focus group</i>	199
5.3.4. L’intervista	208
5.3.5. In sintesi	213

Conclusioni..... 216

Bibliografia..... 221

Allegati..... 230

Introduzione

La dimensione religiosa è intrinseca al fatto culturale, concorre alla formazione globale della persona e permette di trasformare la conoscenza in sapienza di vita. [...] Grazie all'insegnamento della religione cattolica, dunque, la scuola e la società si arricchiscono di veri laboratori di cultura e di umanità, nei quali, decifrando l'apporto significativo del cristianesimo, si abilita la persona a scoprire il bene e a crescere nella responsabilità, a ricercare il confronto ed a raffinare il senso critico, ad attingere dai doni del passato per meglio comprendere il presente e proiettarsi consapevolmente verso il futuro.

Benedetto XVI¹

Chi tutti i giorni è a contatto con i ragazzi che frequentano le scuole secondarie di II grado e intende riflettere sulla propria azione didattica, avendo come orizzonte la promozione della persona nella sua unicità e unitarietà, non può non fare i conti con contesti di vita estremamente diversificati.

La realtà in cui i ragazzi vivono è tutto tranne che omogenea e richiede loro capacità di analisi e competenze personali per potersi muovere in essa consapevolmente.

Il ruolo educativo che la scuola è chiamata a svolgere richiama la pedagogia a una riflessione che si ponga sul piano «di rispondere alla duplice esigenza del *diritto all'educazione* della generazione giovane e del compito della *cura educativa* della generazione adulta, l'una e l'altra accomunate dal riconoscimento della singolarità della persona»².

D'altra parte, quella educativa è una delle pratiche sociali per eccellenza, «anzi la prima in assoluto, non solo per l'ordine temporale che essa occupa nell'esperienza di ogni uomo, ma anche perché è con essa che la comunità umana si prolunga nel tempo, trasmettendo i suoi valori, le sue norme, le sue conoscenze, le sue abilità, le sue più profonde esperienze emozionali ed estetiche, le sue opere e le sue risorse»³ al fine della

¹ Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di religione cattolica*, Roma 25 aprile 2009.

² G. Chiosso (ed), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p. 30.

³ M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, p. 41.

promozione integrale dell'uomo, convocandolo in responsabilità e libertà a dare il proprio contributo alla società in cui vive.

Sono le caratteristiche costitutive dell'uomo a rendere necessaria la pratica educativa poiché egli è un essere vivente che non è determinato dalla nascita e, quindi, ha «come compito principale della sua esistenza quello di auto-costruirsi utilizzando gli strumenti, i metodi e i progetti che la cultura sociale in cui nasce e si sviluppa gli mette a disposizione. L'uomo non è determinato, infatti, da un codice genetico o da costrizioni ambientali assolutamente vincolanti, come accade per gli animali, ragion per cui al momento della nascita ha di fronte a sé una molteplicità di possibilità di essere. Questo significa che ogni individuo diviene ciò che è in seguito alla intersezione di più fattori: il suo progetto personale, declinato attraverso i processi educativi di cui è protagonista, la cultura sociale, le condizioni dell'ambiente sociale e naturale in cui vive, e, naturalmente, il suo patrocinio genetico»⁴.

Per ogni educatore tenere insieme la trama e l'ordito di questo compito significa allacciare con il territorio, che fa da sfondo alle biografie degli studenti, tutti i legami utili e necessari per rispondere ai bisogni formativi, espressi o inespressi, che vengono alla luce nel continuo contatto scolastico. Coloro che operano in ambito educativo, *in primis* gli insegnanti, devono fare in modo che i contesti di vita a cui gli studenti appartengono giochino un ruolo non secondario all'interno della proposta di percorsi formativi per non alimentare quel senso di separatezza tra la scuola, con i suoi saperi codificati da trasmettere, e i diversificati ambienti di vita sociale.

La scuola, se vuole rispondere a questi bisogni formativi, deve abbandonare l'impostazione trasmissiva monodisciplinare, che vede la disciplina come fine in sé, e sperimentare progettazioni didattiche che si presentino come strumenti per promuovere un sapere unitario che possa essere significativo per lo studente cui è proposto. Un sapere che, nel processo di insegnamento/apprendimento, recuperi i contenuti disciplinari e permetta allo studente di costruire da protagonista un percorso di apprendimento personalizzato e unitario.

Promuovere questo sapere unitario significa recuperare un approccio interdisciplinare non riferibile soltanto alla collaborazione e contaminazione tra discipline, ma alla

⁴ M. Pollo, *Manuale di pedagogia generale. Fondamenti di una pedagogia culturale dell'anima*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 23-24.

caratteristica interdisciplinare che il sapere deve acquistare per ogni persona in formazione. La scuola, allora, non avrà come obiettivo la sola trasmissione di contenuti, pur sempre necessari, ma la promozione di quelle competenze che permettano allo studente di esprimere pienamente la persona che è, attraverso il percorso formativo scelto, liceale, tecnico o professionale che sia.

L'insegnamento della religione cattolica (di seguito abbreviato Irc), al pari delle altre discipline, è chiamato a riflettere sul proprio ruolo all'interno della scuola, a tracciare linee pedagogiche teorico-pratiche che gli consentano, secondo le finalità della scuola stessa, di essere promotore di un sapere che superi i limiti dell'odierna frammentarietà e del tecnicismo e di essere operatore d'interdisciplinarietà. Ciò attraverso l'ipotesi e la sperimentazione di pratiche didattiche, come l'alternanza formativa, che garantiscano agli studenti percorsi sempre più rispondenti ai loro bisogni di formazione e alla richiesta sociale di istruzione e formazione.

Alla luce di queste considerazioni, le domande da cui prende le mosse la presente ricerca sono: può l'insegnamento della religione cattolica essere operatore d'interdisciplinarietà? Tale insegnamento può recuperare/promuovere l'interdisciplinarietà, attraverso l'alternanza formativa, collegando la scuola agli ambiti della vita sociale? Può proporre percorsi formativi in cui trovino spazio saperi unitari che vedano lo studente come fine dell'azione educativa? Per realizzare tale fine può utilizzare quali mezzi il proprio sapere disciplinare, altri saperi disciplinari e le realtà sociali e culturali di cui è ricco il territorio?

In realtà, la formulazione delle domande ha subito un processo di chiarimento e di messa a fuoco nel procedere della ricerca.

Se la stessa ha preso il via dalla domanda attorno alla possibilità dell'Irc di essere operatore d'interdisciplinarietà, la risposta che via via trovava formulazione positiva generava riflessioni che aprivano nuovi scenari. In particolare, la riflessione attorno alla modalità progettuale dell'alternanza formativa ha rappresentato e rappresenta uno degli scenari aperti che ha permesso, nel corso della ricerca, di recuperare l'approccio interdisciplinare dell'Irc.

Interdisciplinarietà intesa non solo come modalità di incontro tra saperi disciplinari, ma come caratteristica di approccio alla realtà della persona che in modo unitario comprende sé e il mondo.

Il primo Capitolo apre una panoramica sulle trasformazioni dell'insegnamento religioso dall'Unità d'Italia fino ai nostri giorni. L'obiettivo è stato quello di mettere in luce che tali trasformazioni hanno portato l'insegnamento religioso, nell'ambito delle finalità della scuola, ad assumere una connotazione culturale, abbandonando, così, il retaggio catechetico di educazione alla fede che per molto tempo lo aveva caratterizzato, acquistando in tal modo piena dignità nella scuola accanto alle altre discipline. Si è pertanto evidenziato che la cultura religiosa appartiene all'esperienza umana e come tale non può essere esclusa dai percorsi di formazione che la scuola mette in atto a vantaggio delle giovani generazioni. L'Irc adempie, infatti, al compito formativo di fornire alle nuove generazioni strumenti culturali insostituibili per comprendere, alla luce del passato, la realtà presente e per saper responsabilmente progettare il futuro.

Nel secondo Capitolo si è indagato il fenomeno della globalizzazione che così profondamente ha modificato e continua a modificare la società contemporanea, anche dal punto di vista religioso, mettendo in crisi i percorsi identitari delle persone e facendo perdere, a volte, i riferimenti alle proprie radici. Anche in questo caso l'Irc può aiutare a non perdere di vista tali radici, non per una rivendicazione identitaria connotata da resistenze ai processi in atto, ma come riscoperta del bagaglio culturale rappresentato dal cattolicesimo in seno alla storia italiana, al fine di essere consapevolmente protagonisti nell'attuale scenario determinato dalla mondializzazione dei fenomeni.

Il terzo Capitolo ha messo a tema l'alternanza formativa quale risorsa per l'Irc così come per l'insegnamento delle altre discipline.

Se l'obiettivo della scuola è lo sviluppo della persona per una sua partecipazione attiva e responsabile alla costruzione della convivenza umana e civile, i percorsi che promuove non possono prescindere dal riconoscere gli apporti positivi offerti dalla realtà sociale allargata in ordine alle proposte formative della scuola, pena la separazione e lo scollamento tra scuola e società, il rischio dell'autoreferenzialità della scuola e la sua trasformazione da mezzo per la promozione personale a fine in sé. Riconoscere che i processi di apprendimento avvengono in ambito formale, informale e non formale permette di recuperare nell'intenzionalità educativa della scuola tutte le esperienze di cui è ricco il territorio. Si è trattato, quindi, di sviluppare una riflessione con riferimento al processo di apprendimento che pedagogicamente giustificasse e sorreggesse l'azione didattica con queste caratteristiche che appaiono, sicuramente, innovative.

Nel quarto Capitolo è stata elaborata un'ipotesi di progettazione in alternanza formativa dell'Irc, cercando di mostrare come tale modalità progettuale poggi sull'indispensabile recupero dell'approccio interdisciplinare. Soprattutto pensando a progettazioni che facciano della situazionalità, della risoluzione di problemi un approccio educativo ricco per la promozione di un sapere unitario che possa essere significativo per gli studenti. A tal fine sono state indicate e presentate le fasi in cui si può articolare una progettazione in alternanza formativa.

Il quinto Capitolo rende conto della ricerca empirica realizzata nei Centri di formazione professionale della provincia di Bergamo allo scopo di indagare il ruolo e le possibilità che l'Irc ha di promuovere interdisciplinarietà nel contesto scolastico. La scelta di condurre una ricerca nei Centri di formazione professionale è stata sostenuta, come si andrà ad illustrare e motivare, dal fatto che solo recentemente l'Irc è stato previsto nei percorsi professionali regionali della Lombardia e quindi questo contesto scolastico può prestarsi, non essendoci una memoria storica di tale insegnamento, per sperimentazioni flessibili.

Il fuoco della ricerca empirica è stato quello di rilevare quanto l'interdisciplinarietà sia una risorsa effettiva nella pratica didattica dei docenti e con quali modalità sia praticato l'approccio interdisciplinare. A tal fine è stato predisposto e somministrato un questionario ai docenti di religione e agli studenti, per questi ultimi limitatamente ad una classe per docente.

Agli strumenti di ricerca quantitativa sono stati affiancati strumenti di ricerca qualitativa, quali il *focus group* e l'intervista, per ulteriormente individuare la presenza di sensibilità interdisciplinari. In particolar modo l'interesse ha riguardato esperienze che potessero, a partire dalla pratica, richiamare la riflessione teorica in particolar modo mettendo a fuoco il valore educativo dell'alternanza formativa per la sua forte e inevitabile caratterizzazione interdisciplinare e innovativa.

Le risposte affermative alle domande della tesi di ricerca tengono conto, per quanto riguarda la ricerca empirica, di una discrepanza tra i dati riguardanti la pratica didattica, che mostrano una certa vivacità progettuale, e l'elaborazione pedagogica dei docenti stessi, che sembra marcare il passo e richiede maggiore riflessione allo scopo di dirigere l'intenzionalità educativa con modalità più chiare. Questo *surplus* di riflessione teorica, da sviluppare alla luce dell'analisi di pratiche didattiche, può portare a forme progettuali

più rispondenti ai bisogni formativi degli studenti, con requisiti di significatività aderenti ai contesti di vita degli stessi, e a descrizioni delle caratteristiche progettuali dell'alternanza formativa che possano rendere replicabile tale modalità di lavoro.

Capitolo 1 - L'insegnamento della religione nella scuola italiana

Nell'economia della presente ricerca, si è inteso, in via preliminare, illustrare la particolare configurazione dell'insegnamento della religione nel contesto istituzionale scolastico italiano a partire dalla Legge Casati del 1859, passando per la Riforma Gentile del 1923, i suoi articolati Regi Decreti e la firma dei Patti lateranensi del 1929, per arrivare agli Accordi di revisione del 1984 e ai giorni nostri.

L'intento è di mostrare le caratteristiche dell'insegnamento religioso nella scuola italiana secondo i differenti dettami legislativi, le modifiche e i cambiamenti occorsi nel percorso storico che va dall'Unità d'Italia ad oggi.

Il taglio che s'intende dare non è specificatamente storico, perché ciò avrebbe richiesto una disamina volta a puntualizzare e ad approfondire il dibattito che si è sviluppato nel tempo su tale insegnamento. L'interesse del presente lavoro è rivolto, piuttosto, a impostare e approfondire una riflessione che possa mettere in luce le caratteristiche, le modificazioni, i superamenti, le trasformazioni nella fisionomia dell'insegnamento religioso tanto da poterne scorgere il passaggio da un'impostazione prevalentemente catechetica⁵ a una prettamente culturale e formativa che lo ha collocato a pieno diritto, nell'ambito delle finalità della scuola.

Questo allo scopo di meglio comprenderne la collocazione odierna con le sue prospettive e possibilità e sostenere pedagogicamente il ruolo di operatore d'interdisciplinarietà, accanto alle altre discipline, attraverso specifiche progettazioni didattiche quali possono essere quelle realizzate in alternanza formativa.

⁵ Nel presente testo il riferimento all'impostazione catechetica dell'insegnamento della religione rinvia al significato della catechesi come uno dei mezzi per educare alla fede. Cfr. Concilio Vaticano II, *Decreto Ad Gentes sull'attività missionaria della Chiesa*, 7 dicembre 1965, n. 19. Anche nel Catechismo della Chiesa Cattolica ci si riferisce alla catechesi quale strumento per trasmettere la fede, come educazione della fede dei fanciulli, dei giovani e degli adulti. Cfr. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1992, p. 18. In questo senso l'impostazione catechetica, soprattutto oggi, non collima con le finalità della scuola e deve, invece, essere potenziata e sostenuta l'offerta culturale e formativa che l'insegnamento della religione cattolica garantisce.

1.1. Dalla Legge Casati alla riforma Gentile

La Legge Casati⁶, dal nome del Conte Gabrio Casati ministro della Pubblica Istruzione nel governo del generale La Marmora, viene promulgata il 13 novembre 1859.

Pensata ed elaborata per lo Stato sabauda, impegnato nella Seconda guerra d'indipendenza, la Legge Casati sarà estesa nel 1861 al neonato Regno d'Italia.

In modo organico la Legge Casati delineava la fisionomia della scuola italiana suddividendola in tre rami.

In essa si affermava: «La pubblica Istruzione si divide in tre rami, al primo dei quali appartiene l'istruzione superiore; al secondo l'istruzione secondaria classica; al terzo la tecnica e la primaria»⁷.

Per quanto attiene al tema dell'istruzione religiosa, essa era prevista per l'istruzione secondaria classica ed era garantita «da un Direttore spirituale nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione»⁸. Da evidenziare, in realtà, che tale insegnamento non appariva tra l'elenco degli insegnamenti previsti per il primo e secondo grado di cui agli articoli 190 e 191⁹.

Lo stesso dicasi per l'istruzione tecnica¹⁰. Anche in questo caso non vi era riferimento esplicito all'insegnamento religioso e lo stesso non era inserito tra gli insegnamenti previsti, ma se ne riconosceva la presenza in quanto era demandato a un Direttore spirituale di nomina ministeriale.

Diversa era la situazione nell'istruzione elementare che «è di due gradi, inferiore e superiore»¹¹, specificando che «il corso inferiore ed il corso superiore si compiono

⁶ Regio Decreto Legislativo 13 novembre 1859, n. 3725, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» del 18 novembre 1859, 285. Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nella scuola italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

⁷ *Ivi*, art. 1.

⁸ *Ivi*, art. 193.

⁹ L'art. 190 prevede che gli insegnamenti previsti per il primo grado siano: 1. La Lingua Italiana (e la Francese nelle provincie dov'è in uso tal lingua); 2. La Lingua Latina; 3. La Lingua Greca; 4. Istruzioni Letterarie; 5. L'Aritmetica; 6. La Geografia; 7. La Storia; Nozioni di antichità latine e greche. Per il secondo grado l'art. 191 elenca questi insegnamenti: 1. La Filosofia; 2. Elementi di Matematica; 3. La Fisica e gli elementi Chimica; 4. La Letteratura Italiana (e la Francese nelle Provincie dov'è in uso tal lingua); 5. La Letteratura Latina; 6. La Letteratura Greca; 7. La Storia; 8. La Storia Naturale. Non vi è alcun cenno all'istruzione religiosa.

¹⁰ Agli artt. 274 e 275 vengono elencati gli insegnamenti dell'Istruzione Tecnica e all'art. 278 si fa accenno all'istruzione religiosa rinviando all'art. 193.

¹¹ Regio Decreto Legislativo 13 novembre 1859, n. 3725, cit., art. 315.

ciascuno in due anni; ognuno di essi si divide in due classi distinte»¹² per complessivi quattro anni.

Nell'articolato riferito all'istruzione elementare, per quanto riguarda l'individuazione degli insegnamenti da impartire, si affermava: «l'istruzione del grado inferiore comprende: l'insegnamento religioso, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, nozioni elementari sul sistema metrico. L'istruzione superiore comprende, oltre lo svolgimento delle materie del grado inferiore: le regole della composizione, la calligrafia, la tenuta dei libri, la geografia elementare, l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, le cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi ordinari della vita»¹³. In modo chiaro, per questo grado di scuola, a differenza di quanto espresso per l'istruzione superiore, era indicato l'insegnamento religioso per tutti gli anni del corso di studi.

La valutazione era prevista «alla fine di ogni semestre [...] – con – un esame pubblico, nel quale gli allievi saranno interrogati ciascuno sopra le materie insegnate nella propria classe»¹⁴. Per l'insegnamento religioso la valutazione veniva demandata al Parroco che «esaminerà gli allievi di queste scuole sopra l'istruzione religiosa»¹⁵.

Il successivo Regolamento del 15 settembre 1860¹⁶, attuativo della legge, prevedeva che il programma d'insegnamento religioso dovesse riguardare «Lezioni di catechismo intorno ai principali misteri della fede, [...], Catechismo della Diocesi; Storia sacra [...]; fatti del Nuovo Testamento in relazione con le lezioni di Catechismo»¹⁷ dando, in questo modo, una configurazione di chiaro stampo catechetico a tale insegnamento.

Infatti, in continuità con quanto previsto dal Regolamento del 15 settembre 1860 e con questo taglio catechetico, verrà emanata una Circolare contenente le *Istruzioni*¹⁸ che i

¹² *Ivi*, art. 316.

¹³ *Ivi*, art. 315.

¹⁴ *Ivi*, art. 325.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Regolamento per l'Istruzione elementare*, R.D. 15 settembre 1860, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note esplicative e raffronti colle leggi preesistenti*. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione. Tip. Scolastica di Seb. Franco e Figli e Comp., Torino 1861. Riportato in: F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 17-20 (versione qui citata). Cfr. F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, La Scuola, Brescia 1961, pp. 25-35.

¹⁷ *Ivi.*, pp. 401-405.

¹⁸ Circolare 26 novembre 1860, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale*, cit., pp. 415-436. Riportata in F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 21-42.

maestri delle Scuole primarie dovevano seguire per lo svolgimento dei programmi. In essa si affermava che, per la classe prima della sezione inferiore, «dovrà il maestro procacciare ch'essi [gli allievi, *ndr*] apprendano le preghiere del Cristiano per mezzo dello insegnamento a voce e di ripetizioni fatte dagli alunni più diligenti e studiosi [...], che sia loro spiegato il senso delle parole. [...] l'insegnamento del piccolo catechismo dovrà essere orale intrattenendosi sui principali misteri della nostra fede»¹⁹. Per le successive classi, in sintesi, verranno indicati il riferimento al catechismo diocesano, la narrazione di biografie dei patriarchi, l'esposizione di esempi tratti dal Vecchio e Nuovo testamento che illuminino e siano di appoggio alle verità e ai precetti contenuti nel catechismo²⁰. La metodologia proposta rifletteva l'intento catechetico dell'insegnamento proposto. Infatti, per la classe prima della sezione inferiore i contenuti proposti, tratti dall'Antico e dal Nuovo testamento, dovevano essere narrati a voce e, in seguito, il maestro «li detterà sotto forma di brevissimi racconti colla maggiore semplicità; quindi li farà studiare, e se ne servirà come di testo a fine di confermare i dogmi imparati sul catechismo, e trarne quelle massime che più sono confacenti ad ispirare il sentimento del dovere e l'amore del bene nella tenera infanzia»²¹. Da mettere in luce l'indicazione data ai maestri per l'utilizzo di quanto presentato nell'insegnamento della religione per veicolare, nei bambini, l'acquisizione dei primi rudimenti dei doveri con una connotazione anche civica e non solo religiosa. La successiva Legge Coppino (Legge 15 luglio 1877, n. 3961) prenderà in esame lo scoglio dell'obbligo all'istruzione, previsto per l'istruzione elementare già dalla Legge Casati ma abbondantemente disatteso, rendendolo meno aleatorio e prevedendo specifiche sanzioni nei confronti dei genitori. Si tenga presente che la situazione di analfabetismo, nella seconda metà dell'Ottocento, era grave e preoccupante, infatti, «nel 1861, [...] la percentuale dell'analfabetismo, fra la popolazione con oltre sei anni di età, era del 74,7%, come media nazionale, fra il massimo del 90% circa della Sardegna, della Sicilia, della Basilicata, ed il minimo del 50% circa della Lombardia e del Piemonte»²². Si consideri che veniva ritenuto alfabetizzato chi sapeva appena contare e fare alla meno peggio la propria firma, condizioni queste che davano l'idea di una

¹⁹ *Ivi*, p. 21.

²⁰ *Ivi*, pp. 22-34.

²¹ *Ivi*, p. 24.

²² *Ivi*, p. 55.

situazione ben più grave e che nei decenni successivi registrerà lievi miglioramenti: nel 1871 la media nazionale di analfabeti era del 68,8 per cento e nel 1881 del 61,9 per cento²³.

In realtà tale dispositivo legislativo apportava modifiche per ciò che riguarda l'insegnamento religioso. Infatti, tra le materie previste si trovano indicate «le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico»²⁴.

Non vi era alcun riferimento all'insegnamento religioso²⁵, anche se non era espressamente abolito come riaffermato nel parere del Consiglio di stato del 17 maggio 1878²⁶.

Era, invece, previsto lo studio delle 'prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino', quasi fosse un surrogato dell'educazione religiosa, una nuova morale fondata sulle verità scientifiche e sulle istituzioni civili²⁷.

Occorre, inoltre, ricordare che con provvedimento legislativo del giugno 1877²⁸, riguardante la modifica dell'ordinamento dei licei, dei ginnasi e delle scuole tecniche, erano abolite nelle scuole secondarie le figure dei Direttori spirituali e nei Regolamenti e programmi per licei e ginnasi del settembre 1889 non si faceva più menzione dell'insegnamento religioso. Nel 1888 con Regio Decreto si affermerà che l'insegnamento religioso, fino allora obbligatorio, sarà fatto impartire solo «a quegli alunni, a cui i genitori lo domandino»²⁹ capovolgendo la situazione di avvalenza di tale insegnamento.

All'inizio del Novecento si ebbe l'emanazione di un nuovo provvedimento legislativo per l'organizzazione dell'istruzione elementare, la Legge Orlando³⁰, in cui, ancora una volta, non si faceva riferimento esplicito, tra le materie, all'insegnamento religioso e prevedeva, per la quinta e sesta classe, lo studio di nozioni delle istituzioni civili dello

²³ *Ibidem*.

²⁴ Legge 15 luglio 1877, n. 3961, art. 2.

²⁵ L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo novecento (1902-1908)*, in L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 1995, p. 104. Saggio tratto da *Pedagogia e Vita*, s. XLII (1980-81), fasc. IV, pp. 379-416.

²⁶ E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987, pp. 16-17.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Legge 23 giugno 1877, n. 3918, art. 1.

²⁹ Regio Decreto 16 febbraio 1888, n. 5292, *Regolamento unico per l'istruzione elementare*, art. 2.

³⁰ Legge 8 luglio 1904, n. 407, in, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» del 4 agosto 1904, n. 182.

Stato e di morale civile, ripercorrendo, in questo senso, quanto già espresso dalla Legge Coppino.

La situazione dell'insegnamento religioso non troverà modifiche negli anni successivi e arriverà sostanzialmente inalterata fino all'avvento del Fascismo e alla Riforma Gentile.

1.2. L'insegnamento della religione nella riforma Gentile del 1923 e nel Concordato lateranense del 1929.

1.2.1. La riforma Gentile

Sarà, in effetti, la riforma Gentile a introdurre elementi di novità per quanto riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole statali.

L'articolata riforma è costituita dai Regi Decreti Legislativi 31 dicembre 1922, n. 1679 e 16 luglio 1923, n. 1753, riguardanti la riforma dell'amministrazione scolastica; il Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054³¹, avente come oggetto la riforma della scuola media; il Regio Decreto 30 settembre 1923, n. 2102, riguardante la riforma universitaria e, infine, il Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185³², avente come oggetto la riforma della scuola elementare.

Proprio quest'ultimo, riguardante l'istruzione elementare, prevedeva l'insegnamento religioso e, all'art. 3, stabiliva che «a fondamento e coronamento della istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica»³³.

All'art. 8 si indicava il contenuto delle lezioni di religione nell'istruzione del grado inferiore che consisteva in «preghiere e nozioni fondamentali della dottrina cristiana; brevi e chiare sentenze e narrazioni di immediata significazione, ricavati dalle scritture e segnatamente dai vangeli; successivamente, racconti di storia sacra; illustrazione del *Pater*»³⁴. Nel successivo art. 9 si prendeva in esame il contenuto delle lezioni del grado superiore: «lezioni sulla morale e sul dogma cattolico, sulla base dei dieci

³¹ Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, in «Gazzetta ufficiale» 2 Giugno 1923, n. 129.

³² Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185, *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, in «Gazzetta Ufficiale» 24 ottobre 1923, n. 250.

³³ *Ivi*, art. 3, comma 1.

³⁴ *Ivi*, art. 8, 1°.

comandamenti e delle parabole del Vangelo; principi della vita religiosa e del culto; Sacramenti e Rito secondo la credenza e la prassi cattolica»³⁵.

Negli altri ordini di scuola non era previsto tale insegnamento. Solo nell'istruzione destinata a tutti, qualificata come elementare, l'insegnamento della religione era considerato fondamento e coronamento. Doveva svolgere, secondo il legislatore, il ruolo di garantire quegli elementi di unità delle caratteristiche personali, sociali e storiche proprie di un'educazione destinata al popolo, propedeutica al successivo passaggio al più compiuto studio della filosofia³⁶.

In tal senso si esprime la Circolare n. 2 del 5 gennaio 1924 sull'insegnamento religioso: «L'insegnamento della religione all'infanzia è garanzia della serietà del pensiero della futura generazione. Solo chi ha coscienza di un assoluto valore dà un senso alla vita individuale, e rispetta in se stesso e negli altri quello stesso ideale al quale il suo spirito aderisce. [...] il divino come è concepito e realizzato nel cristianesimo, è la parola divina che pone l'uomo di fronte a se stesso, la parola che dal di dentro ammonisce e testimonia all'uomo la sua umanità più vera. [...] perciò civiltà è sinonimo di cristianesimo»³⁷.

Questo aspetto riconosceva, pedagogicamente, che non può esistere un'educazione che non abbia un'unità interna. E questa intenzionalità educativa unitaria veniva riconosciuta, almeno preliminarmente, attraverso l'insegnamento della religione, inteso come fondamento e coronamento del percorso di istruzione elementare.

Gentile riteneva che la religione fosse un momento necessario della vita dello Spirito, propedeutica alla filosofia.

Secondo Pazzaglia, Gentile aveva già espresso questa posizione in occasione del *Sesto Congresso Nazionale della Federazione fra insegnanti delle scuole medie*, svoltosi a Napoli il 24-27 settembre 1907. In tale occasione aveva sostenuto che «in quanto istituzione dello Stato, la scuola pubblica avrebbe dovuto favorire l'incontro con la

³⁵ *Ivi*, art. 9, 1°.

³⁶ G. Bertagna, *Il problema dell'insegnamento della religione nelle scuole statali*, in AA.VV., Enzo Giammancheri, *Fede cultura educazione*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 136-137. Cfr. G. Bertagna, *Le stagioni dell'IRC nelle scuole statali italiane dalla Legge Casati (1859) ai nostri giorni. Elementi per un quadro interpretativo*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 165. Cfr. A. Barca, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola che cambia*, Giuseppe Laterza, Bari 2010, pp. 32-33.

³⁷ Circolare n. 2, 5 gennaio 1924, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», a. 1924, n. 2, pp. 66-67.

dimensione religiosa, poiché se, per una malintesa visione della laicità, si fosse dichiarata indifferente o estranea a tale dimensione, essa avrebbe per ciò stesso rinunciato alla propria ragion d'essere»³⁸. Gentile riteneva che il punto di arrivo della riflessione personale non potesse che essere la filosofia e «la vera scuola laica era, alla fine, da identificare con quella che fosse riuscita a promuovere la crescita delle coscienze fino all'acquisizione della maturità filosofica»³⁹.

A livello di istruzione elementare, data l'impossibilità di far leva sulla ragione nella sua pienezza, sarebbe stato opportuno iniziare «con il mettere a profitto l'*initium sapientiae* rappresentato dal discorso religioso»⁴⁰.

Se il trionfo della ragione era un punto di arrivo, esso si poteva conseguire dai primi gradi del sapere a partire dalla scuola per essere, questi ultimi, recuperati all'interno dell'universale coscienza filosofica. «Sulla base di tale impostazione il Gentile diceva di trovare naturale che, correlativamente al livello raggiunto dalla riflessione infantile, l'istruzione primaria annoverasse tra i suoi programmi anche l'insegnamento della religione. Quell'insegnamento avrebbe offerto ai ragazzi una concezione del mondo che, per quanto approssimativa, avrebbe tuttavia loro evitato di smarrirsi per strada»⁴¹.

Per Gentile era necessario dare alla scuola elementare «un efficace contenuto morale che non poteva discendere che dalla filosofia o dalla religione; posto che per i fanciulli della scuola elementare la filosofia era impossibile, non restava che introdurre l'insegnamento della religione nella forma storica confessionale che è del tempo e dell'ambiente e che lo Stato, trovandola, deve introdurre nelle scuole»⁴².

Pazzaglia, riprendendo quanto affermato da Gentile in un'intervista a 'LaTribuna' del 5 gennaio 1923, pochi mesi prima che la riforma fosse promulgata, rileva come per il filosofo l'insegnamento dei principi del cattolicesimo, oltre che momento necessario e propedeutico alla filosofica al fine della maturazione personale del soggetto, era necessario poiché tali principi avevano inciso e incidevano sull'educazione del popolo

³⁸ L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924)*, in L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, cit., p. 254. Saggio tratto da AA.VV., *Opposizione alla riforma Gentile*, Torino 1985, pp. 35-114.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo novecento (1902-1908)*, in L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, cit., p. 122.

⁴² L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Vallecchi, Firenze 1980, p. 106.

italiano⁴³. Pazzaglia rileva come per Gentile, riferendosi all'intervista sopra citata, «l'insegnamento della religione che si riprometteva d'introdurre nelle scuole elementari avrebbe dovuto illustrare la religione di cui quei bambini avevano quotidiana esperienza e, in tale ottica, sottolineava la necessità di procedere all'istituzione di corsi di religione cattolica. Come si può vedere, le ragioni in forza delle quali il Gentile si mostrava qui favorevole all'insegnamento dei principi del cattolicesimo erano di tipo psicologico e socio-culturale»⁴⁴, da affiancare alla solida giustificazione filosofica. Gentile, secondo ancora Pazzaglia, era convinto che «il cattolicesimo non solo avesse di fatto concorso a tenere alto il tono della vita nazionale, ma costituisse oggettivamente la religione che meglio di ogni altra poteva aiutare singoli e collettività a rivolgere le loro profonde aspirazioni verso un principio universale»⁴⁵.

Sempre secondo Pazzaglia, riferendosi alla citata intervista, Gentile riteneva che, nonostante l'apporto dato alla vita nazionale, «il cattolicesimo, ancorché la più perfetta delle religioni, restava comunque una visione mitica del tutto insufficiente»⁴⁶. A coloro che gli chiedevano come potesse difendere una presenza tanto marcatamente catechistica nelle scuole pubbliche, il Ministro ribadiva la necessità di partire dall'insegnamento della religione se si voleva gettare qualcosa di sacro nell'animo dei ragazzi. Assurdo, infatti, sarebbe stato fornire gli strumenti della critica filosofica a soggetti in così tenera età. Per Pazzaglia il filosofo lasciava intendere, però, «che la vera vita morale era attingibile solo se, vinto lo scetticismo e colto con l'aiuto della religione cattolica il senso del divino, ci si fosse poi sforzati di sostituire ai simboli delle credenze religiose la realtà delle verità filosofiche»⁴⁷.

Sulla base dell'impostazione della riforma Gentile l'organizzazione scolastica dell'istruzione elementare si adoperava, secondo l'Ordinanza Ministeriale 11 novembre 1923⁴⁸, perché alla religione si dovesse fare «un posto notevole in molti insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente col suo spirito. Il programma di canto

⁴³ L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924)*, in L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, cit., p. 254.

⁴⁴ *Ivi*, pp. 254-255.

⁴⁵ *Ivi*, p. 255.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Ordinanza ministeriale relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», a.1923, n. 51. Riportata in F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 314-366 (versione qui citata).

prescrive canti religiosi; quello di italiano offre frequenti occasioni per ricordare ed esaltare eroi della fede; quello di occupazioni intellettuali ricreative indica come elementi dei *racconti del maestro* anche motivi religiosi; né occorre dire quanta parte dell'insegnamento di storia sia dedicata a figure ed avvenimenti importanti per la cultura religiosa»⁴⁹. Si intravede in questa formulazione l'approccio interdisciplinare che è possibile riconoscere a partire dall'insegnamento della religione.

Secondo la stessa Ordinanza le ore di religione «devono essere destinate alla meditazione degli argomenti indicati nel programma specifico, i quali sono come il punto di concentrazione di tutti gli elementi di cultura religiosa sparsi nei vari insegnamenti»⁵⁰. In questo senso si comprende la considerazione della religione cattolica quale 'fondamento e coronamento' dell'istruzione pubblica. Infatti, nella stessa Ordinanza alle prescrizioni didattiche per l'insegnamento del canto si afferma che i canti «devono essere brevi e facili; d'argomento vario, con particolare riguardo al contenuto religioso o nazionale»⁵¹. Così come tra i *Racconti del maestro*, previsti per le Occupazioni intellettuali e ricreative, vengono indicati «episodi di valore civile, religioso e militare»⁵².

Nei Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari, allegati alla predetta Ordinanza, si invitava a far sì che l'insegnamento religioso si informasse «allo spirito che anima l'opera religiosa di Alessandro Manzoni. Amore e timore filiale, non servile terrore; il senso del divino e della Provvidenza sia acceso nei cuori soprattutto colla contemplazione dell'armonia delle cose e della vita morale, non tanto definita per aforismi e per regole, quanto rappresentata in grandi e umili figure di credenti (Si pensi al cardinal Federigo e a Lucia)»⁵³.

Questo delineava la visione gentiliana dell'insegnamento religioso ponendo «l'accento sullo spirito evangelico e sui grandi valori morali piuttosto che sui dogmi e sui precetti, sulle interpretazioni poetiche del cristianesimo di un grande e libero scrittore piuttosto che sulle indicazioni del magistero ecclesiastico»⁵⁴.

⁴⁹ *Ivi*, p. 318.

⁵⁰ *Ibidem.*,

⁵¹ *Ivi*, p. 366.

⁵² *Ivi*, p. 399.

⁵³ *Ivi*, pp. 321-322.

⁵⁴ E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, cit, pp. 74-75.

Questa condizione dell'insegnamento religioso era valida, come sopra affermato, solo per l'istruzione elementare. Il suo era un ruolo inferiore rispetto alla filosofia, destinato alle menti ingenuie dei fanciulli che avrebbero, però, dovuto accedere al ben più maturo e veritativo studio della filosofia.

Questo privilegiare gli studi umanistici, proprio dell'idealismo riconosceva uno *status* formativo chiaro all'insegnamento religioso, a scapito della cultura positivista e alla scuola che a essa si ispirava che appariva al filosofo «amorale e perciò antispirituale, meccanica, amorfa, disgregata interiormente, disgregatrice e conculcatrice di ogni sana energia spirituale»⁵⁵.

Naturalmente, secondo la filosofia idealistica, la religione era la forma prima e necessaria dell'idealismo e della moralità individuale e un inizio di sapienza⁵⁶, ma «in quanto peculiare forma 'infantile' (o popolare) dello spirito umano, doveva essere superata dalla 'adulità' della filosofia dello spirito idealista, ed in questa storicamente e scientificamente inverarsi; la religione cattolica, allo stesso tempo, fattore decisivo di unità culturale e di identità storica della nazione e del popolo italiani, dalle loro origini fino all'inizio del Novecento, oltre che garanzia di unità dell'educazione infantile, doveva essere superata dalla (e inverarsi nella) unità culturale e pedagogica e dall'identità storica assicurata dalla filosofia idealista, nella quale, con il Fascismo, Stato e società, storia e filosofia, soggetto e oggetto, educatore ed educando, materialità e spiritualità, istituzioni e persone, territorio e cultura sarebbero venuti a coincidere»⁵⁷.

1.2.2. Il Concordato del 1929

L'11 febbraio 1929 venivano firmati i Patti lateranensi⁵⁸ tra lo Stato Italiano e la Santa Sede. Con i Patti lateranensi, composti dal Trattato che poneva il reciproco

⁵⁵ G. Gentile, *Il problema religioso della politica italiana*, in *Politica*, Vol. IV, Fasc. I, Anno II, Num. X, 1920, p. 12.

⁵⁶ E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, cit., p. 75.

⁵⁷ G. Bertagna, *Il problema dell'insegnamento della religione nelle scuole statali*, in AA.VV., *Enzo Giammancheri. Fede cultura educazione*, cit., p. 137. Cfr G. Bertagna, *Le stagioni dell'IRC nelle scuole statali italiane dalla Legge Casati (1859) ai nostri giorni. Elementi per un quadro interpretativo*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 165-166.

⁵⁸ Legge 27 maggio 1929, n. 810, *Esecuzione del Trattato, dei quattro allegati annessi al Concordato, sottoscritti in Roma, fra la Santa Sede e l'Italia, l'11 febbraio 1929*, in *Suppl. Ord. «Gazzetta Ufficiale»* del 5 giugno 1929, n. 130.

riconoscimento di sovranità allo Stato e alla Chiesa e dal Concordato che regolava le condizioni della religione cattolica in Italia, si chiudeva la ‘questione romana’, il mezzo secolo di contrasti tra Stato e Chiesa cattolica, apertasi con l'annessione al Regno d'Italia dei territori appartenenti allo Stato Pontificio, culminata nella presa di Roma del 20 settembre 1870.

Forti motivazioni politiche sostenevano il processo che aveva portato alla firma dei Patti. Da un lato, lo Stato nel cercare di aggregare attorno al proprio progetto politico il consenso del mondo cattolico, dall'altro, la Chiesa alla ricerca di spazi di autonomia e di azione che il processo unitario di formazione dell'Italia e la ‘questione romana’ avevano fortemente limitato⁵⁹.

In sostanza, per Mussolini, secondo Pertici, «la soluzione della questione romana rimase essenzialmente un problema *politico*, che doveva disarmare definitivamente i suoi avversari e mostrare le capacità risolutive del suo regime, rispetto ai governi dell'Italia liberale»⁶⁰. Infatti, l'attenzione di Mussolini si concentrò maggiormente sul Trattato «in quanto – a suo modo di vedere – erano i problemi che esso regolava ad avere una maggiore rilevanza storica, politica e simbolica e una più sicura risonanza internazionale»⁶¹.

Mentre era più propenso a fare concessioni in sede di Concordato «convinto di poterne poi limitare gli effetti in sede di applicazione, grazie alla struttura autoritaria che il suo potere aveva ormai acquisito e ai rapporti di forza con la Chiesa che continuava a considerare a lui favorevoli»⁶². Certamente lo Stato fascista, ancora secondo Pertici, «si avvantaggiò grandemente della Conciliazione, per il prestigio internazionale e per il largo consenso all'interno del paese che essa gli assicurò: se l'asse portante della politica mussoliniana fu il tentativo di unificare le varie componenti (sociali, culturali, religiose) della società nazionale per farne la base di una politica di potenza, l'operazione portata a termine con i patti del Laterano fu certamente – in questa prospettiva – una delle più importanti»⁶³. Dello stesso avviso Verucci secondo il quale

⁵⁹ F. Traniello, *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna 2007, pp. 242-245. Cfr. E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 101-107.

⁶⁰ R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, il Mulino, Bologna 2009, p. 135.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ivi*, p. 151.

«con i patti lateranensi [...] il fascismo otteneva lo scopo di guadagnare una larga base di consenso all'interno del mondo cattolico italiano, di operare quindi, attraverso la Chiesa, per integrare a sé una parte consistente dei ceti popolari e borghesi»⁶⁴.

Allo stesso tempo, ancora per Pertici, i patti del Laterano «contribuirono anche a sanzionare e a consolidare, all'interno della società nazionale, l'esistenza di un altro potere [quello della Chiesa, *ndr*], che il regime non sarebbe mai riuscito ad assorbire e che, anzi, non appena si mostrarono i segni della sua crisi, tese a riguadagnare pienamente la sua autonomia»⁶⁵.

Vi è, quindi, «una evidente utilizzazione strumentale della religione come sostegno alla morale comune e della eticità dello Stato fascista, la cui visione ribadisce l'importanza dell'idea religiosa (non tanto della libertà religiosa individuale), che trascende l'esercizio di un diritto del singolo e costituisce uno dei valori morali e sociali attinenti all'interesse, oltre che del singolo, della collettività»⁶⁶.

Nel Concordato, allegato ai Patti lateranensi, si ribadiva che «L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica»⁶⁷, così come precedentemente affermato nella riforma Gentile per l'istruzione elementare. Elemento di novità era la previsione di tale insegnamento anche negli altri ordini di scuole con esclusione dell'Università: «[L'Italia, *ndr*] consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato»⁶⁸.

Con il Concordato, stipulato tra la Santa Sede e lo Stato italiano l'11 febbraio 1929, quanto stabilito dalla riforma Gentile non veniva rigettato, ma assumeva nuove forme che si allontanavano anche sensibilmente dall'intenzionalità del filosofo-ministro.

Da un lato, non veniva rigettata l'impostazione gentiliana e nell'istruzione elementare l'insegnamento religioso manteneva la sua forma preparatoria, propedeutica e subalterna alla formazione garantita dalla filosofia, dall'altro, con la previsione

⁶⁴ G. Verucci, *La Chiesa nella società contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 56.

⁶⁵ R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, cit., p. 151.

⁶⁶ G.B. Varnier, *I valori religiosi nell'esperienza e nella identità culturale italiana*, in P. Picozza, G. Rivetti, (a cura di), *Religione, cultura e diritto tra globale e locale*, Giuffrè Editore, Milano 2007, pp. 20-21.

⁶⁷ *Concordato, 11 febbraio 1929*, art.36.

⁶⁸ *Ibidem*.

dell'insegnamento religioso in tutti gli ordini di scuole, con eccezione dell'Università, si rendeva, in qualche modo, vana l'impostazione della riforma Gentile spingendo l'insegnamento stesso verso una caratterizzazione catechetica.

In realtà a questa enfasi, sottolineata prevedendo l'insegnamento della religione non solo nella scuola elementare ma anche negli altri ordini di scuole, corrispondeva un ordinamento piuttosto misero, in quanto lo Stato stabiliva che «l'insegnamento religioso è impartito secondo i programmi approvati con decreto reale per un'ora settimanale in ogni classe di ciascun istituto. Nelle prime due classi del corso superiore dell'istituto magistrale saranno assegnate due ore»⁶⁹.

Questo mette in luce, come già ricordato, il contesto politico in cui si realizza il Concordato. Da una parte l'interesse del regime fascista ad avere dalla propria parte la Chiesa e cementare in questo modo il consenso attorno a sé. Dall'altro, l'interesse della Chiesa ad allacciare rapporti con lo Stato al fine di rilanciare la possibilità di giocare un ruolo decisivo nella società italiana.

In buona sostanza, l'insegnamento della religione si configura come uno spazio concesso dallo Stato alla Chiesa all'interno della scuola pubblica per permettere, a quest'ultima, la propria missione evangelizzatrice. La proposta educativa della Chiesa veniva offerta, con precise garanzie da parte dello Stato, in uno spazio pubblico.

Questo non significa che non vi fosse la volontà di cercare di dotare l'insegnamento religioso di valenze culturali nel contesto scolastico. Infatti, da parte statale veniva promulgato il Regio decreto 10 luglio 1930, n. 1015⁷⁰, riguardante i programmi di religione per gli istituti medi, che prevedevano, accanto ad uno studio storico dell'Antico e Nuovo Testamento, della storia della Chiesa e del Cristianesimo e della sua influenza nella letteratura e nell'arte, lo studio dei dogmi, dei sacramenti, della liturgia, della preghiera, dei comandamenti con letture di santi e autori religiosi.

Dal canto suo, la Sacra Congregazione del Concilio nell'estate del 1930 emanava una circolare⁷¹ in cui si fornivano tracce per lo svolgimento dei principali punti del

⁶⁹ Legge 5 giugno 1930, n. 824, *Istituzione dell'insegnamento di religione nella scuola pubblica in attuazione del Concordato*, art. 3. In «Gazzetta Ufficiale» del 28 giugno 1930, n. 150.

⁷⁰ Regio decreto 10 luglio 1930, n. 1015, *Approvazione dei programmi per l'insegnamento della religione nelle scuole medie*, in Ministero dell'Educazione nazionale, «Bollettino Ufficiale», LVII, Parte I, Leggi, decreti, regolamenti e disposizioni generali – I Sem., n. 32, 12 agosto 1930.

⁷¹ Sacra Congregazione del Concilio, *Circolare contenente istruzioni e norme per l'insegnamento religioso negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica e artistica in Italia*, N.

programma e l'elenco dei libri da utilizzare. Si davano, inoltre, indicazioni per il metodo di insegnamento: «Gli insegnanti, con la maggiore chiarezza e precisione, ed evitando forme polemiche, esporranno e spiegheranno le verità dogmatiche e morali nei loro veri concetti e termini [...] Con adatta forma didattica cercheranno poi di rendere interessante ed attraente il loro insegnamento»⁷², ponendo in questo modo un ritorno rispettoso e discreto dell'insegnamento religioso, richiamando anche l'attenzione sulle opportune scelte didattiche da operare per rendere l'insegnamento significativo.

Non va dimenticato che questi sviluppi avvenivano in un contesto particolare di relazioni tra Stato e Chiesa, come in precedenza accennato, e che all'art. 1 del Trattato, che insieme al Concordato e ad altri allegati componevano i Patti lateranensi, si riaffermava la religione cattolica apostolica e romana quale sola religione dello Stato.

1.3. Dal Secondo dopoguerra agli Accordi di revisione del 1984

Con la fine del secondo conflitto mondiale vi furono importanti tappe e furono avviati molteplici processi riformatori che interessarono la storia dello Stato italiano e, nello specifico per l'interesse della presente tesi, la scuola italiana.

Dalla scelta fra monarchia e repubblica, avvenuta il 2 giugno 1946 con la votazione a suffragio universale in cui venivano ammesse per la prima volta le donne al voto, all'elezione dell'assemblea costituente, alla promulgazione della Costituzione Italiana.

Questa assise, che elaborò il testo costituzionale, la notte tra il 25 e 26 marzo 1947 si esprime con voto favorevole per l'inserimento dei Patti lateranensi nella Costituzione, precisando che le modificazioni di tali patti non avrebbero richiesto procedimento di revisione costituzionale⁷³.

Nel 1945 vedevano la luce i *Programmi per le scuole elementari e materne*⁷⁴ in cui la religione veniva costituita come disciplina specifica, anche se mancavano riferimenti

4059/30, 21 giugno 1930, in «La Vita Diocesana», Periodico Ufficiale per gli Atti del Vescovo e della Curia di Bergamo, Fasc. IX, Anno XXII, settembre 1930, pp. 185-188, 194-200.

⁷² Ivi, punto VII, § 1, p. 187.

⁷³ Costituzione Italiana, art. 7, c. 2.

⁷⁴ D.M. 9 febbraio 1945, e D.Lgt. 24 maggio 1945, n.549, *Programmi di studio per le Scuole Elementari*, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», a. 1945, n. 7-8. Riportato in F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 436-475 (versione qui citata). Alla stesura di questi programmi diede il contributo, da parte alleata, il pedagogista statunitense Carleton Washburne, allievo di John Dewey.

diretti al Concordato del 1929, ed era finalizzata, al pari degli altri insegnamenti, a promuovere il libero sviluppo dell'alunno affinché susciti in lui un sentimento di fraternità⁷⁵. Nelle *Avvertenze* specifiche per il programma di religione si afferma che «l'educazione religiosa s'ispiri [...] alla dolce figura di Gesù, quale risulta dai vangeli»⁷⁶ così «da suscitare nei fanciulli l'amore verso Dio e verso il prossimo»⁷⁷. Sempre nelle stesse *Avvertenze*, si chiariva che la particolare importanza da dare alla figura di Gesù doveva essere finalizzata ad illustrare gli insegnamenti morali e sociali che ne scaturiscono e si ricordava che l'insegnante «può trarre argomento di educazione religiosa anche dalle altre materie del programma. Apposite figurazioni e soprattutto riproduzioni di capolavori d'arte sacra, possono giovare all'efficacia di questo insegnamento»⁷⁸, riconoscendo e indicando un approccio interdisciplinare, seppur a livello di principio, a tale insegnamento.

Il 1° dicembre 1952 con Decreto Ministeriale⁷⁹, riguardante orari e obblighi di insegnamento negli Istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale, si stabilivano gli orari settimanali delle diverse discipline. Per l'insegnamento della religione erano riservate un'ora settimanale nel ginnasio e nei licei, due ore nella scuola magistrale, limitatamente alle classi II e III.

I programmi della scuola elementare del 1945 vennero sostituiti con i *Programmi didattici per la scuola elementare*⁸⁰ del 1955. Nella *Premessa* veniva indicato che il fine dell'istruzione primaria era «assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che è condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato. Questa formazione, anteriore a qualunque finalità professionale, fa sì che la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma soprattutto in quanto educa le capacità fondamentali dell'uomo»⁸¹. Ancora nella *Premessa* si rammentava che le indicazioni espresse si riconducevano «alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori

⁷⁵ Ivi, *Premessa*, p. 436.

⁷⁶ Ivi, *Avvertenze (Religione)*, p. 439.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ D.M. 1 dicembre 1952, in «Gazzetta Ufficiale» del 11 febbraio 1953.

⁸⁰ D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*, in «Gazzetta Ufficiale» del 27 giugno 1955, n. 146. Riportata in F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 495-514 (versione qui citata).

⁸¹ Ivi, p. 495.

che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale»⁸², ribadendo, in tal modo, il lascito positivo della tradizione del cattolicesimo italiano, già espresso nel dettato costituzionale, in particolar modo all'art. 3.

Per quanto riguarda l'insegnamento della religione nei programmi si affermava: «l'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa»⁸³. Veniva riaffermato, in questo modo, quanto espresso dalla riforma Gentile e presente nei Patti lateranensi del 1929, ed era mantenuto per l'insegnamento religioso un carattere catechetico. Infatti, alla sezione riguardante la prima e seconda classe si ricordava che «la vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera che è elevazione dell'anima a Dio, [...] l'insegnante terrà facili conversazioni [...] sui fatti del Vecchio Testamento ed episodi della vita di Gesù»⁸⁴. Per le classi terza, quarta e quinta, oltre che ribadire quanto espresso con riferimento alle prime due classi, si affermava: «La vita religiosa derivi da una sentita adesione dell'anima ai principi del Vangelo e dalla razionalità dei rapporti tra tali principi e l'applicazione della legge morale e civile»⁸⁵.

Una riforma di ampio respiro si ebbe, agli inizi degli anni '60, con la legge di istituzione della Scuola media statale⁸⁶.

In essa venivano così declinati gli insegnamenti previsti: «il piano di studi della scuola media comprende i seguenti insegnamenti obbligatori: religione [...]; italiano, storia ed educazione civica, geografia; matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali; lingua straniera; educazione artistica; educazione fisica»⁸⁷. Per l'insegnamento della religione vi era il richiamo a quanto previsto dalla legge 5 giugno 1930, n. 824 che istituiva l'insegnamento religioso in attuazione del Concordato del '29.

Con successivo decreto ministeriale venivano pubblicati i *Programmi* previsti per questo ordine di scuola⁸⁸.

In essi si ribadiva la presenza dell'insegnamento religioso che, accanto e al pari degli altri insegnamenti, garantiva la finalità formativa della scuola e doveva essere, come

⁸² *Ivi*, p. 496.

⁸³ *Ivi*, p. 499.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ivi*, p. 504.

⁸⁶ Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, in «Gazzetta Ufficiale» del 30 gennaio 1963, n. 27.

⁸⁷ *Ivi*, art. 3.

⁸⁸ D.M. 24 aprile 1963, *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale*, in Suppl. Ord. n. 1 alla «Gazzetta Ufficiale» dell'11 maggio 1963, n. 124.

espresso in *Premessa*, «aderente alle caratteristiche psicologiche dell'età e all'esigenza di partecipazione ad una cultura ed ad una società realmente moderne»⁸⁹. In questo senso trova un primo riconoscimento, anche se molto generale, il valore culturale dell'insegnamento della religione.

Per quanto riguarda il programma specifico di religione si ripeteva che «l'insegnamento della religione contribuirà in modo eminente all'armonico e completo sviluppo dell'alunno»⁹⁰. Da segnalare come non compaia più, con riferimento all'insegnamento religioso, la formulazione 'fondamento e coronamento' introdotta dalla riforma gentiliana e fatta propria dal Concordato del '29. L'attenzione si sposta dal suo forte riconoscimento nell'ambito del sistema d'istruzione al suo ruolo attivo per promuovere lo sviluppo dell'alunno.

Sempre in *Premessa* ai programmi di religione, si richiama l'insegnante ad aiutare, attraverso la presentazione delle verità rivelate, «a scoprire e a vivere nella Chiesa la sua vocazione di cristiano, a imitare le virtù, a osservare, con l'aiuto dei Sacramenti e della preghiera, i precetti del Signore»⁹¹, sottolineandone, pur avendone riconosciuto il valore culturale poco sopra, ancora un carattere catechetico.

Veniva indicato, pedagogicamente, l'utilizzo di un metodo induttivo per presentare la Sacra Scrittura e i documenti del Magistero della Chiesa. Inoltre, l'insegnante «più che di una serie di nozioni da trasmettere con rigida sistematicità, [...] si preoccupi di far vivere i valori religiosi, suscitando l'attiva collaborazione dell'alunno alla formazione della propria personalità, anche in vista della futura vita e attività professionale, presentata secondo la visione cristiana della realtà sociale»⁹².

Inoltre, vi era un velato richiamo a porre attenzione ai possibili collegamenti con le altre discipline e vi era l'invito a che «l'insegnante, secondo lo spirito unitario della scuola, tenga presenti gli insegnamenti delle altre discipline e dia fondamento all'opera di orientamento della scuola stessa promuovendo in ciascuno la consapevolezza della propria vocazione personale e cristiana»⁹³. Anche in questo caso vi è lo stimolo a ricercare collaborazioni tra le discipline in una visione unitaria della scuola.

⁸⁹ *Ivi*, *Premessa*.

⁹⁰ *Ivi*, *Programmi di insegnamento. Religione*.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*.

Va ricordato che, in quest'epoca di riforme, l'11 ottobre 1962 l'allora Pontefice Giovanni XXIII apriva ufficialmente i lavori del Concilio ecumenico che rappresenterà un momento di altissima riflessione e di azione rinnovatrice per la Chiesa cattolica. I lavori si conclusero con il discorso del 7 dicembre 1965 tenuto dal successore, Paolo VI. Pur non essendo oggetto del presente scritto, è corretto ricordare che l'evento conciliare porterà a proporre nuove riflessioni in riferimento ai rapporti tra Stato e Chiesa. Soprattutto la costituzione sulla presenza della Chiesa nel mondo contemporaneo *Gaudium et Spes* ribadirà «la distinzione fra la sfera politica e la dimensione religiosa [...] e quindi la fine di ogni indebita interferenza fra questi due momenti»⁹⁴. Entrambe le sfere sono a servizio della persona umana e perciò è necessaria la loro collaborazione.

Ancora negli anni '60 troverà concretizzazione l'istituzione della scuola materna statale⁹⁵, cui seguiranno gli *Orientamenti*⁹⁶ concernenti tale ordine di scuola per l'attività educativa.

In essi, nella Parte prima si afferma che «l'opera educativa della scuola materna si svolgerà nelle forme di: Educazione religiosa; Educazione affettiva, morale e sociale; Gioco ed attività costruttive e di vita pratica; Educazione intellettuale; Educazione linguistica; Libera espressione grafico pittorica e plastica; Educazione musicale; Educazione fisica; Educazione sanitaria»⁹⁷, dando uno spazio specifico al contributo dell'esperienza religiosa.

Nella Parte seconda alla sezione dedicata all'educazione religiosa, gli *Orientamenti* descrivono puntualmente i bisogni del bambino a cui risponde l'esperienza religiosa: «L'esperienza religiosa, esperienza tipicamente umana, risponde, nel bambino di questa età, a complesse esigenze affettive ed intellettuali. Le più evidenti sono il desiderio di attingere un sentimento di legame universale con le cose

⁹⁴ P. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, cit., p. 498. Cfr. Concilio Vaticano II, *Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo Gaudium et Spes*, 7 dicembre 1965, n. 76. Nella Costituzione *Gaudium et Spes* si afferma «La comunità politica e la Chiesa sono indipendenti e autonome l'una dall'altra nel proprio campo. Ma tutte e due, anche se a titolo diverso, sono a servizio della vocazione personale e sociale degli stessi uomini. Esse svolgeranno questo servizio a vantaggio di tutti in maniera tanto più efficace, quanto più coltiveranno una sana collaborazione tra di loro, secondo modalità adatte alle circostanze di luogo e di tempo».

⁹⁵ Legge 18 marzo 1968, n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, in «Gazzetta Ufficiale» del 22 aprile 1968, n. 103.

⁹⁶ D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647, *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (Art. 2 della legge 18 marzo 1968 n. 444), in «Gazzetta Ufficiale» del 1° ottobre 1969, n. 249.

⁹⁷ *Ivi*, Parte prima, *Indirizzi generali*.

e le persone tutte; il bisogno di affidamento della propria persona a una forza e ad una volontà capaci di sorreggerla e di aiutarla nella conquista della autonomia; la richiesta di certezza e di stabilità nel fluire dell'esistenza; infine, la esigenza di compensare frustrazioni e delusioni derivate dal rapporto con l'ambiente e di sottrarsi a sensi di insicurezza e di angoscia che non è possibile vincere con le proprie forze e che limitano le capacità di operare positivamente nel mondo»⁹⁸. Si mostra, in tal modo, l'attenzione posta dal legislatore allo sviluppo del bambino e in modo specifico all'importanza che l'esperienza religiosa ha nella promozione di tale sviluppo.

Proseguendo si afferma che «L'educazione religiosa, proprio in quanto soddisfa questi bisogni, ed offre i fondamenti per una concezione spirituale, serena e unitaria del mondo e della vita, costituisce un aspetto irrinunciabile dell'educazione del bambino. Essa consente il pieno ed armonico sviluppo della sua personalità, l'affinamento del suo senso morale e dei valori, e radica in lui sentimenti di autentica socialità, animati, cioè, dal rispetto e dall'amore per il prossimo, e dall'ideale della pace tra gli uomini»⁹⁹. Si ribadisce, in questo modo, il valore educativo e formativo dell'educazione religiosa e del suo ruolo nel complessivo percorso di sviluppo dei bambini di questa particolare età.

Nel 1974 vedranno la luce i decreti delegati e affronteranno una serie di problemi rilevanti per l'organizzazione della scuola italiana. Il DPR 416 istituiva gli organi collegiali per il governo delle singole scuole e dell'intero sistema. Il DR 417 definiva lo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo. Lo stato giuridico del personale non docente veniva definito dal DPR 420. In tema di sperimentazione e aggiornamento veniva emanato il DPR 419, il quale istituiva gli Irrsae (Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi), il Cede (Centro europeo dell'educazione) e la Bdp (Biblioteca di documentazione pedagogica)¹⁰⁰.

I programmi per la scuola media, che aggiorneranno quelli del 1963, vedranno la luce con D.M. 9 febbraio 1979¹⁰¹. In esso si riconosce che la scuola media «è formativa in

⁹⁸ *Ivi*, Parte seconda, *L'educazione religiosa*.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ D.P.R. 31 maggio 1974, nn. 416, 417, 419, 420, in Suppl. Ord. alla «Gazzetta Ufficiale» del 13 settembre 1974, n. 239.

¹⁰¹ D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, in Suppl. Ord. alla «Gazzetta Ufficiale» del 20 febbraio 1979, n. 50.

quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, creative, ecc.)»¹⁰². È sottolineata l'unità dell'educazione in quanto tutti i saperi disciplinari concorrono in una prospettiva unitaria all'educazione della persona¹⁰³.

Nelle articolazioni di un'educazione unitaria viene inserita, accanto all'educazione linguistica, storica, civica, geografica, matematica, scientifica, sanitaria, tecnica, artistica, musicale e fisica, l'educazione religiosa, senza però alcun riferimento al dettato concordatario del 1929 e senza una sezione dedicata specificatamente ai programmi di tale insegnamento, che troveranno, invece, esplicitazione in un apposito provvedimento legislativo. Viene solo espresso, in modo molto sintetico, che «Nel processo evolutivo e culturale dell'educazione, promosso e perseguito dalla scuola obbligatoria del preadolescente, trova la sua funzione e collocazione l'educazione religiosa proposta nei suoi motivi specifici ed autentici di esigenza spirituale e umana, e nei suoi aspetti affettivi, intellettuali, etici e sociali ordinati a promuovere la fratellanza, la giustizia e la pace tra gli uomini, illuminate dal trascendente»¹⁰⁴. Vi è, nel testo, un riconoscimento della funzione formativa dell'educazione religiosa a sostegno del processo evolutivo e culturale dello studente.

Da segnalare la sottolineatura del valore dell'interdisciplinarietà quale strumento pedagogicamente e didatticamente utile nell'orizzonte dell'unità del sapere: «I vari insegnamenti esprimono modi diversi di articolazione del sapere, di accostamento alla realtà, di conquista, sistemazione e trasformazione di essa, e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergano verso un unico obiettivo educativo: lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere»¹⁰⁵.

In concomitanza, con Decreto del Presidente della Repubblica, verranno pubblicati i *Nuovi programmi per l'insegnamento della religione nella scuola media*¹⁰⁶. In essi si ribadisce il ruolo formativo di tale insegnamento: «L'insegnamento della religione [...]

¹⁰² Ivi, Parte Prima, art. 3, lettera a.

¹⁰³ Ivi, Parte Quarta, art. 1.

¹⁰⁴ Ivi, Parte Quarta, art. 2, lettera h.

¹⁰⁵ Ivi, Parte Quarta, art. 3.

¹⁰⁶ D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50, *Nuovi programmi di insegnamento di religione nella scuola media*, in Suppl. Ord. della «Gazzetta Ufficiale» del 20 febbraio 1979, n. 50.

concorre, in modo originale e specifico, alla formazione dell'uomo, favorendo lo sviluppo della personalità dello alunno nella dimensione religiosa»¹⁰⁷.

Nel 1985 troveranno pubblicazione *I nuovi programmi didattici per la scuola elementare*¹⁰⁸. Anche se gli Accordi di revisione, firmati nel febbraio dell'84, non sono ancora divenuti legge e lo saranno di lì a poco più di un mese, i *Nuovi programmi* mostrano di averne già recepito lo spirito. Infatti, nella *Prima Parte* della *Premessa Generale* si afferma che la scuola elementare “riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza ed, in quanto tale, la scuola ne fa oggetto di attenzione nel complesso della sua attività educativa, avendo riguardo per l'esperienza religiosa che il fanciullo vive nel proprio ambito familiare ed in modo da maturare sentimenti e comportamenti di rispetto delle diverse posizioni in materia di religione e di rifiuto di ogni forma di discriminazione”¹⁰⁹. Superando un'impostazione catechetica, viene riconosciuto il valore dell'esperienza religiosa nei suoi risvolti storici, culturali e morali. Nel paragrafo dedicato alla *Religione*, dopo aver ripreso quanto espresso in *Premessa*, si fa accenno specifico alla revisione del Concordato riferendosi allo «svolgimento di specifici programmi di religione, definiti con decreto del Presidente della Repubblica sulla base di intese tra lo Stato e le confessioni religiose riconosciute. Infatti, nel nuovo accordo per la riforma del Concordato stipulato tra lo Stato e la Santa Sede, è stabilito, per quanto riguarda la Chiesa Cattolica, che la Repubblica Italiana “riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento”»¹¹⁰. Si può notare in questo articolato l'anello di congiunzione con lo spirito innovatore esplicitato con la revisione del Concordato.

¹⁰⁷ Ivi, *Natura, finalità e obiettivi*.

¹⁰⁸ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *I nuovi programmi didattici per la scuola elementare*, in Suppl. Ord. alla «Gazzetta Ufficiale» del 29 marzo 1985, n. 76.

¹⁰⁹ Ivi, *Premessa Generale, Prima parte: Principi e fini della scuola elementare, Educazione alla convivenza democratica*.

¹¹⁰ Ivi, *Terza parte: programma e programmazione, Religione*.

1.4. Dagli Accordi di revisione del 1984 ad oggi

La fisionomia acquisita dall'insegnamento della religione con gli Accordi di revisione del 1984 si inserisce, come descritto in precedenza, in un percorso di trasformazione più ampio.

Dapprima, l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana, che assorbiva i Patti lateranensi, e, in seguito, i percorsi di riforma della scuola, di cui si ricordano l'istituzione della scuola media unica (Legge 1859/62), della scuola materna statale (Legge 444/68), l'approvazione dei decreti delegati (DPR 416; 417; 419; 420/74) che affrontavano una serie di problemi rilevanti per l'organizzazione della scuola italiana.

Dal canto suo la Chiesa Cattolica, come ricordato, stava vivendo un periodo di forte rinnovamento avviato dal Concilio Vaticano II.

Per quanto riguarda l'insegnamento religioso, previsto negli ordinamenti scolastici, viene meno, non trovando più ragione alla luce dei nuovi rapporti tra Stato e Chiesa, la visione catechetica¹¹¹ e l'attenzione si sposta sul problema del percorso formativo che deve garantire la scuola e del contributo che può dare l'insegnamento della religione in tal senso.

La riflessione investe le ragioni pedagogiche e culturali che devono sostenere l'insegnamento della religione in ambito scolastico, a partire dal dettato costituzionale che indica il pieno sviluppo della persona umana quale compito fondamentale (art. 3).

In un contesto così profondamente cambiato rispetto al 1929, si sostanziano gli Accordi di revisione del Concordato lateranense¹¹² firmati il 18 febbraio 1984 dall'allora capo del governo italiano, On. Bettino Craxi, e dal Segretario di Stato vaticano, cardinale Agostino Casaroli.

L'Accordo conclude una lunga e laboriosa trattativa iniziata nell'ottobre del 1976 dal Presidente del Consiglio dei Ministri allora in carica, On. Giulio Andreotti¹¹³.

¹¹¹ Cfr. Nota 5, p. 11.

¹¹² Legge 25 marzo 1985, n. 121: *Ratifica ed esecuzione dell'accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede*, in Suppl. Ord. alla «Gazzetta Ufficiale» del 10 aprile 1985, n. 85.

¹¹³ Cfr. P. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, cit., pp. 563-565.

L'obiettivo generale dell'Accordo fu essenzialmente l'adeguamento della disciplina dei rapporti tra Stato e Chiesa cattolica ai principi della Costituzione, attraverso l'applicazione del procedimento di revisione bilaterale di cui all'art. 7, secondo comma, della stessa Costituzione.

Con l'Accordo del 1984 furono introdotte molteplici e sostanziali innovazioni al Concordato del 1929, che venne integralmente sostituito dalle nuove disposizioni. Il nuovo Concordato si configura come un accordo-quadro di principi fondamentali che regolano l'indipendenza dei rispettivi ordini dello Stato e della Chiesa, rinviando ad ulteriori *Intese* su questioni specifiche, da stipulare in seguito.

Tali successive *Intese* hanno riguardato la riforma degli enti e beni ecclesiastici e del sistema di sostentamento del clero, la nomina dei titolari di uffici ecclesiastici, le festività religiose riconosciute agli effetti civili, il riconoscimento dei titoli accademici delle Facoltà approvate dalla Santa Sede, l'assistenza spirituale alla Polizia di Stato, la tutela dei beni culturali di interesse religioso e degli archivi e biblioteche ecclesiastiche. Per quanto riguarda l'Irc verrà stipulata, nel dicembre dell'85, una specifica *Intesa*¹¹⁴.

Nella premessa all'Accordo si motiva l'opportunità della revisione al Concordato lateranense «tenuto conto del processo di trasformazione politica e sociale verificatosi in Italia negli ultimi decenni e degli sviluppi promossi nella Chiesa dal Concilio Vaticano II»¹¹⁵.

Il richiamo all'Irc si trova all'art. 9 che così si esprime: «La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di

¹¹⁴ D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751, *Esecuzione dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, in «Gazzetta Ufficiale» del 20 dicembre 1985, n. 299.

¹¹⁵ Legge 25 marzo 1985, n. 121, cit., *Premessa*.

discriminazione»¹¹⁶. Ed ancora nel Protocollo addizionale si specifica che «L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole [...] è impartito in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni»¹¹⁷. La formulazione neoconcordataria modificava in modo sostanziale la visione dell'insegnamento della religione nella scuola italiana in quanto «l'insegnamento della religione cattolica veniva assicurato dallo Stato nelle sue scuole non più in base a un giudizio di valore, come nel Concordato del 1929, ma per motivazioni storico-sociologiche: il riconoscimento del "valore della cultura religiosa" e del ruolo che i valori del cattolicesimo svolgono nel "patrimonio storico del popolo italiano"»¹¹⁸.

1.4.1. Da insegnamento della religione a insegnamento della religione cattolica

Molteplici sono gli aspetti di novità messi in luce dalla formulazione neoconcordataria. In primo luogo, la denominazione stessa, mai usata in precedenza, di insegnamento della religione 'cattolica' (anche se nelle formulazioni precedenti era scontato il riferimento alla tradizione cattolica).

La formulazione indica che tale insegnamento non mira ad uno studio generico del fenomeno religioso, della religiosità umana, ma attinge al proprio della religione¹¹⁹ e nello specifico alla religione cattolica nelle forme e nelle espressioni in cui quest'ultima si è storicamente manifestata.

Questa indicazione, però, non deve essere intesa in un senso rigido e restrittivo come se il docente di religione non dovesse o non potesse occuparsi degli sviluppi e delle manifestazioni del fenomeno religioso presente nella storia dell'umanità¹²⁰.

Tale apertura si può evincere se si prendono in esame i programmi riferiti all'Irc che, negli anni successivi al nuovo Accordo ed in attuazione dell'*Intesa* del 14 dicembre 1985, furono emanati con Decreti del Presidente della Repubblica.

¹¹⁶ *Ivi*, art. 9, comma 2.

¹¹⁷ *Ivi*, Protocollo addizionale, Punto 2, lett. A.

¹¹⁸ P. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, cit., p. 591.

¹¹⁹ Cfr. Cap. 1, § 1.5. p. 49

¹²⁰ G. Feliciani, *Valore della cultura religiosa, finalità della scuola e Irc*, in Conferenza Episcopale Italiana, *Cultura e formazione nell'insegnamento della religione cattolica: atti del Simposio Nazionale su "L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani"* : Roma, 22-23 gennaio 1988, La Scuola, Brescia 1988, p. 20.

Infatti, per la scuola dell'infanzia, allora scuola materna, si rilevano come aderenti agli orientamenti dell'attività educativa di questo ordine di scuola «gli aspetti universali della religiosità»¹²¹ naturalmente accanto agli aspetti specifici dei valori cattolici.

Per la scuola secondaria superiore tra gli obiettivi indicati dal programma dell'Irc si segnala che gli alunni «saranno avviati a maturare capacità di confronto tra il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane, le altre religioni e i vari sistemi di significato; a comprendere e a rispettare le diverse posizioni che le persone assumono in materia etica e religiosa»¹²² sottolineando, in questo modo, non solo un approccio nozionistico alle religioni, ma la necessità di confronto, rispetto e dialogo con le diverse confessioni ed esperienze religiose. Se questo era valido nella formulazione dei programmi di religione cattolica elaborata nella seconda metà degli anni '80 tanto più lo è nell'attuale panorama sociale e culturale fortemente multiculturale.

Allargando l'orizzonte agli aspetti che coinvolgono il processo di maturazione degli stessi allievi, si trovano nelle indicazioni per la scuola media precise aperture: «attraverso riferimenti culturali e storici documentati si affrontano, dal punto di vista morale e religioso, alcuni temi che in varia misura gli alunni avvertono, ad esempio l'educazione affettiva e sessuale, la giustizia sociale, i diritti umani, i problemi della edificazione della pace nella libertà»¹²³.

Le aperture al fenomeno religioso e culturale presenti nei programmi dell'Irc per i diversi ordini di scuole devono essere affrontate, però, ponendo attenzione che «al centro come contenuto fondamentale e principio di interpretazione, sta la figura di Gesù Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e l'intelligenza di fede della Chiesa»¹²⁴.

Che le diverse tematiche culturali siano oggetto di studio anche dal punto di vista dell'Irc lo si può, ulteriormente, evincere ancora dai programmi delle scuole secondarie superiori. Tra gli obiettivi si ricorda che gli alunni, attraverso l'Irc, «potranno passare

¹²¹ D.P.R. 24 giugno 1986, n. 539, *Approvazione delle specifiche ed autonome attività educative in ordine all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche materne*, n.1, comma 3, in «Gazzetta Ufficiale» del 10 settembre 1986, n. 210.

¹²² D.P.R. 21 luglio 1987, n. 339, *Approvazione del programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola media pubblica nelle scuole secondarie superiori pubbliche, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte*, II, n. 1, comma 3, in «Gazzetta Ufficiale» del 12 agosto 1987, n. 187.

¹²³ D.P.R. 21 luglio 1987, n. 350, *Approvazione del programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola media pubblica*, IV, n. 15, in «Gazzetta Ufficiale» del 27 agosto 1987, n. 199.

¹²⁴ D.P.R. 8 maggio 1987, n. 204, *Approvazione delle specifiche e autonome attività d'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche elementari*, II, n. 2, comma 1, in «Gazzetta Ufficiale» del 25 maggio 1987, n. 119.

gradualmente dal piano delle conoscenze a quello della consapevolezza e dell'approfondimento dei principi e dei valori del cattolicesimo in ordine alla loro incidenza sulla cultura e sulla vita individuale e sociale»¹²⁵. Rendendoli, in tal modo, «capaci di meglio riconoscere il ruolo del cristianesimo nella crescita civile della società italiana ed europea»¹²⁶.

1.4.2. Nel quadro delle finalità della scuola

Un ulteriore elemento di novità della formula neoconcordataria è l'indicazione che l'insegnamento della religione verrà assicurato «nel quadro delle finalità della scuola»¹²⁷.

È un'indicazione, questa, che non solo ha risvolti giuridici, in quanto legittima l'insegnamento religioso accanto alle altre discipline, ma ne riconosce, in un'ottica pedagogica, il valore educativo e formativo.

Una formulazione simile era presente, tra l'altro, nel Decreto del Presidente della Repubblica del '79 che in riferimento ai programmi di religione nella scuola media affermava che «l'insegnamento della religione si inserisce nelle finalità della scuola»¹²⁸. Per meglio chiarire come siano da declinare le finalità della scuola è utile riferirsi alla normativa e ai programmi dei diversi ordini di scuola che similmente, anche se con specificazioni differenti, ne hanno tracciato i contorni.

Nella Legge del '62, istitutiva della scuola media, si dichiara che questo ordine di scuola «concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta delle

¹²⁵ D.P.R. 21 luglio 1987, n. 339, cit., II, n. 1, comma 4.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ Legge 25 marzo 1985, n. 121, cit., art. 9, comma 2. Si evidenzia, inoltre, che essendo la formulazione 'nel quadro delle finalità della scuola' di natura pattizia è opportuno, per la sua interpretazione, riferirsi anche alla legislazione della Chiesa e in particolar modo al Codice di diritto canonico che al Can. 796 così recita: «Dal momento che la vera educazione deve perseguire la formazione integrale della persona umana, in vista del suo fine ultimo e insieme del bene comune della società, i fanciulli e i giovani siano coltivati in modo da poter sviluppare armonicamente le proprie doti fisiche, morali e intellettuali, acquistino un più perfetto senso di responsabilità e il retto uso della libertà e siano preparati a partecipare attivamente alla vita sociale». Ed ancora, al canone successivo 797 si sottolinea che «tra i mezzi per coltivare l'educazione i fedeli stimino grandemente le scuole, le quali appunto sono di precipuo aiuto ai genitori nell'adempire la loro funzione educativa». Sono formulazioni che incrociano in modo sostanziale quanto definito dalla normativa statale. Cfr. *Codice di diritto canonico*, Can. 796 e 797, Unione Editori Cattolici Italiani, Roma 1984, p. 503.

¹²⁸ D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50, cit.

attività successive»¹²⁹. Oltre alla formazione, in questo caso, si riconosce un fine orientativo.

Per la scuola elementare i *Programmi* dell'85 affermano che «La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica»¹³⁰ ed aggiunge che «essa si ispira [...] alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli»¹³¹.

Nel nuovo impianto riformatore della Legge 28 marzo 2003, n. 53, si afferma che la scuola elementare, nella nuova definizione di scuola primaria, «promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità»¹³².

Sempre per la Legge 53/2003, la scuola media, nella nuova formulazione di scuola secondaria di primo grado, «è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; [...] aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione»¹³³.

Per la scuola secondaria di secondo grado, ancora la Legge 53/2003 afferma che il secondo ciclo, nella nuova definizione che la legge formula, è «finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale»¹³⁴.

In termini generali ed essenziali è possibile affermare che alla scuola è assegnato «l'impegnativo compito di promuovere mediante l'istruzione, la formazione, l'educazione, uno sviluppo della personalità degli studenti tale da renderli soggetti pienamente attivi e responsabili nella sfera individuale e sociale»¹³⁵.

¹²⁹ Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, cit., art. 1.

¹³⁰ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, cit., *Prima parte, Caratteri e fini della scuola elementare*.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 2, punto 1, lettera f, in «Gazzetta Ufficiale» del 2 aprile 2003, n. 77.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ivi*, lettera g.

¹³⁵ G. Feliciani, *Valore della cultura religiosa, finalità della scuola e Irc*, in Conferenza Episcopale Italiana, *Cultura e formazione nell'insegnamento della religione cattolica: atti del Simposio Nazionale su "L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani"* : Roma, 22-23 gennaio 1988, cit., p. 25.

Se la cultura, in sintesi, non è il fine ultimo della scuola, ma il mezzo attraverso il quale essa intende promuovere lo sviluppo integrale della persona, anche all'Irc è riconosciuta culturalmente questa capacità formativa¹³⁶.

Pazzaglia, in un intervento al Convegno *Concordato 1984: premesse e prospettive* tenutosi ad Arezzo nel gennaio 1985, fa presente come, all'indomani della revisione concordataria, nel mondo cattolico si profilasse una stimolante discussione attorno allo statuto dell'Irc riassumibile in tre proposte.

La prima concepiva «lo statuto del futuro insegnamento della religione cattolica nell'ottica di un'azione catechetica che aiuti il fedele ad approfondire la sua adesione al messaggio cristiano»¹³⁷. La ragione che sosteneva questa tesi era che «essendo di fatto destinato a ragazzi nella quasi totalità di provenienza cattolica, un insegnamento di tipo catechetico-kerigmatico sarebbe, oltre che utile, ben accetto»¹³⁸. Pazzaglia, però, obiettava «che tale visione sarebbe non molto congruente con le finalità della scuola [...] e con la legittima ambizione che la Chiesa ha di riuscire a interessare all'insegnamento della religione cattolica anche studenti non cattolici»¹³⁹.

La seconda proposta manteneva l'idea di un insegnamento nel senso di un'educazione alla fede, il quale avrebbe dovuto, però, «assumere i caratteri della programmazione, le istanze di una corretta azione didattica, il metodo della ricerca: un insegnamento scandito, insomma, sulla falsariga dell'itinerario scolastico»¹⁴⁰. Sempre secondo Pazzaglia questa prospettiva, di fatto, non avrebbe cambiato di molto le cose, «poiché si continuerebbe a privilegiare un corso concepito in vista della formazione del cristiano e come tale abbastanza eterogeneo rispetto agli altri insegnamenti impegnati a curare la crescita dell'uomo, cioè la sua maturazione nella libertà, prima e oltre ogni specifica opzione ideale e religiosa»¹⁴¹.

La terza proposta, infine, richiamando al rispetto delle finalità della scuola, rilevava che «l'insegnamento concordatario andrebbe adeguato a quelle che sono le caratteristiche dell'istruzione scolastica non solo per quello che questa implica sul piano delle modalità

¹³⁶ C. Sarnataro, *L'insegnamento della religione cattolica. Materiale formativo di base*, Edizioni Paoline, Milano 1994, p. 61.

¹³⁷ L. Pazzaglia, *L'insegnamento della religione nella scuola di Stato*, in *Concordato 1984: premesse e prospettive. Convegno di studio – Arezzo, 24-26 gennaio 1985*, Edizioni Quattro Venti, Urbino 1985, pp. 145-146.

¹³⁸ *Ivi*, p. 146.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ *Ibidem*.

ma anche degli obiettivi che essa intende realizzare in fedeltà alla sua vocazione profonda»¹⁴². I sostenitori di questa terza proposta sottolineavano come l'Irc doveva inserirsi nello sforzo di umanizzazione, compiuto dalla scuola tramite la cultura, e non preoccuparsi di acquisire nuovi fedeli, «ma puntare ad allargare l'orizzonte delle conoscenze degli studenti sul cattolicesimo che della nostra cultura è parte costitutiva e impegnarsi, semmai, a suscitare quella domanda di senso che sta al fondo di ogni esperienza religiosa»¹⁴³. Pazzaglia confessava che questa proposta pareva quella più meritevole di essere presa in considerazione.

Con quest'approccio culturale e formativo viene lasciato alle spalle l'aspetto dell'insegnamento religioso con la fisionomia catechetica, propria dei periodi storici cui precedentemente ci si è riferiti nel presente testo.

1.4.3. Valore della cultura religiosa e riconoscimento del portato storico dei principi del cattolicesimo

Il dettato neoconcordatario, inoltre, individua nel 'valore della cultura religiosa' e nel riconoscimento che 'i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano' il fondamento del diritto di cittadinanza dell'Irc nelle scuole pubbliche. In questo senso, il testo dell'Accordo «mette chiaramente in luce come una scuola che voglia essere all'altezza dei propri compiti educativi e formativi non può né ignorare un aspetto tanto rilevante della cultura come quello religioso né rifiutarsi di dedicare particolare attenzione ai principi di una specifica confessione qualora questa contribuisca a definire l'identità culturale e sociale della nazione nella quale la scuola stessa si trova ad operare»¹⁴⁴.

Non solo. Affermando il valore della cultura religiosa «lo Stato rifiuta [...] ogni residua concezione privatistica della religione e si qualifica ulteriormente come *Stato sociale* come Stato cioè che non si dichiara estraneo rispetto al soddisfacimento di determinati bisogni *lato sensu* religiosi. Esso riconosce il valore della cultura religiosa e dichiara utile e opportuno ai fini del pieno dispiegamento della funzione educativa la presenza di

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ *Ivi*, p. 147.

¹⁴⁴ G. Feliciani, *Valore della cultura religiosa, finalità della scuola e Irc*, in Conferenza Episcopale Italiana, *Cultura e formazione nell'insegnamento della religione cattolica: atti del Simposio Nazionale su "L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani"*. Roma, 22-23 gennaio 1988, cit., p. 27.

una dialettica religiosa dalla quale le nuove generazioni possono attingere motivi di arricchimento e di formazione critica, ovvero strumenti per scelte libere e consapevoli»¹⁴⁵.

Pazzaglia fa osservare «che la Repubblica dichiara il valore della “cultura religiosa” e non della religione in sé presa. La cosa non deve sorprendere, poiché il principio costituzionale della circolarità dei rapporti tra istituzioni pubbliche e corpo sociale, se legittima un’attenzione nei confronti di tutti i dati culturali ivi compresi quelli religiosi, esclude che lo Stato possa esprimere un giudizio di merito sulla religione»¹⁴⁶, ma nello stesso tempo «lo Stato registra che, nel nostro paese, la religione si è storicamente configurata secondo la forma del cattolicesimo: forma non esclusiva – significativamente si dice che “fa parte” – ; ma certo rilevante se non prevalente»¹⁴⁷. In questo è riscontrabile il reciproco riconoscimento dell’indipendenza e della sovranità dei due contraenti nell’ottica di un loro impegno a cooperare nella promozione della persona e del bene comune.

Parlare di riconoscimento del valore della cultura religiosa non significa ridurre la complessità della religione a sola cultura, ma si riconosce la sua influenza nella vita dell’uomo. Ispirando l’esistenza umana in tutte le sue dimensioni, la religione non solo entra in dialogo con la cultura propria dell’uomo, così come si è espressa nel corso del tempo, offrendo un contributo sotto molteplici aspetti, letterari, artistici, architettonici, musicali, etici, ma essa stessa si esprime anche come cultura. La religione non può non farsi cultura e in questa veste può e deve essere proposta in ambito scolastico, abbandonando la finalità catechetica¹⁴⁸. Ma il suo farsi cultura non la riduce ad essa, in quanto la religione risponde a domande universali iscritte nella natura umana. Inoltre, storicamente le risposte religiose sono differenti, così come sono molteplici e diverse le

¹⁴⁵ C. Cardia, *Progetto educativo e fattore religioso*, in S. Ferrari, (a cura di), *Concordato e Costituzione. Gli accordi del 1984 tra Italia e Santa Sede*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 163.

¹⁴⁶ L. Pazzaglia, *L’insegnamento della religione nella scuola di Stato*, in *Concordato 1984: premesse e prospettive. Convegno di studio – Arezzo, 24-26 gennaio 1985*, cit., p. 143.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 144.

¹⁴⁸ A. Bausola, *L’Irc secondo i nuovi programmi come fattore di promozione della cultura religiosa nella scuola e nella società*, in Conferenza Episcopale Italiana, *Cultura e formazione nell’insegnamento della religione cattolica: atti del Simposio Nazionale su “L’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani”*: Roma, 22-23 gennaio 1988, cit., pp. 34-35.

culture. In questo senso, sarebbe fuorviante ritenere la cultura cristiana formatasi in duemila anni in Europa, e in particolare in Italia, l'unica cultura cristiana¹⁴⁹.

La valorizzazione della cultura religiosa non si deve limitare ad una ricostruzione storica di essa, nello specifico di quella cristiana, non può essere ristretta ad informazione storica, come uno sguardo al passato, fosse anche quello più recente. Deve tener conto anche del continuo e propositivo contributo nella formulazione di risposte ai fondamentali quesiti propri della ricerca umana di senso.

Sono ancora i programmi per l'Irc, emanati negli anni successivi al nuovo Accordo, a fornire tale interpretazione, superando un mero livello storicistico.

Per la scuola materna, ora scuola dell'infanzia, nel 1986 si dichiarava che le scelte delle attività didattiche dovevano assumere «come base di partenza le esigenze e gli interessi dei bambini e le esperienze che essi vivono in famiglia, nella scuola, nell'ambiente sociale e in riferimento alla comunità cristiana»¹⁵⁰. E più avanti tra i criteri da utilizzare per la scelta delle attività da organizzare si sottolineava come necessario «valorizzare sempre, senza alcuna discriminazione, le diverse esperienze dei bambini»¹⁵¹. L'attenzione al vissuto e al contesto di vita dei bambini richiama l'apertura dell'Irc al presente e al futuro e non può configurarsi solo come un richiamo alla storia, mostrandone, in questo modo, il valore educativo. Il richiamo all'ambiente allargato di esperienza del bambino sottolinea il ruolo che esso può svolgere nel processo di apprendimento, che come tale non avviene solo in ambito scolastico. Si intravede in questo passaggio l'importanza del collegamento tra scuola e società, fondamentale dal punto di vista di una progettazione in alternanza formativa¹⁵².

Allo stesso modo, per la scuola elementare nel 1987, tra i criteri da seguire per la progettualità didattica, si proponeva la «valorizzazione dell'esperienza (personale, sociale, culturale, religiosa) dell'alunno, come punto di partenza ed elemento di confronto, da cui far emergere interrogativi, sollecitazioni per un processo di ricerca che, attraverso l'osservazione, la presa di coscienza e la problematizzazione, favorisca l'ampliamento e l'approfondimento dell'esperienza stessa»¹⁵³.

¹⁴⁹ *Ivi*, p. 35.

¹⁵⁰ DPR 24 giugno 1986, n.539, cit., n. 2, comma 1.

¹⁵¹ *Ivi*, n. 4, comma 3.

¹⁵² Cfr. Cap. 3, p. 85. Cap. 4, p. 102.

¹⁵³ DPR 8 maggio 1987, n. 204, cit., III, n. 2, comma 2.

Anche in questo caso vi è il riferimento alla portata dell'ambiente di vita nel processo di apprendimento.

L'adozione di questo criterio, insieme agli altri indicati nel testo normativo, «consente una costante correlazione tra esperienza dei fanciulli e dato cristiano. Tale correlazione, rivelando appunto la dimensione religiosa dell'esperienza, permette di cogliere la portata umanizzante della proposta cristiana»¹⁵⁴.

Nel programma di religione delle scuole medie dell'87 si affermava che «L'insegnamento della religione cattolica si svolge a partire dall'esperienza vissuta, in risposta ad esigenze fondamentali del preadolescente, come documentazione diretta sulle fonti della tradizione cristiana, come ricerca storica sul cristianesimo nella propria regione, in Italia e in Europa, come confronto aperto e dialogo con altre forme e tradizioni religiose culturalmente rilevanti»¹⁵⁵, creando in questo modo un legame tra dato storico e culturale della religione cristiana ed esperienza concreta dello studente nel suo contesto di vita con un'apertura ad un approccio interculturale con altre tradizioni religiose e culture.

L'impostazione neoconcordataria del pieno riconoscimento dell'Irc quale disciplina con una connotazione culturale e formativa al pari delle altre discipline, nel pieno rispetto delle finalità della scuola, trova ulteriore conferma nei provvedimenti legislativi più recenti, soprattutto alla luce della riforma avviata con la Legge 53/2003.

Questo riconoscimento è ravvisabile nel *Profilo educativo, cultura e professionale*¹⁵⁶ previsto per gli studenti al termine del primo ciclo di istruzione. Nella sezione dedicata agli *Strumenti culturali* si afferma: «Alla fine del Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo: [...] ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche, che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive Intese»¹⁵⁷. Nella riconosciuta centralità dello studente, propria dell'avviato processo riformatore, e

¹⁵⁴ Ivi, III, n. 3.

¹⁵⁵ DPR 21 luglio 1987, n. 350, cit., III, n. 1.

¹⁵⁶ D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, allegato D, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, in Suppl. Ord. n. 31, alla «Gazzetta Ufficiale» del 2 febbraio 2004, n. 51.

¹⁵⁷ Ivi, *Strumenti culturali*.

nel delinearsi del *Profilo* trova pienamente posto l'aspetto formativo, storico e culturale dell'Irc.

Con successivi D.P.R. vengono esplicitati gli *Obiettivi Specifici di Apprendimento*¹⁵⁸ dell'Irc. Nel *Comunicato Stampa*, a seguito della sottoscrizione da parte dei rappresentanti del MIUR e della CEI degli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, si afferma che la definizione di questi è «un passo decisivo per assicurare il pieno collegamento tra IRC e riforma della Scuola, esigito da un IRC che vuole essere a tutti gli effetti inserito nella Scuola, ma richiesto dalla stessa riforma scolastica che propone una didattica dove la convergenza fra le discipline, per un'attività interdisciplinare, è uno degli aspetti qualificanti»¹⁵⁹. Secondo le finalità espresse nel nuovo quadro riformatore, gli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* vengono declinati in conoscenze e abilità per un'impostazione culturale dell'Irc.

Seguiranno le indicazioni con gli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* per la scuola secondaria di primo grado¹⁶⁰ e per la scuola secondaria di secondo grado¹⁶¹.

Nel 2009, a seguito del D.P.R. riguardante la scuola dell'infanzia e del primo ciclo¹⁶², sono stati approvati i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento*¹⁶³ per l'Irc. In essi, a proposito della scuola dell'infanzia, si afferma che «le attività in ordine all'insegnamento della religione cattolica, [...], offrono occasioni per lo sviluppo integrale della personalità dei bambini, aprendo alla dimensione religiosa e valorizzandola»¹⁶⁴.

¹⁵⁸ D.P.R. 30 marzo 2004, n. 121, *Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia*; D.P.R. 30 marzo 2004, n. 122, *Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole primarie*, in «Gazzetta Ufficiale» del 11 maggio 2004, n. 109.

¹⁵⁹ *Comunicato Stampa MIUR Cei*, 23 ottobre 2003.

¹⁶⁰ D.P.R. 14 ottobre 2001, n. 305, *Approvazione di obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie di I grado*, in «Gazzetta Ufficiale» del 23 dicembre 2004, n. 300.

¹⁶¹ D.P.R. 16 gennaio 2006, n. 39, *Approvazione di obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione cattolica negli istituti statali e paritari del secondo ciclo*, in «Gazzetta Ufficiale» del 15 febbraio 2006, n. 38.

¹⁶² D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, in «Gazzetta Ufficiale» del 15 luglio 2009, n. 162.

¹⁶³ D.P.R. 11 febbraio 2010, *Approvazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, in «Gazzetta Ufficiale» del 7 maggio 2010, n. 105.

¹⁶⁴ *Ivi*, *Scuola dell'Infanzia*.

Ancor più significative appaiono le affermazioni riferite all'Irc per la scuola del primo ciclo. Si parte da un riconoscimento, tra l'altro sempre presente come si è evidenziato nel presente testo, del valore dell'esperienza religiosa da parte del legislatore. «Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che [...] consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili»¹⁶⁵. Il ruolo formativo del confronto con la dimensione religiosa si specifica, poi, riferito al processo storico del cattolicesimo: «il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti»¹⁶⁶. In tale formulazione c'è anche il riconoscimento del valore educativo e sociale svolto dall'Irc nel contribuire per una convivenza civile aperta al dialogo e alle differenze.

Viene, quindi, rimarcato il valore del patrimonio della religione cattolica e se ne motiva la presenza come espressione della laicità dello Stato: «La religione cattolica è parte costitutiva del patrimonio storico, culturale ed umano della società italiana; per questo, secondo le indicazioni dell'Accordo di revisione del Concordato, la Scuola Italiana si avvale della collaborazione della Chiesa cattolica per far conoscere i principi del cattolicesimo a tutti gli studenti che vogliano avvalersi di questa opportunità. L'insegnamento della religione cattolica (Irc), mentre offre una prima conoscenza dei dati storico-positivi della Rivelazione cristiana, favorisce e accompagna lo sviluppo intellettuale e di tutti gli altri aspetti della persona, mediante l'approfondimento critico delle questioni essenziali poste dalla vita. Per tale motivo, come espressione della laicità dello Stato, l'Irc è offerto a tutti in quanto opportunità preziosa per la conoscenza del cristianesimo, come radice di tanta parte della cultura italiana ed europea»¹⁶⁷.

La riforma del sistema di istruzione e di formazione porterà all'approvazione dei regolamenti per il riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali¹⁶⁸.

¹⁶⁵ *Ivi*, *Primo ciclo*.

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con*

Anche nelle *Indicazioni*¹⁶⁹ per l'Irc nelle scuole secondarie di secondo grado vengono rimarcati quei valori e quelle specificità descritti per la scuola del primo ciclo. Si sottolinea che l'Irc «offre contenuti e strumenti che aiutano lo studente a decifrare il contesto storico, culturale e umano della società italiana ed europea, per una partecipazione attiva e responsabile alla costruzione della convivenza umana»¹⁷⁰, ed aggiunge che «nell'attuale contesto multiculturale della società italiana la conoscenza della tradizione religiosa cristiano-cattolica costituisce fattore rilevante per partecipare a un dialogo fra tradizioni culturali e religiose diverse»¹⁷¹.

1.4.4. L'insegnamento della religione cattolica in alcune sentenze della Corte Costituzionale

A conclusione del presente *excursus* sull'Irc è doveroso ricordare che molteplici sono state le richieste di giudizio di legittimità avanzate alla Corte Costituzionale nei confronti della situazione di tale insegnamento creatasi con le norme neoconcordatarie. Per dar conto dei pronunciamenti sul tema e per brevità si farà riferimento alla Sentenza della Corte Costituzionale dell'11-12 aprile 1989, n. 203 e alla Sentenza della Corte Costituzionale dell'11-14 aprile 1991, n. 13.

In particolare, la sentenza 203/89 ha un'importanza che va ben al di là dei motivi addotti dai ricorrenti e riferiti alla richiesta di collocazione dell'Irc in orario aggiuntivo extracurricolare in quanto facoltativo. La Corte, onde motivare il proprio pronunciamento, individua e precisa il principio di laicità, mai espressamente formulato nel testo costituzionale, ed afferma che «il principio di laicità, quale emerge dagli artt. 2, 3, 7, 8, 19 e 20 della Costituzione, implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime

modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, in Suppl. Ord. n. 128 alla «Gazzetta Ufficiale» del 15 giugno 2010, n. 137.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, in Suppl. Ord. n. 128 alla «Gazzetta Ufficiale» del 15 giugno 2010, n. 137. D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, in Suppl. Ord. n. 128 della «Gazzetta Ufficiale» del 15 giugno 2010, n. 137.

¹⁶⁹ C.M. n. 70, 3 agosto 2010, allegato A, *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione*.

¹⁷⁰ *Ivi*, *Profilo generale*.

¹⁷¹ *Ibidem*.

di pluralismo confessionale e culturale»¹⁷². Fissato il principio di laicità, la Corte intende verificare la compatibilità dell'Irc, come prevista dal nuovo Concordato, con detto principio. A questo scopo fa una lettura dell'art. 9.2 del testo neoconcordatario individuando «quattro dati significativi: 1) il riconoscimento del valore della cultura religiosa; 2) la considerazione dei principi del cattolicesimo come parte del patrimonio storico del popolo italiano; 3) la continuità di impegno dello Stato italiano nell'assicurare, come precedentemente all'Accordo, l'insegnamento di religione nelle scuole non universitarie; 4) l'inserimento di tale insegnamento nel quadro delle finalità della scuola»¹⁷³.

Tracciato il percorso storico di tale insegnamento, a partire dalla legge Casati e rilevandone lo strumentale utilizzo che se ne è fatto in riferimento alle varie epoche storiche, la Corte rimarca come oggi la Repubblica possa, proprio per la sua forma di Stato laico, fare impartire l'Irc. Infatti, questa è «l'attitudine laica dello Stato-comunità, che risponde non a postulati ideologizzati ed astratti di estraneità, ostilità o confessione dello Stato-persona o dei suoi gruppi di dirigenti, rispetto alla religione o ad un particolare credo, ma si pone a servizio di concrete istanze della coscienza civile e religiosa dei cittadini»¹⁷⁴. In questo modo si riconoscono l'aconfessionalità dello Stato e la sua neutralità positiva, come servizio alle esigenze dei propri cittadini. L'aspetto più rilevante dal punto di vista costituzionale è l'introduzione del diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'Irc. «Questa peculiare forma di facoltatività, definita come nuova figura di diritto soggettivo, risponde infatti, come richiamato nel testo del nuovo Concordato, all'esigenza di rispettare i due principi costituzionali della libertà di coscienza (art. 19) e della responsabilità educativa dei genitori (art. 30)»¹⁷⁵. La Corte si sofferma, ancora, su un *excursus* storico che traccia la figura giuridica della dispensa dall'insegnamento religioso, mostrando «il passaggio da motivazioni proprie dell'età liberale (essere la religione affare privato e l'istruzione religiosa compito elettivamente paterno) a quelle dello Stato etico (essere la religione un connotato dell'identità

¹⁷² Sentenza Corte Costituzionale 11-12 aprile 1989, n. 203, *Considerazioni in diritto*, in S. Cicatelli, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, Lateran University Press, Roma 2009.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ S. Cicatelli, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, cit., pp. 14-15.

nazionale da farsi maturare nella scuola di Stato)»¹⁷⁶. «L'impostazione neoconcordataria supera entrambe queste visioni strumentali ed esprime la nuova posizione laica dello Stato repubblicano»¹⁷⁷ in quanto, riconoscendo il diritto soggettivo di libertà di scelta, si pone a servizio del cittadino e il principio di laicità non viene intaccato.

Anche la sentenza della Corte Costituzionale dell'11-14 gennaio 1991, n. 13 ripercorre quanto espresso nella precedente sentenza. L'oggetto della controversia trova il suo aggancio dalle conclusioni della sentenza precedente: se la condizione del non avvalentesi è uno stato di non-obbligo, può l'alunno assentarsi da scuola in coincidenza con le lezioni di religione cattolica?¹⁷⁸

Andando al di là delle richieste che vertevano, di fatto, sull'obbligo di presenza a scuola degli alunni non avvalentesi, la Corte ribadisce la piena legittimità costituzionale dell'Irc e «il suo essere manifestazione della laicità dello Stato»¹⁷⁹. Il tema dello 'stato di non-obbligo' è richiamato e inteso dai ricorrenti come scelta tra alternative tra loro equivalenti. Cioè, nel momento dell'iscrizione lo studente si troverebbe a scegliere tra l'Irc e una materia alternativa o eventualmente la non presenza a scuola. La Corte ribadisce, invece, che il valore dello 'stato di non obbligo' non è di rendere equivalenti e alternativi l'Irc ed altro impegno scolastico, in quanto questa situazione si potrebbe configurare come condizione esterna all'esercizio di una libertà costituzionale¹⁸⁰. Proprio perché libertà di coscienza, essa è previa e non alternativa ad altro e deve essere espressa senza il peso di condizionamenti quali potrebbero essere eventuali attività alternative o, addirittura, l'uscita da scuola. Il godimento di un diritto soggettivo, che viene garantito richiedendo la scelta se avvalersi o non avvalersi dell'Irc, è antecedente. Solo in un secondo momento, a fronte della scelta di non avvalersi, va ricompreso lo stato di non-obbligo e quindi la possibilità di scegliere di assentarsi da scuola.

Da questo punto di vista la Corte costituzionale non lascia dubbi sul pieno riconoscimento costituzionale dell'Irc all'interno della scuola secondo gli Accordi neoconcordatari.

¹⁷⁶ Sentenza Corte Costituzionale n. 203/89, cit.

¹⁷⁷ S. Cicatelli, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, cit., p. 15.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 17.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 18.

¹⁸⁰ Sentenza Corte Costituzionale dell'11-14 gennaio 1991, n. 13, in S. Cicatelli, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, cit.

Gli aspetti fin qui descritti chiariscono e danno legittimità istituzionale, sociale e formativa all'Irc, riconoscendone un posto non secondario accanto alle altre discipline, proiettandola pienamente all'interno delle finalità della scuola italiana.

1.5. La cultura religiosa nella scuola

Accanto alla legittimità istituzionale garantita dai dettami legislativi finora descritti, è possibile svolgere un'ulteriore riflessione sul valore della cultura religiosa, soprattutto nella prospettiva di una sua presenza all'interno della scuola, mettendo in evidenza il legame tra cultura e religione.

Per Maritain «la cultura o la civiltà è lo sbocciare della vita propriamente umana, riguardante non solo lo sviluppo materiale necessario e sufficiente per condurre quaggiù una vita diritta, ma anche e soprattutto lo sviluppo morale, lo sviluppo delle attività speculative e delle attività pratiche (artistiche ed etiche) che merita di essere chiamato in modo proprio sviluppo umano»¹⁸¹. In questo senso cultura è natura, allo stesso modo della ragione di cui «è il frutto e il compimento terreno»¹⁸². La cultura corrisponde alla caratteristica intrinseca della natura umana, «ma è opera dello spirito e della libertà che aggiungono il loro sforzo a quello della natura»¹⁸³. Dato che lo sviluppo umano non ha caratteristiche solo materiali, ma è principalmente morale «va da sé che l'elemento religioso vi svolge una parte principale e la civiltà si sviluppa così fra due poli: il polo economico, dal lato delle più urgenti necessità umane d'ordine etico-biologico; il polo religioso, dal lato delle necessità umane più urgenti quanto alla vita dell'anima»¹⁸⁴.

Per Aldo Agazzi, in un saggio avente come oggetto l'insegnamento della religione scritto all'indomani della revisione concordataria, se queste sono le direttrici dello sviluppo umano conseguentemente «ciò che è costitutivo intrinsecamente ed ineludibilmente dell'uomo non può non essere della e nella sua educazione»¹⁸⁵.

Per l'autore questo è il richiamo al principio-guida dell'educazione integrale, dell'educazione di tutto l'uomo, «attuata come educazione armonica, gerarchica nei suoi

¹⁸¹ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1980, pp. 139-140.

¹⁸² *Ivi*, p. 140.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ A. Agazzi, *Perché l'insegnamento della religione nella scuola*, fascicolo a cura delle Piccole Apostole della Scuola Cristiana, Istituto Grafica Litostampa, Gorle (BG) 1985, p. 9.

valori, estesa in simultaneità a tutte le dimensioni in cui la personalità è definita e si svolge. È il principio dell'educazione come promozione dell'uomo nel suo essere e nel suo valore, secondo la sua natura e la sua intrinseca destinazione, mediante proposte, esperienze fatte vivere in proprio, ad esercizio di sé e della sua totale personalità»¹⁸⁶.

L'insegnamento della religione trova, quindi, la sua giustificazione in quanto il problema religioso, le domande religiose sono intrinseche all'anima dell'uomo, alla sua avventura esistenziale e come tali non possono essere ignorate in ambito scolastico¹⁸⁷.

Sempre per lo stesso autore, se «la cultura è il prodotto, il patrimonio pluriforme dello spirito umano (gli animali non hanno cultura, patrimonio di pensiero, d'arte, scienza, certezze morali, norme giuridiche, coscienza storica)»¹⁸⁸ la religione ne è una delle sue forme. «Ma la cultura è nell'umanità e dell'umanità – e diventa **per** l'umanità e **per** ogni uomo nell'educazione – perché non è altro che la proiezione in continuità ed accrescimento dello spirito umano vivo e operante in ogni persona»¹⁸⁹. Se ne ricava che in ambito educativo «la religione **deve** esserci e **non può** non esserci»¹⁹⁰.

Questo argomentare giustifica la presenza dell'insegnamento religioso antecedentemente a qualsiasi dettato concordatario. Lo statuto pedagogico di un insegnamento anticipa la norma di un testo pattizio¹⁹¹. «Sono da stabilire primamente [...] il **perché**, il **come**, il **valore** intrinseco e inviolabile – e crediamo inalienabile ossia irrinunciabile da parte del soggetto medesimo – del “sacro”, del religioso e della loro presenza in ogni piano educativo [...] per procedere solo in seguito a confrontarsi, mediante formulazione di giudizi, con il testo concordatario, constatando e ricercando concordanze e coerenze fra istanze umano-pedagogiche, definizioni giuridiche, attuazioni educative, con distinzioni, al bisogno, di punti di vista: distinguendo cioè come i vari modi di porsi d'un insegnamento di religione possono essere o meno confacenti con l'educazione scolastica»¹⁹².

Prendendo in considerazione l'insegnamento della religione nelle scuole, l'autore mette in luce la necessità che tale insegnamento attinga al proprio della religione. È facile cadere nell'equivoco di limitare o dissolvere la religione in una categoria mentale,

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 10.

¹⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 15.

¹⁹¹ *Ivi*, p. 16.

¹⁹² *Ivi*, p. 17.

indicata come ‘della religiosità’, indipendente dai contenuti concreti e determinati di una religione. In questo caso si può cadere nell’individuazione di surrogati della religione e del suo insegnamento: «basta – si dice – la storia delle religioni e, in esse, di una data religione; basta la psicologia della religione, la sociologia della religione; bastano le meraviglie e i rapimenti della storia dell’arte e della poesia; basta la componente religiosa della storia della civiltà e delle vicende dei popoli e dell’umanità; bastano i dibattiti che la scienza ha suscitato nei riguardi dei grandi dogmi della religione, per confutarli e negarli o per giustificarli»¹⁹³. Ma un tale discorso ingenera molta confusione: «una storia delle religioni è storia e non religione, fondamentalmente descrittiva e intesa a prospettare la loro varietà e la loro incidenza nelle culture e nelle civiltà di tempi e spazi geografici diversi; una psicologia e una sociologia della religione sono psicologia e sociologia, non religione, e lo sono in termini descrittivi, non teoretici, non metafisici, non teologici; una scienza delle religioni è una problematica scientifica del religioso, sono scienza, storia della scienza, non religione»¹⁹⁴.

Naturalmente queste prospettive non possono essere accantonate nell’insegnamento della religione, in esso convergeranno anche gli aspetti storici, psicologici, sociologici, scientifici, filosofici, artistici, poetici con modalità integrative e non con pretese sostitutive o alternative.

Precisato il ruolo specifico dell’insegnamento della religione in ambito educativo, è possibile ulteriormente argomentare le ragioni e le modalità di una presenza della cultura religiosa nella scuola.

Di particolare rilievo esplicativo e di sintetica esemplificazione delle ipotesi di lettura per una presenza della cultura religiosa nel contesto scolastico è la riflessione svolta da Bertagna in ordine alla domanda: Quale «cultura religiosa» nella scuola?¹⁹⁵

Nel suo saggio delinea quattro modalità di definizione della cultura religiosa, che in qualche modo possono dare luogo a ipotesi differenti di insegnamento della religione in ambito scolastico.

È da chiarire, preliminarmente, che queste modalità di definizione della cultura religiosa non sono tra loro autoescludenti, ma al contrario è ravvisabile una possibile

¹⁹³ *Ivi*, p. 23.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ G. Bertagna, *Quale «cultura religiosa» nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana ed europea*, in L. Caimi, (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

compenetrazione, anzi è auspicabile tale legame tra le diverse modalità che si andranno a presentare. Ciò che diviene significativo è il maggior accento posto su una o su un'altra di queste modalità che ne determina una connotazione in un senso o in un altro, determinando anche una riflessione conseguente riferita alla presenza della cultura religiosa in ambito scolastico.

Una prima modalità colloca la cultura in senso 'socio-etno-storico-antropologico'¹⁹⁶. In essa la cultura è definibile come «quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società»¹⁹⁷. Rientrano in quest'ambito tutti quegli elementi, quali l'arte, il linguaggio, la legge, gli usi, il costume, la morale, la fede, che contraddistinguono le società umane. Secondo tale impostazione, la cultura religiosa si declinerebbe in modalità descrittive attraverso un insieme di informazioni e conoscenze riguardanti le fedi, i riti, le feste, i credenti, le dottrine espresse, i valori condivisi, le idee manifestate.

Un'impostazione di questo tipo, sul versante della cultura religiosa, si tradurrebbe in ambito scolastico con gli strumenti e i metodi di una disciplina quale 'Storia delle religioni'¹⁹⁸ che dovrebbe prescindere «da una propria visione di tipo fideistico e confessionale»¹⁹⁹ e individuare come garanti «della capacità di comprensione e di analisi della realtà religiosa»²⁰⁰ il sistema della formazione statale e pubblica, insieme alla politica, agli intellettuali e all'associazionismo. La scelta di prevedere una disciplina con le caratteristiche sopra accennate sarebbe sostenuta anche dalla tesi che «così come si reclama rispetto per l'identità cristiana, ci si dovrebbe disporre, a livello istituzionale e formativo, ad avere un patrimonio di conoscenza e di sensibilità storiche e sociali per capire e storicizzare la relazione con l'altro da sé»²⁰¹, scambiando la necessità di formazione sul terreno della cultura religiosa, in ogni caso legittima ed auspicabile, con una non meglio specificata mancanza di rispetto nei confronti

¹⁹⁶ *Ivi*, p. 350.

¹⁹⁷ E.B. Tylor, *Primitive Culture*, J. Murray, London 1871, ristampato negli Harper Torchbooks, New York 1958, vol. I, cap. I: *The Science of Society*, pp. 3-25. Il testo è disponibile in traduzione italiana, curata da D. Pianciola, in P. Rossi (a cura di), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1979, p. 7.

¹⁹⁸ M. Giorda, A. Saggioro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*. EMI, Bologna 2011.

¹⁹⁹ *Ivi*, p. 13.

²⁰⁰ *Ibidem*.

²⁰¹ *Ivi*, pp. 13-14.

dell'altro, rispetto che verrebbe, invece, garantito all'identità cristiana tramite l'Irc. Oltre che a non considerare le riflessioni elaborate e le motivazioni addotte da Agazzi per giustificare un insegnamento della religione, così come presentate nel presente paragrafo, si dimentica che la presenza dell'Irc è motivata non con il richiamo all'identità cristiana ma con il valore storico riconosciuto ai principi del cattolicesimo per il popolo italiano e con il riconoscimento del valore della cultura religiosa.

La cultura religiosa intesa in senso socio-etno-storico-antropologico potrebbe, in alternativa alla costituzione di una nuova disciplina, essere promossa tenendo in considerazione la disseminazione dei diversi aspetti di tale cultura in ambiti disciplinari differenti. In tal caso, le discipline che studiano e insegnano arte dovrebbero farsi carico degli aspetti artistici presenti nelle religioni; le discipline letterarie farsi carico del linguaggio religioso e delle sue manifestazioni letterarie rappresentate, ad esempio, dai libri ritenuti sacri dalle diverse tradizioni religiose; le discipline storiche fornire quelle conoscenze dei fatti storici con un'attenzione al risvolto religioso presente in essi. Si tratterebbe, in definitiva, di saper mettere in evidenza, da parte di tutte le discipline, gli aspetti differenti dell'esperienza religiosa senza prevedere un ambito disciplinare proprio della cultura religiosa. Se questo è vero, poiché è possibile operare questa puntualizzazione sull'aspetto religioso presente nei diversi ambiti disciplinari, è altrettanto vero che mancherebbe una visione d'insieme e un approccio complessivo al fenomeno religioso che verrebbe in questo modo riduttivamente semplificato nelle sue diverse manifestazioni, perdendo quel carattere di unitarietà che riveste da sempre il fatto religioso per le comunità che ad una determinata tradizione religiosa si affidano.

Una seconda modalità vedrebbe la presenza della cultura religiosa intesa come 'studio comparato delle religioni'. In tal caso lo studioso si avvicina ai fenomeni che caratterizzano la cultura religiosa cristiana, musulmana, induista o di altre religioni e li compara per mettere in luce gli aspetti di corrispondenza e di differenza, costruendo una specie di lettura sinottica delle religioni.

In ambito scolastico questo approccio potrebbe tradursi in percorsi di educazione religiosa proposti nei diversi gradi di scuola secondo il metodo comparativo.

Per esemplificare, ci si può riferire al progetto realizzato a Bradford²⁰², città dell'Inghilterra settentrionale. Dal settembre 1995 l'*Interfaith Education Centre*, in

²⁰² B. Salvarani, *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*, EMI, Bologna 2006.

collaborazione con le autorità scolastiche locali, ha promosso, in circa duecento scuole della città, un corso comune di religione basandosi sullo studio comparato di sei religioni, quelle maggiormente presenti sul territorio (buddhismo, cristianesimo, ebraismo, induismo, islam, sikh)²⁰³, elaborando un manuale di riferimento, il *Bradford Agreed Syllabus for Religious Education*, «che mira ad offrire per ogni fascia d'età scolastica prospettive religiose diverse al fine di riflettere su argomenti che spaziano dal viaggio alle festività sacre, dai luoghi di culto ai segni e simboli, dall'idea della vita e del mondo ai conflitti e al dialogo possibile (e necessario)»²⁰⁴. Benché nel testo che illustra il citato programma si chiarisca che l'obiettivo non è di giungere alla conclusione che tutte le religioni sono uguali, ma alla constatazione che è possibile trovare valori non troppo distanti tra loro all'interno delle diverse tradizioni religiose²⁰⁵, permangono alcuni aspetti di criticità insiti nel modello comparativo.

Lo studio comparato delle religioni potrebbe risolversi, anche inconsapevolmente, nella tesi che una cultura religiosa vale l'altra, promuovendo indirettamente una qualche forma di indifferentismo religioso, o al contrario potrebbe dar adito nell'indicare una religione più vera delle altre, promuovendo perciò forme indirette di proselitismo o fondamentalismo. Nel primo caso lo studioso potrebbe consegnare il messaggio «che le religioni esistenti sarebbero l'epifenomeno spazio temporale indifferente di un unico nocciolo antropologico [...]»; oppure, secondo caso, che soltanto una religione sarebbe vera e debba, perciò, essere legittimata ad adoperare le altre per fini apologetici e confermativi della propria esclusiva verità»²⁰⁶. Un tale insegnamento scolastico di storia comparata delle culture religiose, oltre che richiedere una preparazione culturale vastissima dei docenti, rigore metodologico degli stessi unito a sensibilità etiche e deontologiche profonde per non dar adito a negative interpretazioni, «si esporrebbe al sospetto di non promuovere cultura religiosa ma indifferentismo religioso e riduzione naturalistica della religione, da un lato, oppure di scivolare nella partigianeria confessionale, dall'altro»²⁰⁷.

²⁰³ *Ivi*, p. 121.

²⁰⁴ *Ivi*, p. 122.

²⁰⁵ *Ivi*, pp. 125-126.

²⁰⁶ G. Bertagna, *Quale «cultura religiosa» nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana ed europea*, in L. Caimi, a cura di, *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, cit., p. 356.

²⁰⁷ *Ibidem*.

Una terza modalità, indicata dal saggio di Bertagna, intende la cultura religiosa in senso ‘scientifico-critico-teoretico’, e come tale non si preoccupa principalmente di spiegare ‘come stanno le cose’, ma di considerare in maniera critica le ragioni per cui si giustifica una determinata cultura religiosa. Nel caso dell’Europa, e dell’Italia nello specifico, rendere ragione della fede professata nella religione cristiana.

Attenzione critica che è possibile rivolgere, naturalmente, anche ad altre tradizioni religiose. Intesa in tal modo la cultura religiosa non può esimersi dal confronto con le teologie confessionali. «A questo proposito, ci possono essere teologie elaborate da teologi che non credono nel Dio che studiano e che indagano scientificamente la fede di chi crede in questo Dio come fosse un oggetto storico-teoretico che sta loro dinanzi e che va analizzato più o meno al pari del fenomeno della caduta dei gravi. Oppure ci possono essere teologie elaborate da teologi che credono nel Dio che studiano in maniera scientifica e che partecipano a pieno titolo e in prima persona alla comunità dei credenti (la fede allo stesso tempo oggetto e soggetto di studio)»²⁰⁸.

È implicito, in questo modo di intendere la cultura religiosa, il principio secondo il quale il contenuto di una fede da studiare secondo le regole del metodo scientifico può essere stabilito solo da chi condivide e professa quella determinata fede appoggiandosi ai testi fondativi e alle pratiche religiose. Infatti, «sarebbe paradossale che un teologo ateo o cattolico studiasse Allah, prescindendo dai modi e dai contenuti che caratterizzano la fede musulmana secondo i musulmani e dalle ragioni che essi portano per giustificarla. Potrebbe capitare, infatti, che la comunità dei credenti in Allah non si riconoscesse affatto nel profilo della fede musulmana tracciata da questo ipotetico teologo non credente (come potrebbe darsi anche il contrario: ma con questo si dimostrerebbe a maggior ragione che è sempre la fede professata dalla comunità musulmana a riconoscere questo studioso non credente interprete migliore e più profondo di se stessa)»²⁰⁹. Il rimando implicito, per non scadere solo in una definizione di cultura religiosa nel senso socio-etno-storico-antropologico o comparativo pur sempre necessaria, è al religioso quale struttura ontologica dell’esperienza umana. L’anelito di integrazione della deficienza radicale che contraddistingue l’esperienza umana, la percezione del limite si concretizzano non solo in una religiosità come senso

²⁰⁸ *Ivi*, p. 352.

²⁰⁹ *Ibidem*.

universale ma nelle forme concrete personali e individuali che si realizzano nelle diverse tradizioni religiose. In questo senso è possibile trovare valenze etnologiche, modelli culturali ravvisabili nelle diverse forme di credo e di culto con i corrispettivi elementi psicologici, antropologico-culturali, sociologici e storico sociali come risultanti di questa struttura esistenziale umana²¹⁰.

Questa modalità di approccio alla cultura religiosa è riscontrabile nell'Irc attuato in Italia. Lo Stato italiano, come si è argomentato in precedenza, riconosce la cultura religiosa cristiana cattolica quale patrimonio socio-etno-storico-antropologico del popolo italiano dalla cui fonte sono scaturiti e scaturiscono valori etico-civili e storico-culturali e proprio per questo accetta che «sia la stessa Chiesa cattolica a continuare a vigilare sulla autenticità della dimensione scientifico-critico-teoretica dell'Irc»²¹¹. Se si riconosce che finora il cattolicesimo, nella forma che autonomamente si è dato, ha aiutato al formarsi dell'identità culturale nazionale, con buone ragioni si crede che continuerà a farlo e dalla sua presenza ne guadagnerà ancora la società civile nel suo complesso. D'altro canto, «sarebbe [...] paradossale che la Repubblica, per sua natura laica, pretendesse di legittimare e scrutinare sul piano scientifico-critico-teoretico una fede a cui non può per principio aderire e, addirittura, pretendesse di stabilire le regole di vita religiosa che da tale fede possono scaturire per dichiararla 'cattolica'»²¹².

L'argomentazione appare sostenibile e spiega perché nella maggior parte dei Paesi europei l'insegnamento della religione, in orario scolastico o anche extrascolastico, sia affidato alle autorità confessionali oppure ciò che viene impartito non è un insegnamento della religione ma acquisti i connotati di un'etica civile o di una morale per promuovere il valore della cittadinanza²¹³.

²¹⁰ Sintesi dell'intervento di A. Agazzi in, AA.VV., *Dibattito sull'insegnamento della religione. Atti del «colloquio» sull'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore (Roma, 5-6 novembre 1971)*, Pas-Verlag, Zurich 1972, pp. 64-67.

²¹¹ G. Bertagna, *Quale «cultura religiosa» nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana ed europea*, in L. Caimi (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, cit, p. 354.

²¹² *Ibidem*.

²¹³ Cfr. la tabella presente nel saggio citato a p. 355. Per un approfondimento si rimanda anche a Conferenza Episcopale Italiana Servizio Nazionale per l'IRC, (a cura di), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, Elledici, Leumann (To) 2008. In tale volume si rende ragione di una ricerca condotta dal CCEE sull'insegnamento della religione nel continente europeo. Accanto a contributi riflessivi che sottolineano la ricchezza e la risorsa per il futuro fornite dall'insegnamento della religione vi sono schemi e tabelle, presenti nel Cd-rom allegato al testo, che illustrano le peculiarità e le caratteristiche dell'insegnamento della religione così come è garantito nei diversi Stati europei.

In una quarta modalità, infine, la cultura religiosa può essere intesa in senso ‘psicogenetico e filosofico-pedagogico’ e le domande a cui deve rispondere si riferiscono al come, dove e quando nasce e si sviluppa la dimensione della fede e della religione nell’uomo. Inoltre, si troverebbe a cercare di descrivere la natura della fede e della religione arrivando, in estrema sintesi, a definirla in vari modi: «una pulsione istintuale naturalistica, una serie di emozioni psichiche altrettanto naturalistiche, una successione di sentimenti che miscelano natura e cultura e che servono per dominare ansie e angosce – per esempio, quella fondamentale e radicale dinnanzi alla morte –, un’integrazione formalizzata di tutte queste dimensioni a livello logico-riflessivo, la scoperta che tutte queste spiegazioni non bastano, ma che occorre fare spazio alla possibilità di un’irruzione gratuita del trascendente nella vita umana e nel mondo per rendere comprensibile la prima e il secondo»²¹⁴.

Non da ultimo, la cultura intesa secondo questa quarta modalità si chiede come bisogna comportarsi, cosa è necessario per far crescere in modo armonico le dimensioni della fede e della religione in ogni persona.

Intesa in questo modo la cultura religiosa acquisterebbe i connotati di un’eziologia scientifica psicogenetica della cultura stessa, messa a fuoco a livello socio-etno-storico-antropologico, elaborata a livello teologico-scientifico-critico-teoretico e sistematizzata anche a livello comparativo. Oppure si tradurrebbe in teorie e in pratiche filosofiche e pedagogiche circa le cause, i mezzi e i fini necessari a ciascuno per promuovere e sviluppare la dimensione religiosa²¹⁵.

La ricerca di dati scientifici che mostrino correlazioni tra esperienza spirituale e biologia, tra inclinazioni naturali alla fede e aree del cervello è senza dubbio positiva, ma appare un’ottica riduzionistica. Le conclusioni di una tale ricerca non sono da rifiutare, ciò che appare necessario è cercare di dire qualcosa sulla natura intrinseca delle manifestazioni simboliche e spirituali, anche perché tali manifestazioni rimandano alle domande di senso, che in quanto tali non possono essere aggirate e a cui non è possibile sottrarsi.

²¹⁴ G. Bertagna, *Quale «cultura religiosa» nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana ed europea*, in L. Caimi, a cura di, *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, cit., p. 358.

²¹⁵ *Ibidem*.

Pur essendo fondate e valide le diverse modalità di intendere la cultura religiosa presentate e, in qualche modo, necessarie le une alle altre per la miglior comprensione del fenomeno religioso, si può sostenere che la modalità che intende la cultura religiosa in senso scientifico-critico-teoretico possa essere quella che meglio risponda alle finalità educative proprie della scuola, ambito eminentemente formativo.

Le ragioni possono essere ricavate cercando di evidenziare le correlazioni possibili tra le diverse modalità sopra descritte, ognuna delle quali prese di volta in volta come centrale, per delineare quale cultura religiosa abbia un posto nella scuola.

Se si prendesse quale baricentro di un insegnamento scolastico la cultura religiosa nel senso socio-etno-storico-antropologico, che ha una caratterizzazione prevalentemente descrittiva, questa accoglierebbe positivamente la cultura religiosa nel senso comparativo in quanto l'approccio è fondamentalmente simile e complementare. Con la cultura nel senso psicogenetico la correlazione potrebbe risolversi nella dissoluzione della cultura religiosa intesa in senso socio-etno-storico-antropologico in forza dell'eziologia psicogenetica che ridurrebbe a 'fatto' mentale qualsiasi descrizione del fenomeno religioso. Con difficoltà potrebbe creare correlazioni con la cultura religiosa intesa in senso scientifico-critico-teoretico, in quanto la necessità di confrontarsi con le teologie confessionali potrebbe risolversi, per un verso, nella non considerazione di quanto le tradizioni religiose esprimono su se stesse, cancellando, di fatto, il confronto con esse, o, all'opposto, nel dissolvimento della propria pretesa descrittiva del fenomeno religioso, in quanto l'accoglimento delle ragioni addotte da chi professa una fede per giustificare la fede stessa toglierebbe validità 'oggettiva' ai propri contenuti.

A conclusioni simili si potrebbe arrivare se si dovesse elaborare un insegnamento della religione nel senso comparativo per le vicinanze metodologiche con la cultura religiosa nel senso socio-etno-storico-antropologico.

Se invece a prevalere dovesse essere un insegnamento della cultura religiosa intesa nel senso psicogenetico, tutte le altre modalità verrebbero dissolte in forza della sua eziologia in riferimento al fenomeno religioso, come sopra accennato.

Nel caso, invece, di un insegnamento della cultura religiosa nel senso scientifico-critico-teoretico le correlazioni con le altre modalità risulterebbero mantenute e tenute in considerazioni. Infatti, se volesse conservare il suo valore di scientificità, non potrebbe

non ricorrere alla descrittività storico-antropologica o al metodo comparativo dello studio delle religioni, pena cadere nel fideismo o peggio nel proselitismo.

Così come, per le stesse ragioni, non potrebbe non dare il giusto spazio agli apporti della psicologia, anch'essa descrittiva, nella spiegazione dei fenomeni umani. Giusto spazio in quanto essendo la psicologia, come la sociologia o l'antropologia, descrittiva di un fenomeno da un punto di vista particolare il suo contributo non può che essere correlato al suo parziale punto di vista.

Per tali ragioni un insegnamento della cultura religiosa nel senso scientifico-critico-teoretico si presta ad essere la forma più adeguata, per la sua capacità di ricomprendere le altre modalità, alla finalità della scuola di promuovere lo sviluppo 'integrale' (e non parziale) della persona dello studente e all'interno di questo senso può essere compreso l'Irc.

Capitolo 2 – Insegnamento della religione nella società globalizzata

Nell'ambito della presente ricerca è necessario riconoscere il ruolo e il contributo che la cultura religiosa, in senso lato, ha dato alla formazione della cultura europea.

L'intreccio tra gli eventi europei e gli apporti filosofici e antropologici, prima della cultura classica e in seguito della tradizione ebraico-cristiana, è innegabile. Non vi è settore culturale e scientifico della storia europea che non sia permeato da tali apporti, sia esso la letteratura, l'arte, la musica, l'architettura, l'etica, la filosofia e, per quanto riguarda l'ambito scientifico, la sociologia, la psicologia, l'antropologia e, non da ultima per il taglio della presente ricerca, la pedagogia.

Nel capitolo precedente si è dato conto delle trasformazioni accorse all'insegnamento della religione nel corso della storia italiana, a partire dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri.

Nel presente capitolo si cercherà di mettere a fuoco: le trasformazioni sociali e culturali determinate dal processo di globalizzazione, collegandole al ruolo svolto o che possono svolgere le religioni; l'educazione quale risorsa fondamentale per il futuro alla luce del contributo di riflessione del Rapporto Delors e del compito che può ricoprire l'Irc nel più allargato ambito educativo.

L'obiettivo è di collocare l'Irc quale risorsa, nel contesto fortemente mutato dal processo di globalizzazione, per promuovere lo sviluppo della persona e un suo costruttivo apporto nell'ambito della vita sociale.

La consapevolezza delle caratteristiche culturali dell'Irc, unitamente alla presa di coscienza delle articolate trasformazioni operate dai processi che si andranno ad analizzare nel presente capitolo, sostengono le ragioni dell'ipotesi di progettazione dell'Irc in alternanza formativa, oggetto dei Capitoli terzo e quarto, in quanto prevede un collegamento con le realtà sociali, fortemente connotate da questi processi di trasformazione.

2.1. Globalizzazione e processi culturali

La società italiana, ed in generale europea, si sta forgiando con caratteristiche multiculturali, multietniche e multireligiose. Ciò è vero non solo perché processi economici e sociali, dettati dalla globalizzazione, spingono a movimenti di persone portatrici di culture differenti alla ricerca di quelle condizioni ritenute indispensabili per una dignitosa qualità della vita e la realizzazione di sé²¹⁶, ma in quanto la società europea appare plurima nel suo percorso storico di formazione.

Per Ceruti «sempre più, l'Europa ci appare come uno spazio culturale e politico senza confini rigidi, come una scena mutevole di migrazioni, di interazioni, di incontri, di confronti e di conflitti fra popoli e stirpi differenti»²¹⁷. A partire dalla sua formazione, prima ancora della Grecia classica, «l'Europa è entrata nella storia come crogiolo e sintesi di stirpi e culture dalle origini e dalla natura eterogenea, attraverso un ampio fronte di diffusione e di interazione che va da Gibilterra all'Asia centrale passando per il Mediterraneo, il Medio Oriente, la Penisola anatolica, il Caucaso, e le steppe situate tra il Mar Nero e il Mar Caspio»²¹⁸.

Oggi, questi movimenti e questi spostamenti di popoli, che hanno caratteristiche epocali, stanno avvenendo con rapidità sorprendenti, portano inevitabilmente a incontri, scontri, contaminazioni, fenomeni di meticciamento; determinano e costringono i soggetti coinvolti a ripensare, riscoprire e ridefinire le proprie appartenenze e le proprie identità. Quest'ultime passano attraverso travagli in cui si fatica a ricomporre in modo unitario ciò che appare plurimo; interpretazioni e definizioni di sé e dell'altro da sé che rischiano di relativizzare le proprie convinzioni, determinando fughe in avanti e battute d'arresto culturali e sociali che hanno come effetto la perdita degli agganci alle proprie radici. In tale contesto il ruolo delle società europee è di gestire «la transizione da un mosaico di identità etniche, nazionali e monoconfessionali verso una condizione di cittadinanza plurale, o di cittadinanza societaria, intesa non già come un improbabile e informe *melting pot* livellatore, ma come forma di convivenza associativa capace di

²¹⁶ Si rimanda, per un quadro analitico e rappresentativo della situazione italiana in merito al tema della presenza di stranieri a: Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2011 – XXI Rapporto sull'immigrazione*, IDOS Centro Studi e Ricerche, Roma 2011.

²¹⁷ M. Ceruti, *L'Europa delle complessità*, in Conferenza Episcopale Italiana Servizio Nazionale per l'IRC, (a cura di), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, cit., p. 47.

²¹⁸ Ivi, p. 48.

assumere e far rispettare come legittima e feconda la differenza religiosa non meno di quella culturale ed etnica, evitando le opposte derive dell'intolleranza fondamentalista, del proselitismo indiscriminato, o dell'indifferenza sincretistica»²¹⁹.

L'istituzione scolastica è senza dubbio un crocevia qualificato nella promozione di forme di convivenza. Per la sua specificità educativa e formativa non può non fare i conti con tali trasformazioni nel proporre itinerari di formazione e, al suo interno, l'Irc, accanto alle altre discipline, deve saper svolgere appieno il proprio ruolo al fine di costruire soggettività che sappiano muoversi in tale contesto con un riferimento chiaro alle proprie radici nell'apertura dialogica nei confronti di chi è portatore di diversità culturali, etniche e religiose.

Per affrontare il tema dell'Irc in un contesto multiculturale, del suo costruttivo ruolo e del suo legittimo spazio all'interno di tale contesto, si rende opportuno tratteggiare le caratteristiche del fenomeno definito 'globalizzazione', soprattutto nei suoi risvolti sociali e nelle ricadute educative.

Soffermarsi su tale processo è finalizzato a mostrare che, di fronte alla messa fra parentesi del locale a causa della globalizzazione, con tutte le ripercussioni culturali e sociali che porta con sé, è possibile prevedere, in ambito educativo, un recupero di aspetti riferibili alle radici di una cultura attraverso il collegamento con la realtà sociale del territorio. L'Irc, con la fisionomia delineata dalla revisione concordataria²²⁰, progettato in alternanza formativa recupera questo aspetto pur avendo consapevolezza dell'orizzonte globale che si è andato modificando.

Il termine 'globalizzazione', in realtà, non ha un'accezione univoca, «con esso, di volta in volta si indica la crescita di interdipendenza a livello planetario, l'intensificazione delle relazioni sociali mondiali, l'incorporazione degli abitanti del nostro pianeta in un'unica società mondiale, la compressione del mondo e la sua strutturazione in un tutto unico»²²¹. Al di là del taglio interpretativo che si scelga, in riferimento alla globalizzazione, appare innegabile che «il mutamento strutturale, che la globalizzazione porta con sé, si riverbera sulla vita quotidiana, nelle sue strutture fisiche e percettive e

²¹⁹ F. Pajer, *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multi religiosa: problemi e prospettive*, in F. Pajer (ed.), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, SEI, Torino 2005, pp. 12-13.

²²⁰ Cfr. Cap. 1, § 1.4., p. 33.

²²¹ V. Cesareo, *Globalizzazione e contesti locali*, in V. Cesareo, (a cura di), *Globalizzazione e contesti locali. Una ricerca sulla realtà italiana*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 11.

per questa via entra nell'esperienza quotidiana dei soggetti»²²², a tal punto che, paradossalmente, «avvenimenti lontani migliaia di chilometri ci raggiungono “in tempo reale” mentre ignoriamo ciò che accade a qualche centinaio di metri dalla nostra casa»²²³.

In questo senso, il fenomeno della globalizzazione «non è prerogativa soltanto dei processi economici, ma [...] si manifesta anche in campo culturale e [...] anche nel mondo dell'educazione. I processi migratori e la circolazione dei modelli di vita attraverso i grandi canali della comunicazione info-telematica sono i veicoli principali attraverso cui, già oggi, entriamo in contatto con culture, tradizioni e pratiche educative diverse»²²⁴.

L'utilizzo del termine 'globalizzazione' si afferma, essenzialmente, nell'ultimo decennio del secolo scorso. Esso fa riferimento a «un processo di estensione 'globale' delle relazioni sociali fra gli esseri umani, tale da coprire lo spazio territoriale e demografico dell'intero pianeta»²²⁵. L'inizio di tale processo sarebbe, però, da far risalire alle grandi scoperte geografiche avvenute nel corso del Rinascimento e al relativo sviluppo di commerci internazionali.

Per A. Sen la globalizzazione non sarebbe un fatto nuovo e non può essere ridotta a occidentalizzazione, «per migliaia di anni, la globalizzazione ha contribuito al progresso del mondo attraverso i viaggi, il commercio, le migrazioni, la diffusione delle culture, la disseminazione del sapere (inclusi quello scientifico e tecnologico) e della conoscenza reciproca»²²⁶. Certamente la parte finale del millennio ha visto questo processo con un flusso in larga misura dall'Occidente verso l'Oriente, ma «al suo inizio (attorno all'anno Mille) l'Europa stava assimilando la scienza e la tecnologia cinesi e la matematica indiana e araba. Queste interazioni sono un'eredità mondiale, e la tendenza contemporanea è coerente con questo sviluppo storico»²²⁷. «In effetti, l'Europa sarebbe molto più povera – dal punto di vista economico, scientifico e culturale – se avesse opposto resistenza alla globalizzazione della matematica, delle scienze e della

²²² Ivi, p. 17. Cfr. M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003, pp. 13-23.

²²³ M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p. 66-67.

²²⁴ G. Chiosso (ed), *Elementi di pedagogia*, cit., p. 221.

²²⁵ D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Bari 2004, p. 3.

²²⁶ A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002, p. 4.

²²⁷ *Ibidem*.

tecnologia di quel tempo»²²⁸. In questa descrizione si sottolinea, in realtà, l'aspetto di mobilità sociale ed economica che ha contraddistinto, con intensità e velocità differenti, le diverse epoche storiche. Sotto questo aspetto tutte le vicende storiche che hanno coinvolto le civiltà hanno, in qualche modo, determinato il fenomeno della globalizzazione.

Per Giddens, invece, la globalizzazione è sinonimo di modernità²²⁹. «I cambiamenti intervenuti nel corso degli ultimi tre o quattro secoli – poco più che un istante del tempo della storia – sono stati così straordinari e universali nel loro impatto che la nostra conoscenza dei precedenti periodi di transizione è di ben scarso aiuto quando si cerca di interpretarli»²³⁰.

Sempre per Giddens, la modernità rappresenta, dal punto di vista della comprensione della globalizzazione, una discontinuità con i periodi precedenti secondo diversi aspetti. Il primo è il ritmo del cambiamento che nella modernità è estremamente rapido. Un secondo aspetto è la portata del cambiamento: man mano che il processo si espande, si crea una rete di connessioni che copre l'intero pianeta e che porta a trasformazioni sociali molto vaste. Un terzo aspetto riguarda l'intrinseca natura delle istituzioni moderne che non trovano riscontro nelle precedenti epoche storiche, come, ad esempio, il sistema politico dello stato-nazione o la completa dipendenza della produzione da fonti energetiche inanimate²³¹.

Lo stesso autore definisce la globalizzazione «come l'intensificazione di relazioni sociali mondiali che collegano tra loro località distanti facendo sì che eventi locali vengano modellati dagli eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa»²³². Inoltre, sarebbe sbagliato pensare che «la globalizzazione riguardi solo i grandi sistemi, come l'ordine finanziario mondiale: essa non tocca solo ciò che sta “fuori” remoto e distante dall'individuo, ma è anche un fenomeno interno, che influisce sugli aspetti intimi e personali della nostra vita»²³³.

²²⁸ *Ivi*, p. 16.

²²⁹ A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 70. Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

²³⁰ *Ivi*, p. 18

²³¹ *Ivi*, p. 19.

²³² *Ivi*, p. 71

²³³ A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna 2000, p. 24.

Per Bauman la globalizzazione investe le condizioni di vita dell'uomo e le multiformi trasformazioni possono essere racchiuse nella dinamica della 'compressione dello spazio e del tempo'²³⁴. Questa compressione ha reso 'vicino' e 'lontano' concetti alquanto flessibili nella percezione delle persone e completamente slegati dalla distanza geografica, «con l'implosione del tempo necessario a comunicare, un tempo che si va restringendo alla "misura zero" dell'istante, lo spazio e i fattori spaziali non contano più, almeno per coloro che possono agire con la velocità dei messaggi elettronici»²³⁵.

Questa compressione ha modificato la spazialità delle società tradizionali che, metaforicamente, era organizzata attorno a rappresentazioni desunte dalla vita biologica: i conflitti avvenivano faccia a faccia e le battaglie venivano combattute a viso aperto, la giustizia si rifaceva all'occhio per occhio e dente per dente, la solidarietà si viveva spalla a spalla, il senso della collettività si manifestava mettendosi a braccetto, l'amicizia mano nella mano, le innovazioni venivano introdotte un passo alla volta²³⁶. Tutto questo è stato messo in discussione e modificato, se non stravolto, dal processo di globalizzazione. La comprensione della realtà, veicolata nelle società tradizionali anche attraverso metafore che esplicitassero il senso di vicinanza, non regge più, appare insufficiente e debole, e lascia i soggetti senza strumenti per interpretarla²³⁷.

La storia moderna è stata segnata dal progresso costante dei mezzi di trasporto. Le innovazioni tecnologiche hanno reso i trasporti e i viaggi rapidi. Ma un ruolo importante nel determinare la mobilità è stato giocato dal trasporto dell'informazione. Questo tipo di comunicazione non comporta, o comporta in maniera marginale, il movimento di persone e cose. «Costante e rilevante è stato anche lo sviluppo di mezzi tecnici che hanno consentito all'informazione di viaggiare separata e indipendente da vettori corporei. [...] Alla fine, l'avvento della World Wide Web, la nuova rete mondiale di computer, ha messo fine – per quanto riguarda l'informazione – alla stessa nozione di

²³⁴ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2000, p. 5.

²³⁵ *Ivi*, p. 16.

²³⁶ *Ivi*, p. 20.

²³⁷ Non di secondaria importanza è il rilievo che Bauman annota nell'osservare il fenomeno della globalizzazione dal punto di vista delle ricadute sulle pratiche politiche che tale processo ha messo in crisi. La non-territorialità del potere delle élite formatesi nel tempo della globalizzazione, la dinamica globale-locale, la riduzione degli spazi pubblici in cui un tempo si formavano le opinioni e le norme in seno alle comunità locali hanno tagliato i legami sociali rendendo le popolazioni locali delle accozzaglie di entità prive di legami reciproci. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, cit., pp. 22-31.

“viaggio” (e di “distanza” da coprire) e fa sì che l’informazione, in teoria ma anche in pratica, sia oggi disponibile all’istante in tutto il globo»²³⁸.

Queste trasformazioni, così rapide negli ultimi decenni, hanno interessato ambiti tra loro diversi ma interconnessi: l’ambito economico-finanziario, determinando un mercato finanziario globale in cui è più importante la circolazione dei prodotti finanziari che non la produzione di beni e servizi; l’ambito della conoscenza che si manifesta nel potere della conoscenza delle tecnologie così pervasiva ma nello stesso tempo limitante per chi non può accedervi; l’ambito culturale con la combinazione e la contaminazione tra culture, fenomeni che non hanno generato in realtà una cultura globale ma si presentano come matrici di possibilità dalle quali si possono produrre selezioni e combinazioni culturali altamente variate²³⁹.

Il risultato è che la globalizzazione «ingenera un intensificarsi delle relazioni sociali in tutto il pianeta, laddove eventi locali sono causati e hanno effetti sui fatti avvenuti in luoghi distanti migliaia di chilometri»²⁴⁰.

Accanto a reazioni costruttive ai processi di globalizzazione fanno da contraltare una crescita dei nazionalismi e di conflittualità che destabilizzano comunità locali, regionali o nazionali. «Alla globalizzazione in fin dei conti si deve la rinascita di identità culturali locali in varie parti del mondo. [...] Il nazionalismo locale sorge come risposta alle tendenze globalizzanti»²⁴¹. La globalizzazione prende la forma di una spinta omologante che «produce una contropinta reattiva volta a indurire le identità antiche, generando localismo, etnicismi, fondamentalismi molteplici e variegati che si richiamano al passato, ma che sono in realtà anch’essi un prodotto originale delle nuove condizioni sociali, economiche, politiche e tecnologiche»²⁴². Riduttivo sarebbe interpretare la spinta del localismo unicamente come risposta all’omologazione ingenerata dalla globalizzazione. Ceruti rileva, al contrario, come l’evoluzione e la planetarizzazione stessa dell’uomo sono diventate tali «solo grazie a straordinarie strategie *locali*, di diversificazione e di adattamenti fisici, comportamentali e cognitivi, in relazione alla specificità degli ecosistemi. [...] Tuttavia questo elevato grado di

²³⁸ Ivi, p. 18.

²³⁹ Z. Bauman, *Globalizzazione glocalizzazione*, Armando Editore, Roma 2005, p. 342.

²⁴⁰ A. Portera, *Educazione e pedagogia (interculturale) nell’era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET Università, Novara 2007, p. 59.

²⁴¹ A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, cit., p. 25.

²⁴² G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 69.

diversificazione non ha diviso irreversibilmente la nostra specie, ma anzi ha conservato la sua *unità* complessiva. È proprio grazie e attraverso questa *reciproca generazione di unità e di diversità* che la specie umana è diventata *globale*, grazie e attraverso i successi e le modifiche di innumerevoli strategie *locali*»²⁴³.

2.1.1. Globalizzazione, cultura, identità

Il legame tra cultura e identità, con le funzioni che la prima garantisce fornendo un *humus* del quale si nutre la seconda, viene messo a rischio ed è in crisi. «All'interno di un gruppo culturale si costruiscono scale di valori, leggi e regole da rispettare, obiettivi da raggiungere. In forza di ciò, la cultura, mediante l'attività di distinguere, classificare, segregare, tracciare confini riesce ad evocare l'ordine dal caos»²⁴⁴. In tutti i periodi storici è possibile riconoscere questa dinamica nella costruzione di universi culturali rispettosi e ordinati. Ma «nell'era della globalizzazione non è difficile scorgere una profonda *crisi culturale*. [...] il mondo è sempre più concepito come il luogo dell'instabilità, di cambiamento privo di direzione coerente, della spontaneità, dell'imprevedibilità e dell'incertezza»²⁴⁵.

Tutto questo ha una ricaduta sull'identità personale. Le identità individuali e collettive hanno raggiunto una complessità nuova, «dipendono sempre meno da un radicamento territoriale relativamente stabile, e sempre più da difficili processi di evoluzione, di interazione, di reinterpretazione. Molti individui si allontanano sempre più dalla fedeltà e dall'appartenenza esclusive [...] per produrre forme di identificazione multiple, flessibili, sovrapposte, transitorie, qualche volta persino contraddittorie»²⁴⁶. «Mentre un tempo la vita di ogni individuo era scandita da precise tappe, regole e divieti dettati dalla tradizione, dalla religione o dallo Stato, oggi l'identità diventa il frutto delle costanti scelte della persona»²⁴⁷. In passato si conoscevano i fini da raggiungere e il problema era come arrivare a quella destinazione. Oggi, sul piano identitario il soggetto

²⁴³ M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, cit., p. 13.

²⁴⁴ A. Portera, *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, cit., pp. 62-63.

²⁴⁵ *Ivi*, p. 63.

²⁴⁶ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 74.

²⁴⁷ A. Portera, *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, cit., p. 63

si chiede dove potrebbe o dovrebbe andare, deve comprendere dove lo porterà la strada che ha intrapreso. E di fronte a cambiamenti radicali e veloci che toccano le strutture sociali il problema per l'individuo non è conquistare un'identità personale stabile, ma come rimanere flessibile ed essere pronto a fare altre scelte a seconda che lo richieda il mercato o la società²⁴⁸.

L'accesso agli strumenti di comunicazione determina la condizione di possibilità per gli uomini di ritagliarsi spazi di libertà di azione. Chi riesce ad inserirsi positivamente nel processo di globalizzazione vede moltiplicarsi le opportunità. Chi, in qualche modo, resta ai margini di questo accesso vede limitate le proprie prospettive di realizzazione, in quanto non riesce ad essere attore e protagonista ma spettatore passivo di fenomeni di cambiamento che lo determinano ma che non è in grado di determinare²⁴⁹.

2.1.2. Inclusione o esclusione: il processo di localizzazione

Questa diversa condizione di inclusione o esclusione da un processo, quale è la globalizzazione «mette in moto un altro processo, simmetrico al primo: la localizzazione»²⁵⁰. Per Zamagni «è la stretta interconnessione di questi due processi, il loro mutuo intersecarsi, a determinare quella duplicità di giudizio sulla globalizzazione che è dato registrare: ciò che appare come nuova conquista per alcuni, rappresenta un nuovo vincolo (l'incatenazione alla dimensione locale) per altri; se la globalizzazione segnala nuovi spazi di libertà di azione per alcuni, dice sottomissione ad un destino non ricercato per altri»²⁵¹. Restare 'locali' in un mondo globalizzato crea una condizione di limitazione, «i luoghi del locale stanno perdendo la loro capacità di generare senso, di attribuire significati all'esistenza»²⁵². Il fenomeno della globalizzazione genera, inoltre, «una crescente separazione tra i luoghi in cui viene prodotta una cultura e i luoghi in cui essa può essere fruita. [...] sono ormai saltati i confini che determinano le culture; il ben noto fenomeno della de-territorializzazione non riguarda solamente le imprese le quali

²⁴⁸ *Ibidem*.

²⁴⁹ Chiosso individua l'emergere di tre tipi di attori nel processo di globalizzazione: "i *globalizzatori*, che posseggono l'insieme dei capitali, delle risorse, delle conoscenze e il monopolio delle informazioni; i *globalizzati*, lavoratori e consumatori, che hanno scarse e informali conoscenze e gli *esclusi*, che non hanno accesso ai saperi, nessun peso come consumatori e un ruolo inesistente nella produzione". G. Chiosso (ed.), *Elementi di pedagogia*, cit., p. 224.

²⁵⁰ S. Zamagni, *Migrazioni, multiculturalità e politiche dell'identità*, in C. Vigna, S. Zamagni, (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 221.

²⁵¹ *Ibidem*.

²⁵² *Ivi*, p. 222.

possono decidere con relativa disinvoltura dove localizzare le proprie attività produttive, ma anche la cultura»²⁵³. Questa ‘localizzazione’ non riguarda soltanto i gruppi umani che vanno ad ingrossare il fenomeno migratorio, così poderoso negli ultimi anni, ma le stesse comunità locali di accoglienza, che si trovano a fare i conti non cambiamenti sociali non decisi ma, in un certo qual modo, subiti con conseguenti risposte rivendicative delle proprie identità dettate da etnocentrismo, con tratti neotribali o fondamentalisti.

La società si trova, attualmente, in «una irrisolta (e forse irrisolvibile) tensione tra *globale* e *locale*, due poli che, tendendo a divaricarsi, impongono ai cittadini una sofferita (e per molti insopportabile, ma inevitabile) *doppia appartenenza*»²⁵⁴. Come se l’individuo si trovasse coinvolto in due fughe: «una verso *l’esterno* (il globale) – nella direzione di un superamento delle linee di faglia delle differenze culturali, privilegiando una visione economicistica dei problemi, in una dimensione planetaria dei rapporti intersoggettivi -; una verso *l’interno* (il locale), che somiglia molto ad un serrarsi in angusti ma più rassicuranti confini, dove sia più facilmente risolvibile il problema del “riconoscimento” tra “il noi” e “l’altro”, privilegiando una lettura *identitaria* delle relazioni sociali»²⁵⁵. In risposta a tali tensioni non sono mancati dei tentativi per proporre una visione ‘globale’, vista come inevitabile, attraverso le lenti del ‘locale’, a sua volta sentito come irrinunciabile, «promuovendone una difficile sintesi nel nuovo concetto di *glocale*, utile ad esprimere l’esigenza per la “comunicazione economica” destinata ad una utenza globale di tener comunque conto delle specificità locali di ogni mercato (con riferimento particolare all’area culturale di riferimento)»²⁵⁶.

Sono variegate le situazioni che si palesano alla luce della dialettica tra globale e locale nell’ambito della globalizzazione: «l’affermarsi di un interesse nel locale, in quanto fonte di esperienze particolaristiche capaci di produrre senso per individui e comunità, come reazione all’interesse globale; il rafforzamento dei sentimenti di

²⁵³ *Ivi*, pp. 222-223.

²⁵⁴ R. Botta, *Sentimento religioso e appartenenza confessionale*, in P. Picozza, G. Rivetti, (a cura di), *Religione, cultura e diritto tra globale e locale*, cit., p. 51.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ *Ivi*, p. 52.

autoidentificazione etnica, regionale e locale come reazione all'aumento di insicurezza psicologica indotto dalla globalizzazione»²⁵⁷.

Il difficile problema della contemporaneità è cercare di tenere unite «*particolarità e universalità, località e globalità*, evitando che le pur legittime istanze di universalità si traducano in omologazione totalitaria, con la conseguente riduzione della varietà di forme di vita e di cultura, di linguaggi e intelligenze, con l'esclusione, cioè, della possibilità di essere 'altrimenti' e di pensare 'diversamente'. Nello stesso tempo, l'altrettanto legittima difesa della particolarità deve evitare il rischio di rimanere impigliata nelle trappole del localismo, imprigionata nel culto delle radici, vittima di quella 'ossessione identitaria' causa di violente divisioni, di conflitti e di discriminazioni»²⁵⁸.

Al di là di un intento valutativo del fenomeno della globalizzazione, non di pertinenza del presente scritto, si può in generale affermare che la globalizzazione in sé non è né un bene né un male, è «in modo non univoco, e quindi anche equivoco, un fenomeno che deve invece essere concepito e analizzato nella sua duplice valenza positiva e negativa: in senso positivo, globalizzazione significa mondializzazione, eliminazione di barriere, apertura e solidarietà totale; in senso negativo significa visione sincretica, indifferenziata del mondo e della vita, rifiuto del diverso con conseguenti chiusure nei propri particolarismi»²⁵⁹. La realizzazione di una globalità positiva richiede un ruolo attivo di ciascuno al fine di superare ogni particolarismo per permettere l'incontro con la cultura e le culture dentro una visione unitaria di sé e del mondo. «La conoscenza di se stessi e la conoscenza dell'altro diviene una dimensione fondamentale, perché solo così si potrà ricercare criticamente un'identità e un'appartenenza culturale, religiosa ed etnica ben definita, con recupero di valori tradizionali, senza però perdere di vista le altrui identità e cultura»²⁶⁰.

²⁵⁷ I. Vaccarini, *Il dibattito teorico sulla globalizzazione*, in V. Cesareo, (a cura di), *Globalizzazione e contesti locali*, cit., pp. 54-55.

²⁵⁸ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 7.

²⁵⁹ A. Barca, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola che cambia*, cit., p. 24.

²⁶⁰ *Ibidem*.

L'interrogativo può essere correttamente posto valutando se tale fenomeno «può contribuire a migliorare i processi di interdipendenza e di unità fra i popoli oppure ad aggravare ulteriormente le disuguaglianze, le ingiustizie e le emarginazioni»²⁶¹.

Sottolineare il valore della cultura, la sua determinazione come universo di senso, è di particolare rilievo se «è legato al problema dell'identità personale e collettiva, che oggi è percepita come un valore irrinunciabile»²⁶². Per Viola non sono da confondere le culture con gli oggetti di consumo, poiché questi ultimi deperiscono in fretta, o con la stessa tecnologia, continuamente superata da nuove innovazioni. «Le culture hanno una resistenza e una durabilità ben maggiore, perché riguardano le nostre relazioni con il mondo e con gli altri, il regno dei significati e della libertà»²⁶³.

2.1.3. Tensione tra universale e individuale: il contributo del Rapporto Delors

Di particolare interesse, per i riferimenti e i rilievi alle analisi del fenomeno della globalizzazione, ma soprattutto per le prospettive e gli orientamenti di politica educativa in esso contenuti, è il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione del XXI secolo presieduta da Jacques Delors²⁶⁴ del 1996.

In tale Rapporto viene riconosciuto al processo di globalizzazione l'aver apportato modifiche alla condizione dell'uomo che si affaccia sul XXI secolo. «Gli uomini del nostro tempo si sentono disorientati, divisi tra un'esigenza di globalizzazione, le cui visibili manifestazioni essi sono costretti talvolta a subire, e la ricerca delle proprie radici, di punti di riferimento e di un senso di appartenenza»²⁶⁵.

E tra le tensioni da superare per promuovere uno sviluppo umano sostenibile²⁶⁶, il Rapporto individua: la tensione tra globale e locale per permettere agli uomini di

²⁶¹ G. Chiosso, (ed), *Elementi di pedagogia*, cit., p. 223. L'autore puntualizza che se i criteri decisionali sono unicamente la redditività e la competitività i risultati mostrano che migliorano il PIL e i conti economici di alcuni Stati leaders, i quali guidano le scelte della politica e dell'economia, ma nel contempo altri paesi vedono aumentare gli indici di povertà.

²⁶² F. Viola, *Il ruolo pubblico della religione nella società multiculturale*, in C. Vigna, S. Zamagni, (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. 111.

²⁶³ *Ivi*, p. 112.

²⁶⁴ J. Delors, et. al., *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma 1997.

²⁶⁵ *Ivi*, p. 15.

²⁶⁶ Per il UNDP (United Nations Development Programme) il concetto di sviluppo umano viene così sintetizzato: «Lo sviluppo umano è il processo di ampliamento delle scelte a disposizione dell'individuo, aumentandone la capacità e le conoscenze. Esso rappresenta un processo e un fine. A tutti i livelli dello sviluppo le persone devono avere tre fondamentali capacità: vivere una vita lunga e sana, avere

diventare cittadini del mondo senza perdere, nello stesso tempo, le proprie radici e apportare il proprio contributo nella vita della propria nazione e della propria comunità locale; la tensione tra l'universale e l'individuale, riferendosi in particolar modo agli effetti della globalizzazione sulla cultura sia per le speranze che porta sia per i rischi, quali dimenticare la ricchezza delle rispettive tradizioni e culture; la tensione tra tradizione e modernità, che si concretizza nell'individuare come sia possibile adattarsi al cambiamento senza voltare le spalle al passato, soprattutto nell'affrontare le sfide delle nuove tecnologie dell'informazione; la tensione tra l'espansione straordinaria delle conoscenze e la capacità degli esseri umani di assimilarle. È il tema, quest'ultimo, su cui il Rapporto torna in seguito e lo fa ponendo l'accento sul ruolo dell'educazione, e di conseguenza della riflessione pedagogica e delle politiche dell'educazione che permettano agli alunni di migliorare la propria vita attraverso la conoscenza, l'esperienza e lo sviluppo delle proprie culture personali²⁶⁷.

Educazione al pluralismo e alla tolleranza

L'educazione, che deve continuare tutta la vita e avere caratteristiche di flessibilità, diversità e disponibilità in termini di tempi e luoghi, esige un sostegno forte e il Rapporto individua la necessità di avanzare verso una 'società educante'²⁶⁸.

In quest'ottica è necessario ripensare agli ambienti di apprendimento in cui «la combinazione dell'insegnamento convenzionale e degli approcci extrascolastici deve consentire ai bambini [ma anche a studenti di ogni età, *ndr*] di sperimentare le tre dimensioni dell'educazione: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale»²⁶⁹. Questo passaggio rileva due aspetti, importanti per il presente scritto: il primo, il riconoscimento che l'apprendimento non avviene solamente in contesti formali ma anche nei diversi contesti sociali di vita degli studenti e in quanto tali da valorizzare nella progettazione scolastica; il secondo, il carattere interdisciplinare della dimensione

conoscenza e disporre dell'accesso alle risorse necessarie a uno standard di vita dignitoso. Ma l'ambito dello sviluppo umano va oltre: altri ambiti di scelta che le persone ritengono importanti sono la partecipazione, la sicurezza, la sostenibilità, la garanzia dei diritti umani, tutti elementi necessari per essere creativi e produttivi e per godere del rispetto di sé, dell'empowerment e di un senso di appartenenza alla comunità. In ultima analisi, lo sviluppo umano è lo sviluppo *delle* persone, *per le* persone e *da parte* delle persone». UNDP, *Lo sviluppo umano 11 – i diritti umani*, Roserberg & Sellier, Torino 2000, p. 32.

²⁶⁷ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, cit., pp. 14-15.

²⁶⁸ *Ivi*, p. 17.

²⁶⁹ *Ivi*, p. 20.

dell'educazione. Sono proprio questi due aspetti che sono stati presi in considerazione nello sviluppo della riflessione oggetto del presente scritto. La prima conseguenza è il riconoscimento del ruolo che possono svolgere tutti gli ambienti, siano essi formali, non formali e informali, nel processo di apprendimento delle nuove generazioni e, conseguentemente, la necessità che l'intenzionalità educativa espressa dalla scuola recuperi tutti questi contesti nell'elaborazione delle proposte formative. La seconda è la presa di coscienza della caratterizzazione interdisciplinare dell'approccio alla realtà da parte dei soggetti in apprendimento che deve spingere le progettazioni didattiche verso la promozione di saperi unitari, dotati di senso e significativi per gli studenti.

Sempre sul tema della globalizzazione, il Rapporto riconosce che il libero flusso di immagini e parole su scala mondiale, l'aumento esponenziale delle informazioni hanno trasformato non solo le relazioni internazionali, ma anche la comprensione del mondo da parte degli individui²⁷⁰.

Uno dei compiti dell'educazione, secondo il Rapporto, è quello di aiutare a trasformare un'interdipendenza di fatto in una solidarietà liberamente scelta. Per fare questo deve mettere in grado ognuno di capire se stesso e gli altri, garantire l'acquisizione di conoscenze e di un approccio critico all'informazione per comprendere in modo corretto la crescente complessità di ciò che avviene nel mondo, sviluppare l'attenzione alla propria identità culturale e nello stesso tempo insegnare il rispetto per le altre culture²⁷¹. Vi sono due tensioni che si richiamano, entrambe necessarie, infatti, «se [...] è vero che il dialogo e il rispetto dell' "altro" debbono diventare i pilastri su cui poggiare le relazioni interpersonali e interculturali della società globale; se è vero altresì che quest'ultima, con la sua crescente differenziazione, costringe non soltanto le diverse culture, ma gli stessi individui che si riconoscono in una medesima cultura, ad essere "aperti" alle ragioni dell'altro, vista la pluralità di relazioni in cui ciascuno di noi costruisce ormai il proprio io; allora, [...], si potrebbe dire che il primo obbligo che abbiamo, nei confronti di noi stessi e degli altri, è precisamente quello di abbandonare le secche del relativismo nel quale ci siamo impantanati, riprendendo consapevolezza di ciò che siamo»²⁷². L'indicazione di abbandonare l'infruttuoso e controproducente

²⁷⁰ *Ivi*, p. 34.

²⁷¹ *Ivi*, pp. 40-41.

²⁷² S. Belardinelli, *Religione*, in S. Belardinelli, L. Allodi, (a cura di), *Sociologia della cultura*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 250.

relativismo per riprendere e ricomporre la consapevolezza della propria identità riconosce pienamente all'Irc, così come si è andato a delineare a partire dagli Accordi di revisione del 1984, il suo ruolo culturale e formativo, sia come aggancio alle radici storiche italiane evitando, però, un senso rivendicativo, sia come contributo per un arricchimento futuro nell'ambito delle finalità della scuola.

Forte è il richiamo, in educazione, ad un approccio interculturale che viene visto come «possibile via di uscita ai fallimenti del multiculturalismo»²⁷³, in quanto indica «una forma di convivenza che si basa sul dialogo e sul confronto aperto fra culture diverse, che rinunciano sia alla dominanza dell'una sull'altra (assimilazione o colonizzazione) sia alla separazione senza comunicazione (balcanizzazione)»²⁷⁴.

L'intercultura, quindi, si esprime con un carattere più dinamico rispetto alla staticità del concetto di multiculturalità. Se la multiculturalità si mostra come una categoria descrittiva, analitica, storica, sociologica, differentemente l'interculturalità si palesa come una categoria prescrittiva, pragmatica, accostabile alla riflessione pedagogica²⁷⁵. Inevitabilmente ci si colloca in un orizzonte progettuale: «non siamo dinanzi ad un "evento" (quello che positivisticamente potremmo designare come un "fatto" o un "dato"), bensì ad una "intenzione", una proiezione in avanti connotata dal "dover essere"»²⁷⁶ con un chiaro richiamo alla pedagogia.

Il Rapporto è consapevole del ruolo dell'educazione in un contesto di interdipendenza planetaria e di globalizzazione, in quanto il pericolo maggiore, in tale contesto, «è che si apra un abisso tra una minoranza di individui capaci di trovare con successo la loro strada in questo nuovo mondo che si sta creando e la maggioranza che ha la sensazione di trovarsi in balia degli eventi e di non avere voce in capitolo nel futuro della società, insieme ai rischi di un regresso della democrazia e del diffondersi della rivolta»²⁷⁷.

In un quadro così delineato l'educazione svolge un ruolo centrale. Innanzitutto è importante porsi nell'ottica dell'imparare ad accettare le diversità e le molteplici appartenenze culturali riconoscendole come un patrimonio prezioso. L'educazione al

²⁷³ P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Bari 2008, p. 55.

²⁷⁴ *Ibidem*.

²⁷⁵ F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 114.

²⁷⁶ E. Damiano, *La "sala degli specchi". Intercultura a scuola nei curricoli europei*, in E. Damiano, (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano 1999, p. 9.

²⁷⁷ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, cit., p. 43.

pluralismo non ha solo l'obiettivo di prevenire ed evitare la violenza, ma principalmente di arricchire la vita civile e culturale delle odierne società multiculturali²⁷⁸. Inoltre, in linea con l'educazione al pluralismo, è necessario educare ai valori in generale e alla tolleranza in particolare riconoscendo che non possono essere oggetto di un insegnamento tradizionale, anzi volerli imporre dall'esterno come valori precostituiti significa in ultima analisi negarli. Le scuole, al contrario, devono agevolare la pratica quotidiana della tolleranza aiutando gli alunni a tener conto delle posizioni altrui e incoraggiando il confronto²⁷⁹.

Nell'attuale contesto multiculturale la riflessione pedagogica interculturale diviene feconda «quando, nel rileggere i problemi educativi del nostro tempo, tiene conto delle nuove condizioni in cui oggi il processo educativo va pensato e realizzato, [...] quando avverte che la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali è legata ormai alle problematiche relative all'incontro/scontro fra culture, al raccordo identità/alterità, al superamento dei pregiudizi e degli stereotipi, al tema dell'incontro e del dialogo»²⁸⁰.

Non ci si può accontentare di «una forma minimalista di tolleranza, che consiste semplicemente nell'adattarsi al diverso. Questo atteggiamento, anche se vuole apparire semplicemente neutrale, è in balia delle circostanze, che possono indebolirlo quando la situazione economica o sociologica può ad un certo punto rendere la coesistenza di più culture particolarmente conflittuale. La semplice nozioni di tolleranza, quindi, va superata a vantaggio di un'educazione al pluralismo basata sul rispetto e sulla stima per le altre culture»²⁸¹. Queste affermazioni appaiono tanto più vere in riferimento al contesto attuale, nel quale la crisi economica e i cambiamenti politici e sociali in atto in tante parti del mondo, e di questi i fenomeni migratori ne sono la spia, inducono a irrigidimenti culturali che trovano la loro forza nei localismi, a loro volta, come già espresso, effetti del processo di globalizzazione.

Per avere un quadro generale del complesso fenomeno dell'immigrazione, con tutte le conseguenti ricadute nei vari ambiti sociali, da quello economico a quello giuridico, da

²⁷⁸ *Ivi*, p. 50.

²⁷⁹ *Ibidem*.

²⁸⁰ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano 1997, p. 36.

²⁸¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, cit., p. 52.

quello culturale a quello della formazione, è sufficiente riferirsi agli abbondanti dati forniti dal *Dossier Statistico Immigrazione* redatto a cura della Caritas Italiana e della Fondazione Migrantes che, dal 1991 anno di pubblicazione del primo dossier ad oggi, fotografa con particolare lucidità la situazione nel nostro Paese²⁸².

Se il processo di globalizzazione ha moltiplicato in modo esponenziale il trasferimento di informazioni e se l'accesso alle stesse è segno di riuscita o di esclusione dal contesto attuale, il Rapporto Delors riconosce che, all'alba del ventunesimo secolo, l'attività dell'educazione e della formazione è uno dei principali motori dello sviluppo, in quanto contribuisce al progresso scientifico e tecnologico e al diffuso avanzamento delle conoscenze²⁸³. Oltre che volano per la crescita economica «l'educazione deve essere vista ora come parte di un nuovo approccio a problemi nei quali essa non è semplicemente uno dei molti mezzi verso lo sviluppo, ma uno dei suoi elementi costitutivi ed uno dei suoi obiettivi essenziali»²⁸⁴.

Il valore dell'educazione viene ribadito con forza nel capitolo centrale dedicato a 'I quattro pilastri dell'educazione'. In esso il Rapporto riafferma la consapevolezza che il ventunesimo secolo fornirà mezzi senza precedenti per la comunicazione, la circolazione e l'immagazzinamento delle informazioni e che questo imporrà all'educazione compiti fondamentali e centrali²⁸⁵.

Da un lato, l'educazione deve adoperarsi per trasmettere una quantità sempre crescente di conoscenze e cognizioni tecniche che si evolvono in continuazione e che formano la civiltà del futuro basata sul sapere. Dall'altro, deve trovare e indicare i punti di riferimento che «consentano agli individui di non essere sommersi dal flusso delle informazioni, molte delle quali effimere, che stanno invadendo la sfera pubblica e

²⁸² Dai dati del *XXI Rapporto sull'immigrazione* del 2011 sono ricavabili le percentuali di stranieri rispetto al totale dei residenti, a partire dal primo censimento del secondo dopoguerra, che mostrano l'evoluzione di tale presenza in Italia: nel 1951 gli stranieri erano lo 0,27%, nel 1961 lo 0,12%, nel 1971 lo 0,22%, nel 1981 lo 0,57%, nel 1991 l'1,10% (superando per la prima volta il punto percentuale), nel 2001 il 2,34%, ad inizio 2011 (il censimento è ancora in atto e i dati si riferiscono a quelli forniti dall'Istat sulla base dei residenti registrati presso gli uffici dell'anagrafe dei comuni) gli stranieri residenti erano il 7,67% pari a 4.650.000. Nell'ultimo decennio la percentuale di stranieri residenti è triplicata (pp. 7-8). La presenza di studenti stranieri nel sistema scolastico italiano è diventata significativa. Nell'a.s. 2010/2011 su un totale di 8.962.526 di iscritti gli stranieri erano 709.826 pari al 7,9%. La Lombardia segnava la percentuale più alta di studenti stranieri iscritti: 12,5% (p. 186). Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2011 – XXI Rapporto sull'immigrazione*, IDOS Centro Studi e Ricerche, Roma 2011.

²⁸³ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, cit., p. 63

²⁸⁴ *Ivi*, p. 71.

²⁸⁵ *Ivi*, p. 79.

privata e [...] sappiano prospettare lo sviluppo degli individui e delle comunità come suo fine»²⁸⁶.

Ricca di significati è la metafora usata dal Rapporto per indicare questi due compiti: «L'educazione deve, per così dire, offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta»²⁸⁷. La risposta progettuale della scuola deve aver bene presenti questi due compiti e l'Irc può giocare il suo specifico ruolo nel fornire quelle coordinate di lettura della realtà attraverso i contenuti propri e nel promuovere l'acquisizione, da parte degli allievi, di quel senso critico necessario a destreggiarsi in contesti così complessi.

Competenze e umanizzazione della società

La riflessione svolta dal Rapporto prosegue, tenendo conto delle analisi svolte, indicando i quattro tipi di apprendimento necessari all'educazione del ventunesimo secolo: i quattro pilastri dell'educazione.

Il primo, *imparare a conoscere*, non indica la sola acquisizione d'informazioni quanto venire in possesso degli strumenti stessi che permettono di raggiungere le conoscenze. Di fronte al continuo aumento e cambiamento delle conoscenze è naturalmente impensabile cercare di conoscere ogni cosa, l'onnidisciplinarietà è un'illusione, ma la specializzazione non deve escludere le conoscenze generali. Quest'unione di generale e di specializzazione stimola il senso critico e consente di decifrare la realtà permettendo l'acquisizione di un'autonomia di giudizio personale, così necessaria nel contesto globalizzato contemporaneo. Questo primo pilastro, *imparare a conoscere*, può trovare una valida traduzione nell'*imparare ad imparare*, una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dall'Unione Europea nel 2006²⁸⁸.

²⁸⁶ *Ibidem.*

²⁸⁷ *Ibidem.*

²⁸⁸ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* del 30 dicembre 2006. Nell'allegato, che illustra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, la Raccomandazione afferma: «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione». Le competenze chiave definite sono ritenute tali in quanto «sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». In modo schematico e sintetico le otto competenze sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. Di particolare rilievo, in ordine ai *pilastri* indicati dal Rapporto

Il secondo pilastro, *imparare a fare*, non intende indicare l'acquisizione soltanto di un'abilità professionale ma, più ampiamente, la promozione di una competenza personale che permetta di affrontare situazioni diversificate e di lavorare in gruppo. Il Rapporto rileva, sotto quest'aspetto, il valore, nello sviluppo di tali competenze, delle varie esperienze sociali e di lavoro offerte ai giovani, che possono essere informali, in quanto risultato della ricchezza del contesto locale o nazionale, o formali quali sono, ad esempio, le esperienze di alternanza scuola lavoro.

Il terzo pilastro, *imparare a vivere insieme*, e il quarto, *imparare ad essere*, richiamano rispettivamente i valori del pluralismo e della comprensione, il rispetto degli altri e delle culture altrui, e il compito di sviluppare al meglio la propria personalità per essere in grado di agire con crescente capacità di autonomia, di giudizio e responsabilità personale²⁸⁹.

In particolar modo questi ultimi due pilastri si collegano al tema della presente ricerca, il ruolo dell'Irc nella scuola quale strumento di promozione dello sviluppo integrale della persona, ed indicano che l'educazione può fare molto per perseguire gli obiettivi indicati «sviluppando [...] una comprensione degli “altri” e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, conscio della crescente interdipendenza di tutti da tutti, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni e ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica»²⁹⁰.

Queste puntuali analisi ed individuazione di prospettive mostrano che l'educazione ha e avrà sempre più spazio nella vita delle persone, che il suo ruolo sarà sempre più crescente nelle dinamiche società moderne. La tradizionale divisione dei periodi della vita (infanzia e adolescenza destinate alla scuola, vita adulta destinata al lavoro) non regge di fronte all'attuale quadro della vita contemporanea ed alle esigenze del futuro.

Delors, sono le sopracitate *competenze sociali e civiche* che includono «competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate».

²⁸⁹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, cit., pp. 79-90.

²⁹⁰ F. Pajer, *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multi religiosa: problemi e sfide*, in F. Pajer (ed.), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, cit., p. 3.

Si tratta di passare da un'educazione iniziale ad un'educazione permanente, un'educazione che dura tutta la vita²⁹¹.

2.2. Religioni e insegnamento della religione cattolica

Il ruolo delle religioni in questo contesto globalizzato non è marginale, «infatti, ogni cultura nel senso stretto del termine, non solo ha un'origine religiosa ma affida alla persistenza e alla vitalità della sua base religiosa la sua durevolezza e la sua forza identitaria»²⁹². Nella società multiculturale «riconoscere e rispettare una cultura significherà in primo luogo riconoscerne e rispettarne l'anima religiosa. Per questo il ruolo pubblico delle religioni in una società multiculturale è un problema di rilievo, perché quasi coincide con il problema del ruolo pubblico delle culture stesse»²⁹³. Se tale è il ruolo delle religioni nel formarsi delle diverse culture, una società multiculturale non potrà che essere una società multireligiosa e non una società dell'indifferenza religiosa, dell'irrelevanza delle religioni.

Per le società incamminate verso un assetto multiculturale il riferimento al passato deve essere ripensato e aggiustato per renderle capaci di accogliere le diversità senza perdere le proprie identità, «ma tutto ciò sarebbe impossibile senza prendere sul serio l'apporto delle religioni»²⁹⁴. Anzi, in un processo di riconciliazione, che faciliti le interazioni tra le diverse culture, «le tradizioni religiose hanno un ruolo centrale [...] in quanto determinanti per la definizione delle norme, i valori, i significati, per fornire il sostegno etico per la vita collettiva e per forgiare gli strumenti culturali per la cooperazione oltre che per le situazioni conflittuali»²⁹⁵.

Kurtz individua tre funzioni sociali che l'éthos di un popolo, lo stile di vita che deriva dalla sua visione del mondo, riveste: «un ethos a) agevola il processo di costruzione dell'identità; b) modello e legittima, oppure sfida, il sistema di stratificazione dell'ordine sociale; e c) definisce i comportamenti vietati e traccia le linee guida morali,

²⁹¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, cit., p. 91.

²⁹² F. Viola, *Il ruolo pubblico della religione nella società multiculturale*, in C. Vigna, S. Zamagni, (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, cit., p. 113.

²⁹³ *Ibidem*.

²⁹⁴ *Ivi*, p. 122.

²⁹⁵ L.R. Kurtz, *Le religioni nell'era della globalizzazione. Una prospettiva sociologica*, il Mulino, Bologna 2000, p. 15.

implicite ad una specifica visione del mondo»²⁹⁶. E la formazione di questo *éthos* è ben presente nella pratica religiosa.

Nel contesto attuale della globalizzazione il futuro dell'umanità dipende dalla capacità dell'uomo di forgiare un *éthos* comune partendo dalle tradizioni presenti e in tale contesto «le principali tradizioni religiose continuano a fornire alcuni principi cardine del modo in cui la maggior parte degli individui debbano condurre la propria esistenza – i fondamenti etici della vita individuale e collettiva di una società»²⁹⁷. Tutte le più importanti tradizioni hanno, da questo punto di vista, insegnamenti etici fondamentali molto simili: «essi tendono ad avere origine da un sentimento di basilare compassione o rispetto del prossimo, come la Regola d'oro di Cristo («Fai agli altri quello che vuoi che facciano a te») o anche la Regola d'argento di Buddha («Non fare agli altri quello che non vuoi essi facciano a te»)»²⁹⁸.

Vi sono aspetti nel processo di costruzione dell'identità che sono connessi alle tradizioni religiose. Una religione «può fornire i modelli e gli standard per la formazione dell'identità personale e collettiva, in particolare i modelli di comportamento ed i criteri di valutazione del bene e del male»²⁹⁹. Spesso, «le istituzioni religiose [...] forniscono agli individui una rete sociale, un importante gruppo di riferimento per l'uomo, che costruisce la sua concezione di sé. Un individuo si rivolge alle altre persone più importanti per un rinsaldamento positivo o negativo nel processo di costruzione dell'identità»³⁰⁰. La partecipazione ai culti e ai riti religiosi «e, quindi, l'interazione effettiva con gli dei, può avere un'influenza sul proprio senso d'identità»³⁰¹. Inoltre, le tradizioni religiose hanno un ruolo importante nel processo di cambiamento dell'identità, nei mutamenti propri del ciclo di vita, ad esempio, attraverso i riti di passaggio. E non da ultimo, le religioni forniscono un sistema di significato e sicurezza che aiuta gli individui a sentirsi al sicuro, in particolar modo, nei momenti di crisi»³⁰².

In questa interazione tra culture e tradizioni religiose differenti invitate, o costrette, nell'*agorà* della globalizzazione nascono forme religiose inedite e non prive di rischi.

²⁹⁶ *Ivi*, p. 145.

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ *Ivi*, p. 146.

²⁹⁹ *Ivi*, p. 150.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ *Ibidem*.

³⁰² *Ivi*, p. 152.

«Una delle forme più significative di quasi-religione del XX secolo è sorta dall'organizzazione sociale dello stato-nazione, che spesso rimpiazza le istituzioni religiose tradizionali come centro di identità e base dell'ethos culturale. Questo elemento della cultura politica, specialmente negli stati-nazione moderni è normalmente chiamata religione civile»³⁰³. Le ragioni, secondo Kurtz, della diffusione della religione civile sono: «a) [...] dare unità culturale a sistemi pluralistici di credenze creati da migrazioni della popolazione o da stati costruiti artificialmente (normalmente istituiti da poteri coloniali); e b) come equivalente funzionale di una tradizione religiosa deliberatamente attaccata a causa della sua alleanza col vecchio ordine (specialmente negli stati socialisti)»³⁰⁴.

In realtà il concetto di 'religione civile' richiama più un processo di riduzione della religione a etica³⁰⁵ che la fondazione di una vera religione, avente come scopo di alimentare il senso di appartenenza collettiva. L'idea dell'esistenza di una divinità onnipotente e provvidente definirebbe, in ultima analisi, le basi etiche della convivenza civile. Si prospetta, nel contesto odierno di riflessione attorno alla religione civile, un legame tra politica e religione dai risvolti non positivi per entrambi. Da un lato, la sconfessione dell'autonomia della politica dalla religione, soprattutto per l'influenza delle istituzioni religiose nel campo politico. Dall'altro, la perdita da parte delle istituzioni religiose, come la Chiesa, della propria identità spirituale. Al fine di evitare tali conseguenze sono da riconoscere e recuperare i rispettivi ambiti di autonomia pur nella ricerca di indispensabili collaborazioni.

Se le religioni hanno un peso consistente nella costruzione e definizione di una cultura e nello sviluppo dell'identità dei singoli, accanto agli altri ambiti d'esperienza, appare evidente che il fenomeno religioso, le sue caratteristiche e il suo studio, debba avere uno spazio nella proposta formativa scolastica³⁰⁶.

D'altra parte, il percorso educativo di ogni uomo «è la scoperta, accanto alle caratteristiche del continente dell'empirico, dei bagliori e della prodigiosa profondità d'orizzonte del continente metaempirico, sovrasensibile, soprannaturale, nel senso di non riducibile, che sta oltre, che rimanda a qualcosa d'altro rispetto alla natura e

³⁰³ Ivi, p. 254.

³⁰⁴ Ivi, pp. 254-255.

³⁰⁵ S. Belardinelli, *Religione*, in S. Belardinelli, L. Allodi, (a cura di), *Sociologia della cultura*, cit., pp. 240-242

³⁰⁶ Cfr. Cap. 1, § 1.5., p. 50.

all'esperienza; di più: che è qualcosa d'altro rispetto a quanto accade o può accadere, anche come semplice possibilità futura, sotto i nostri sensi»³⁰⁷. Nella scuola, perciò, ogni disciplina curricolare dovrebbe condurre l'allievo non solo ad apprendere come stanno le cose, ma dovrebbe sollecitarlo a chiedersi perché, per quali ragioni stanno o possono stare in quel modo, divenendo così mezzo efficace per parlare della realtà metaempirica³⁰⁸. Accanto all'etica e alla metafisica, la religione è uno dei campi disciplinari che tematizza il mondo che trapassa il mondo naturale. Inoltre, la religione si presenta non solo come un parlare, da parte dell'uomo, del sovrasensibile, del trascendente ma come il parlare del Totalmente Altro che si comunica. In questo senso, i contenuti dell'Irc, per quanto si presentino come risposta a bisogni umani, traggono la loro legittimità dall'evento comunicativo stesso di Dio. Tenendo presente che, anche se dichiarati veri in quanto offerti da Dio, tali contenuti «sono tutt'altro che una luminosa ostensione della verità che esprimono e che dovrebbero imporsi per evidenza al nostro modo di conoscere. Sono, piuttosto, chiarori oscuri, uno svelarsi che, nell'aprirsi, si rivela di nuovo, in un processo conoscitivo che, finché umano, è inesauribile e senza fine»³⁰⁹. Tale circostanza non toglie alcuna validità all'impianto disciplinare di questo insegnamento, ma ne mette in luce le caratteristiche proprie. L'intento kerigmatico, proprio di ogni religione, non limita il valore conoscitivo e culturale di un fenomeno, quello religioso, che tanto ha contribuito e contribuisce alla costruzione della cultura umana.

Semmai, il fenomeno religioso e l'esperienza religiosa cristiana, che è oggetto d'indagine dell'Irc, interrogano il mondo educativo, e la scuola in particolare, sul ruolo e sullo spazio che possono avere all'interno dei processi educativi messi in atto nell'attuale contesto multiculturale e multi religioso, determinato dal processo di globalizzazione, soprattutto svolgendo una riflessione pedagogica alla luce di sostanziali cambiamenti di contesto.

La scuola sociologica funzionalista osservava che il sistema di istruzione delle società moderne «era chiamato a trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio cognitivo-scientifico-culturale, da un lato, e affettivo-social-etico-religioso, dall'altro lato,

³⁰⁷ G. Bertagna, *L'Irc tra identità, cultura e recupero della dimensione educativa nella scuola*, in R. Rezzaghi, (a cura di), *Insegnare religione cattolica nella scuola secondaria. Problemi educativi e didattici*, La Scuola, Brescia 1997, p. 23.

³⁰⁸ *Ibidem*.

³⁰⁹ *Ivi*, p. 25.

depositati ambedue nella tradizione sociale comunitaria»³¹⁰. Il sistema di istruzione avrebbe dovuto mettere a fuoco la trasmissione e l'interiorizzazione dei valori e degli orizzonti di senso, nei primi gradi di scuola, per poi dare enfasi alla trasmissione e all'interiorizzazione delle conoscenze scientifiche e dei paradigmi disciplinari negli altri gradi di scuola.

«La frantumazione del tessuto etico-valoriale collettivo, la pluralizzazione dei valori ridotti a preferenze, la crisi dei tradizionali orizzonti di senso, l'aumento dei vissuti individuali e collettivi di “sradicamento” comunitario e di “spaesamento” spaziale, la scomparsa delle ideologie a vantaggio dell'autoreferenzialità efficientistica della tecnica, tutti fenomeni che hanno accompagnato lo sviluppo delle società contemporanee negli ultimi decenni, ha, tuttavia, pregiudicato la continuità possibile di questo modello interpretativo dei processi di socializzazione educativa primari e secondari»³¹¹. E non è da dimenticare che tra i fenomeni che hanno portato alla scomposizione di questo tessuto collettivo, come trama di fondo, va posto il processo di globalizzazione, come anticipato nel presente scritto. Venuta meno, o indebolita, la dimensione etico-religiosa del patrimonio culturale, l'integrazione sociale e personale trova fondamento, in ambito scolastico, non più, come avveniva un tempo, sui valori e sui significati educativi, ma, in modo prevalente, sulle conoscenze scientifiche³¹².

D'altro canto, l'educazione non può avvenire senza il riferimento a valori, a orizzonti di significato «nei quali ed attraverso i quali sussumere ed ordinare *personalmente*, nella propria esperienza vitale, tutte le conoscenze scientifiche disciplinari. Senza questo processo di personalizzazione, le conoscenze disciplinari non hanno letteralmente “senso” per ciascuno di noi; si palesano nozioni senza vita, protesi cognitive meccaniche che non si impiegano per perfezionare se stessi o per suscitare motivazioni, aspirazioni, progetti personali e ideali non perenni»³¹³. Questo è tanto vero per l'Irc, quanto per le altre discipline, se perde questa tensione pedagogica all'educativo e al formativo a favore di una dimensione meramente cognitivo-istruttivistica.

³¹⁰ G. Bertagna, *Alcune conclusioni dal punto di vista pedagogico*, in Conferenza Episcopale Italiana, *L'insegnamento della religione cattolica a dieci anni dagli accordi concordatari. Atti del Simposio Nazionale sull'Irc nel decennale degli Accordi concordati (1984-1994)*, Roma, 4-5 novembre 1994, La Scuola, Brescia 1995, p. 204.

³¹¹ *Ivi*, pp. 204-205.

³¹² *Ivi*, p. 205.

³¹³ *Ibidem*.

L'obiettivo di promuovere una personalizzazione nel processo di acquisizione dei contenuti disciplinari passa attraverso la presa di coscienza della parzialità del sapere fornito da ogni disciplina scolastica e della conseguente inesauribile apertura di ogni ricerca. Inoltre, per il carattere formativo del sistema educativo, è necessario mantenere viva la domanda sul 'dover essere' cui tende ogni esperienza personale di apprendimento. L'Irc, ma non da meno le altre discipline, può essere «un fecondo operatore della costruzione di una teoria della cultura, dell'educazione e della scuola sempre più capace di corrispondere alle attese di maturazione dell'allievo e di sviluppo della società»³¹⁴.

L'attenzione all'aspetto interculturale delle progettazioni didattiche, come emerge dalla ricerca empirica oggetto del quinto capitolo³¹⁵, è necessaria sia come atteggiamento di apertura dei docenti nei confronti delle biografie degli studenti, sempre più riferibili a universi culturali e religiosi tra loro molto differenti, sia come recupero del ruolo dell'Irc quale strumento di dialogo e incontro tra le persone portatrici, appunto, di diversità culturali e religiose.

³¹⁴ *Ivi*, p. 220.

³¹⁵ Cfr. cap. 5

Capitolo 3 – L’opportunità dell’alternanza formativa per l’insegnamento della religione cattolica

Nel presente capitolo si cercherà di chiarire il concetto di alternanza, partendo da un’analisi etimologica, per individuarne la valenza in ambito pedagogico. Si metteranno, poi, in evidenza i legami tra processi di apprendimento e alternanza formativa per riconoscere quest’ultima come risorsa nella progettazione didattica, per un recupero dell’approccio interdisciplinare, presentato nel capitolo successivo, che diviene la caratteristica fondamentale dell’alternanza formativa quale opportunità per l’Irc.

3.1. Per una definizione del concetto di alternanza

È necessario, in via preliminare, prendere in considerazione e analizzare il concetto di ‘alternanza’ per le implicazioni positive che può avere sull’azione educativa e formativa nella realtà della scuola.

Si tratta di declinare tale concetto secondo almeno tre aspetti:

- l’aspetto etimologico, attraverso il quale chiarire il significato del termine in senso generale, per fornire delle coordinate utili per un suo utilizzo;
- l’aspetto sociale in cui è rinvenibile tale concetto, allo scopo di rilevarne la valenza conoscitiva e interpretativa;
- l’aspetto pedagogico, allo scopo di trarne riflessioni utili per una progettazione didattica in prospettiva interdisciplinare.

Svolgere un chiarimento sotto l’aspetto etimologico può essere utile per individuare l’oggetto e/o il soggetto, con le loro caratteristiche e le loro dinamicità, implicati in un processo di alternanza.

Il Dizionario etimologico del Nacentini fa derivare il termine ‘alternanza’ dal latino *alter*, ‘altro fra due’³¹⁶. È possibile interpretare, in questo caso, la presenza di un oggetto che si alterna tra due ambiti, riconducibile ad essi e parte integrante degli stessi, ma, allo

³¹⁶ A. Nacentini, *L’etimologico: vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 2010, p. 31.

stesso modo, è possibile interpretare la presenza di un soggetto che si alterna tra ambiti diversi, mai riducibile ad essi o reificabile in essi.

Lo Zingarelli 2010 definisce l'alternanza come «regolare successione di elementi che si avvicinano»³¹⁷, definizione asettica e senza particolari connotazioni.

Dello stesso avviso il Devoto-Oli 2011: «successione di elementi a due a due contrapposti o complementari»³¹⁸. In questa definizione di rilievo è la connotazione di contrapposizione o di complementarietà degli elementi oggetto dell'alternanza.

Anche se più datato, il Nuovo Zingarelli 1986 fornisce una definizione più pregnante in quanto definisce l'alternanza come «atto dell'alternare e dell'alternarsi»³¹⁹ e non come un 'fatto', mettendo in evidenza la dinamicità insita nel concetto e non la staticità.

Inoltre, questa definizione individua sia un momento oggettivo di tale atto, in cui un oggetto viene alternato nello svolgersi di un generico processo (alternare le coltivazioni su un appezzamento di terreno), sia un momento soggettivo, in cui vi è un soggetto che si alterna all'interno di un contesto (ad esempio: alternarsi tra famiglia e lavoro).

Per completezza e per cogliere altre suggestioni, si riportano i sinonimi di alternanza proposti dal Dizionario dei sinonimi e dei contrari della Zanichelli che così elenca: «avvicendamento, rotazione, successione, ricambio, turn-over, reciprocità»³²⁰.

In particolare, l'avvicendamento rimanda a soggetti diversi che si alternano rispetto ad un oggetto, mentre la reciprocità rinvia ad un legame di responsabilità tra soggetti.

In estrema sintesi, queste definizioni indicano che da un lato c'è un 'qualcosa' che si alterna e, dall'altro, che c'è un 'qualcuno' che si alterna in un processo.

In realtà questi due livelli, oggettivo e soggettivo, non sono tra loro separabili, poiché il secondo fa in modo che avvenga l'atto che coinvolge il primo. Non sono separabili anche perché ciò che si intende mettere a fuoco è un processo che ha come caratteristica di essere dinamico e non statico, indica un movimento che proprio in quanto tale permette di qualificarsi come 'alternanza'. In un processo dinamico è necessario che accanto all'oggetto coinvolto in tale processo, si riconosca l'apporto di un soggetto che lo renda possibile. Cosicché, per fare un esempio, se si parlasse di alternanza delle

³¹⁷ N. Zingarelli, *Lo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 2009, p. 92.

³¹⁸ G. Devoto, G.C. Oli; L. Serianni, M. Trifone, (a cura di), *Il Devoto-Oli 2011: vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Milano 2010, p. 95.

³¹⁹ N. Zingarelli, *Il Nuovo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1986, p. 66.

³²⁰ G. Pittàno, *Sinonimi e contrari: dizionario fraseologico delle parole equivalenti, analoghe e contrarie*, Zanichelli Editore, Bologna 2006.

coltivazioni in agricoltura, ciò starebbe ad indicare la modificazione ciclica delle sementi utilizzate su un appezzamento di terreno (livello oggettivo) operata da un agricoltore (livello soggettivo).

Questa analisi può essere utilizzata anche se si prendono in considerazione fenomeni naturali. Ad esempio, la definizione di alternanza delle stagioni richiede l'apporto di un soggetto, l'uomo, che in un dato luogo della terra, in un determinato tempo e secondo caratteristiche da lui descritte definisce il concetto di 'stagione', riconoscendo la dinamicità del susseguirsi di esse durante l'anno. Un susseguirsi determinato da leggi fisiche sicuramente non dipendenti dall'uomo, ma che richiedono quest'ultimo che in modo soggettivo le interpreta. Infatti, nello stesso tempo ma in un luogo diverso, come potrebbe essere l'altro emisfero terrestre, un altro soggetto riconoscerebbe l'alternanza delle stagioni con una scansione differente.

In sintesi, tenere insieme i due livelli in cui è possibile declinare l'alternanza chiarisce la sua peculiare dinamicità.

Sotto **l'aspetto sociale**, l'alternanza richiama quegli ambiti di vita delle persone in cui si giocano le relazioni e i valori, nei quali si fa ancora più presente questo aspetto circolare tra oggettivo e soggettivo. Ad esempio, l'alternanza politica indica un succedersi di soggetti diversi, le formazioni politiche, nella gestione di un oggetto, il potere politico. L'alternanza, in realtà, non descrive un susseguirsi attorno ad un oggetto, quale il potere politico, ma alle condizioni di accesso e utilizzo dello stesso, dato che il contenuto sarà esplicitato con modalità differenti per ogni formazione politica. Per uno stesso soggetto politico l'alternanza può essere intesa come susseguirsi tra posizioni di maggioranza e di minoranza con le azioni politiche che discendono per ognuno di questi contesti.

A sua volta, il concetto di alternanza, se analizzato sotto **l'aspetto pedagogico**, con riferimento all'ambito scolastico, può risultare interessante, sia nella sua interpretazione oggettiva (alternanza dei saperi, delle competenze nei diversi contesti), sia nella sua lettura soggettiva (alternanza della persona competente con la sua unitarietà del sapere che agisce in contesti differenti).

3.2. La prospettiva pedagogica dell'alternanza formativa

Il concetto di alternanza acquista spessore pedagogico con l'aggiunta dell'aggettivo 'formativa' e la riflessione pedagogica offre il valore di tale aggettivo nell'immagine di un «soggetto che *prende-forma*»³²¹.

«Nella dimensione del “prendere forma”, l'uomo è pensato come un essere *verso* la formazione di se stesso»³²², rilevandone l'aspetto del divenire che include la temporalità dell'esperienza personale. In tale dimensione la formazione «non sarebbe, come spesso è apparsa, una modalità strumentale, necessaria e funzionale ad un passaggio che porta l'uomo da un primo stato (“incompleto, informe, disorganico”) a un secondo (“completo, formato, perfetto”), e – in quanto tale – un meccanismo per così dire “esterno” al soggetto che si forma»³²³. Anzi, la formazione rivelerebbe la forma più profonda dell'essere uomo, una forma che renderebbe qualsiasi pensiero, sentimento o azione autentici.

La formazione di un soggetto, il suo *prender-forma*, si compie in ogni gesto e si svolge all'interno di un movimento di definizione della propria identità. «Nella dimensione del *prender-forma*, l'uomo – prima di interpretare le figure che la storia, la società, l'umanità intera gli richiedono – è chiamato a interpretare se stesso: soltanto qui, nel *prender-forma*, l'uomo ritrova l'unitarietà della sua storia e ricompone gli eventi secondo un ordine di senso capace di legare l'inizio alla fine»³²⁴.

«L'essere in-formazione non è, dunque, strumentale a una forma che richiede un processo di esecuzione, ma l'autentica forma dell'uomo»³²⁵. La non strumentalità dell'essere in-formazione si esplicita nel «farsi persona, educarsi, conquistare la propria libertà, [che, *ndr*] significa radicarsi in modo sempre più umano nel proprio ambito di vita, ove esercitare la libertà come capacità di scegliere in che modo e perché produrre lavoro e conoscenza, e testimoniare la dignità della persona nell'assunzione

³²¹ S. Nosari, *L'educabilità*, La Scuola, Brescia 2002, p. 20.

³²² G. Chiosso, (ed), *Elementi di pedagogia*, cit., p. 49.

³²³ *Ivi*, p. 50.

³²⁴ S. Nosari, *L'educabilità*, cit., pp. 21-22.

³²⁵ G. Chiosso, (ed), *Elementi di pedagogia*, cit., p. 51. Questa antitetività del concetto di formazione tra esecuzione strumentale e realizzazione autentica dell'uomo è rinvenibile pure nell'*Enciclopedia Pedagogica* che, a sua volta, ne mette in evidenza la doppia faccia «intrinsecamente pencolante tra attuazione delle potenzialità del soggetto e sua plasmazione o conformazione ad un ideale estrinseco». C. Nanni, *Formazione*, in M. Laeng (diretta da), *Enciclopedia Pedagogica*, cit., vol. III, pp. 5041-5044.

responsabile del compito che ogni persona porta con sé in quanto valore singolare e irripetibile»³²⁶.

Tenendo ferma questa impostazione si mette al riparo, nella pratica educativa, il soggetto da una sua reificazione o da una sua riduzione allo svolgimento di un mero compito esternamente predeterminato. D'altra parte, nel dichiarare «che il centro dell'educazione è il soggetto, la persona, giovane o adulto che sia, non si fa un'affermazione di principio, ma si sottolinea un vincolo ben preciso, su cui per altro tutta la pedagogia scientifica, non da ora, ha fornito prove in abbondanza»³²⁷. La centralità del soggetto, della persona in educazione fa sì che quando vengono definiti i processi educativi, questi siano i 'suoi' processi di apprendimenti, i processi di sviluppo della sua personalità, i suoi percorsi formativi.

L'alternanza formativa può essere correttamente intesa all'interno del concetto di 'alternanza scuola società', inglobando, quindi, nell'elaborazione di una teoria che sostenga il valore dell'alternanza stessa, i legami, le interconnessioni, le ricchezze presenti sul territorio, che, opportunamente integrati nei percorsi scolastici, rendano questi ultimi più incidenti sul piano formativo in quanto mezzi. Il riferimento, per quanto riguarda la scuola, è alle azioni svolte in essa nei luoghi e nei tempi appositamente dedicati all'apprendimento. Per quanto riguarda la società, il riferimento è alle azioni nei luoghi e nei tempi di tutti gli altri ambiti di vita sociale³²⁸.

Si tratta di riconoscere al concetto di alternanza la sua valenza pedagogica. La scuola deve andare, in qualche modo, alla ricerca di un principio educativo sotteso alle azioni da svolgere in alternanza e non ridurre la stessa ad un mero trasferimento di responsabilità della formazione alle aziende³²⁹, per quanto riguarda l'alternanza scuola lavoro, e alle realtà culturali e sociali presenti sul territorio, per quanto riguarda l'alternanza scuola società. Semmai si tratta di costruire una rete di soggetti che, condividendo la responsabilità formativa delle giovani generazioni, strutturino appositi partenariati aventi come scopo l'organizzazione di un'offerta formativa ampia e ricca, realizzando in questo modo il principio di sussidiarietà.

³²⁶ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 87.

³²⁷ P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione ad una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006, p. 46.

³²⁸ P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d., (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, Milano 2007, p. 50.

³²⁹ B. Schwartz, *Un futuro per i giovani*, Ediesse, Roma 1984, p. 41.

Il ricorso al metodo dell'alternanza è motivato, secondo Schwartz, da molteplici ragioni. Come strumento di lotta contro le ineguaglianze, in quanto vi sono giovani che si sentono esclusi dal sistema scolastico, poco adatti alla scuola tradizionale con i suoi insegnamenti formali e gli approcci troppo teorici. In questo caso la riflessione pedagogica ha lo scopo di individuare e indicare uno strumento, l'alternanza formativa appunto, per interessare quei giovani alla propria formazione. Questo significa che la situazione di lavoro, così come l'esperienza culturale e sociale a cui si chiede di aderire, non sono escluse dal piano di formazione dello studente³³⁰.

Come strumento di motivazione e di orientamento, poiché le esperienze in alternanza formativa permettono al giovane di sperimentare, di confrontarsi con situazioni diverse, siano esse di lavoro e/o culturali e sociali nel senso ampio del termine³³¹.

Come strumento di collegamento tra formazione e lavoro, in modo da considerare la formazione non soltanto come momento che precede, ad esempio, l'attività lavorativa, ma come elemento integrato in essa³³². Allo stesso modo, per analogia con il mondo del lavoro, come strumento di collegamento tra formazione e realtà sociale, riconoscendo a quest'ultima non solo lo spazio dove giocare la precedente formazione ricevuta, ma quale parte attiva in quanto mezzo per il fine della formazione stessa.

Come condizione d'inserimento sociale perché diversifica gli incontri dei giovani con il mondo adulto, che nel contesto scolastico è rappresentato solo dalle figure docenti, permettendo potenzialmente un accrescimento di conoscenze ed esperienze. Questo è di particolare importanza sul terreno della qualificazione sociale³³³.

Come strumento d'inserimento nell'educazione permanente. «L'educazione permanente è una pratica di riflessione su, e a partire da, tutte le situazioni di vita, riflessione su ciò che si fa, andata e ritorno permanente tra il fare quotidiano e le conoscenze che permettono l'autonomia critica. [...] nell'offrire situazioni diverse, di dimensione reale, meno guidate, l'alternanza favorisce questa riflessione e permette ai giovani di costruirsi una capacità critica di valutazione. Per permettere però in concreto una esperienza

³³⁰ *Ivi*, p. 42.

³³¹ *Ibidem*.

³³² *Ibidem*.

³³³ *Ivi*, p. 43.

sociale ricca, è essenziale che l'educazione permanente non si riduca a dei periodi di formazione»³³⁴.

E infine, come pedagogia del successo, in quanto la preoccupazione dei formatori deve essere quella di aiutare «ogni giovane a scoprire le proprie motivazioni, a trovare il proprio itinerario, a seguire il proprio ritmo di sviluppo, a riuscire in ciò che fa»³³⁵, sia in riferimento ad un apprendimento del bagaglio professionale utile per l'inserimento nel mondo del lavoro, sia, e a maggior ragione, per una formazione personale e complessiva in vista di un apporto costruttivo e creativo al contesto sociale e culturale di appartenenza.

Interessanti sono le riflessioni proposte dalla De Natale, sviluppate e riferite in particolar modo all'ambito dell'educazione permanente e dell'educazione degli adulti, attorno al valore e al ruolo del territorio nel processo formativo. Il termine territorio non ha una mera accezione fisico-geografica, ma richiama un rapporto di interscambio tra realtà, istituzioni, agenzie educative, mondo associativo e produttivo che vanno valutate attentamente al fine di tracciare itinerari per lo sviluppo e il potenziamento individuale e sociale³³⁶. Diviene compito importante per la scuola mettere in luce le interrelazioni con la realtà territoriale e proporre esperienze e percorsi formativi che integrino tale realtà, nella consapevolezza che ogni persona matura la propria personalità all'interno di un determinato contesto ambientale, «ed è in questo che deve apprendere a muoversi in maniera critica e costruttiva, per potersi poi incontrare con altre culture ed altri ambienti in piena libertà ed autonomia»³³⁷. La riflessione attorno al tema del territorio è spinta fino a considerare che «non è solo l'ambiente ad essere utilizzato ai fini educativi, ma è lo stesso ambiente che si fa educativo [...] il territorio dovrebbe potere organizzarsi come una accademia al cui interno siano presenti laboratori permanenti intesi come luoghi di offerta di formazione»³³⁸.

L'Irc può attingere da questa ricchezza presente sul territorio. La realtà sociale è ricca di esperienze, servizi, associazioni, istituzioni, siano essi religiosi o laici, che possono essere da stimolo per la progettazione didattica dell'Irc, e non solo.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ *Ibidem*.

³³⁶ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 173.

³³⁷ *Ivi*, p. 174.

³³⁸ *Ivi*, p. 179.

Riprendendo il concetto di alternanza formativa è possibile sviluppare una riflessione su di esso a partire dai rapporti e dai legami che si instaurano tra scuola e società.

È possibile declinare i contesti in cui avviene l'alternanza evidenziandoli all'interno di un contesto generale e che li racchiude tutti chiamato 'società'. D'altra parte nella società «ci sono anche problemi morali, religiosi, culturali; c'è l'arte, la filosofia, la ricerca scientifica; [...] L'istruzione deve scegliere tutto questo se non vuole essere colpevolmente anacronistica, parlare un linguaggio che si riferisce, per giunta senza criteri storici, a un mondo che non è il nostro»³³⁹, se vuole promuovere lo sviluppo della persona.

All'interno di questo contesto generale vi sono i diversi ambiti in cui si strutturano le relazioni sociali: l'ambito di vita sociale della scuola, l'ambito di vita sociale della famiglia, l'ambito di vita sociale del lavoro, l'ambito di vita sociale dell'esperienza religiosa, l'ambito di vita sociale del tempo libero, l'ambito di vita sociale associativa culturale e/o politica, ecc.

Per ognuno di questi ambiti vi sono tempi e luoghi definiti in cui le persone agiscono ed entrano in relazione tra loro, utilizzano la propria competenza personale per risolvere problemi, acquisiscono esperienze che permettono di accrescere la propria competenza, sviluppano aspettative ed elaborano progetti.

Nella scuola, ambito particolare del più ampio concetto di società di cui è parte integrante e non separato, si trovano risorse, tempi e luoghi appositamente predisposti per favorire l'apprendimento da parte delle giovani generazioni di quegli specifici saperi che orientino e permettano un inserimento efficace nella più ampia vita sociale e, non da ultimo, nel mondo del lavoro. In essa si progettano, si organizzano, si realizzano azioni formative attraverso le quali far apprendere un sapere, che dovrebbe avere la caratteristica di essere unitario, cioè di essere l'incontro tra il livello dei saperi teorici e il livello dei saperi tecnico-operativi, un sapere unitario che ha caratteristiche di interdisciplinarietà, atto a sviluppare appieno le capacità dello studente.

Nella scuola questo sapere unitario è perseguito come fine dell'attività didattica e pone al centro la persona nella sua soggettiva costruzione dell'unitarietà del sapere. Negli ambiti di vita sociale il sapere unitario ha le caratteristiche di mezzo con il quale agisce la persona.

³³⁹ F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva*, Loescher Editore, Torino 1962, p. 69.

Ogni azione formativa, promossa dalla scuola, in cui si mette in situazione reale lo studente, presuppone l'utilizzo di un particolare ambito di vita sociale come mezzo per il fine del sapere unitario e realizza l'alternanza formativa.

Per le caratteristiche pratico-progettuali dell'attività educativa in ambito scolastico, una strada preferenziale è ricorrere «a forme di apprendimento critico calate nel contesto; si tratta di “mettere in situazione” gli apprendisti creando percorsi che partono da problemi significativi e portano, per così dire, ad “inciampare nei problemi”, cioè nelle condizioni di criticità e problematicità che inducono ad andare “oltre” il contesto stesso con il supporto di elementi di riflessività e teoria più raffinati»³⁴⁰.

Questa attenzione al contesto richiama, dal punto di vista pedagogico, l'attenzione all'ambiente di apprendimento «interpretata nei termini di una maggiore ricerca e cura nei confronti dell'ambiente fisico e degli spazi in cui avviene il processo di apprendimento, dei materiali e degli oggetti con cui il bambino/ragazzo è messo nelle condizioni di interagire»³⁴¹. Questa attenzione pedagogica nell'alternanza formativa non è riferibile al solo contesto scolastico, ma coinvolge, in rete, tutte quelle realtà culturali e sociali di cui è ricco il territorio e che fanno da substrato all'esperienza vitale dello studente.

L'organizzazione dello spazio d'apprendimento, l'attenzione al contesto in cui avviene tale processo deve favorire la fruizione autonoma di ambienti e materiali, la scelta di percorsi di apprendimento che tengano conto dei bisogni cognitivi e sociali degli studenti; deve promuovere l'osservazione diretta dell'ambiente e della realtà culturale in cui sono inseriti; deve realizzare la continuità tra dentro e fuori, tra scuola e vita sociale.

L'utilizzo da parte della scuola della realtà sociale come mezzo per il fine del sapere unitario non deve avvenire in modo adattativo della prima rispetto alla seconda, ma in modo progettuale nel rispetto della finalità educativa della scuola, promuovendo quel soggettivo 'darsi forma' della persona in linea con la riflessione pedagogica sopra proposta.

La definizione 'scollamento scuola società' può essere una categoria interpretativa utile per considerare le condizioni che non favoriscono un adeguato e proficuo rapporto tra

³⁴⁰ A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000, p. 16.

³⁴¹ E. Nigris, *Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio costruttivista*, in E. Nigris, S.C. Negri, F. Zuccoli, a cura di, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma 2007, p. 83.

l'ambito di vita sociale scolastica e gli altri ambiti di vita sociale. Quando il rapporto tra scuola e realtà sociale si interrompe «si parla di 'scollamento tra scuola e mondo del lavoro' o, addirittura, si parla di 'scollamento tra scuola e società' quando si vuol rendere l'idea di un rapporto che si ritiene inadeguato anche tra la scuola e vita sociale più in generale, sia essa lavorativa od extralavorativa»³⁴². Innanzi tutto sta ad indicare la separazione all'interno del rapporto scuola società che sostanzialmente era unito, interrompendo in questo modo l'alternanza tra scuola e società. In secondo luogo, progettualmente spinge ad operare per una ricomposizione dello stesso attraverso, appunto, il processo ciclico dell'alternanza formativa.

3.3. Processi di apprendimento e alternanza formativa

Proprio in antitesi al termine scollamento può essere compreso il termine alternanza, quale idea del rapporto che si può instaurare tra momenti e luoghi nei quali si impara e momenti e luoghi nei quali si applica ciò che si è imparato. Ma non solo. Si tratta anche di riconoscere che i momenti e i luoghi nei quali si applica ciò che si è imparato, siano essi contesti di lavoro o altri contesti di vita sociale, sono anche momenti e luoghi nei quali a loro volta si può intenzionalmente imparare nell'unitarietà della persona.

Questo rimanda alla convinzione che «si impara a vivere attraverso la vita, a compiere esperienze attraverso esperienze. Per questa ragione, i contenuti dell'educazione devono rendere possibili esperienze motivate e significative e non esercizi»³⁴³.

«Se la conoscenza è in rapporto a compiti di vita, cioè serve all'individuo come strumento per estendere e approfondire le sue esperienze non c'è dubbio che il piano di studi deve puntare sulla conoscenza del mondo attuale»³⁴⁴, questo non significa semplicemente conformarsi ad un passato, con cui necessariamente costruire legami, ma entrare nel futuro, produrre qualcosa di nuovo che è ciò verso cui muove l'esperienza³⁴⁵.

³⁴² P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 77.

³⁴³ F. De Batolomeis, *Cos'è la scuola attiva*, cit., p. 67.

³⁴⁴ *Ibidem*.

³⁴⁵ *Ivi*, p. 68.

Un'analisi, che può essere attinente e utile al fine di inquadrare il concetto di alternanza formativa, è ricavabile dalle riflessioni di Dewey³⁴⁶. Per l'Autore la maggior parte della nostra esperienza è indiretta. Essa dipende dai segni che intercorrono tra noi e le cose che le rappresentano. Il linguaggio stesso è strumento di un'esperienza indiretta, tanto da affermare che l'esperienza procurata attraverso i segni e i simboli del linguaggio è un'esperienza mediata. In questo senso l'esperienza diretta, personale è sempre molto limitata e l'esperienza indiretta, mediata, apre orizzonti e offre possibilità di riflessibilità molto ampie. Esiste, però per Dewey, il rischio che i simboli non siano realmente rappresentativi e che i mezzi linguistici di rappresentazione diventino fine a se stessi. «L'educazione formale è particolarmente esposta a questo pericolo col risultato che quando l'analfabetismo è vinto, troppo spesso lo studio diventa libresco, o, come popolarmente si dice, accademico»³⁴⁷, generando, come conseguenza, quello scollamento tra vita reale e contesto scolastico. Questo pericolo è «rappresentato dalla tendenza della tecnica ad invadere la sfera dell'apprezzamento diretto; in altre parole la tendenza a supporre che gli allievi abbiano una base di comprensione diretta delle situazioni sufficiente a reggere la superstruttura dell'esperienza rappresentativa, creata dallo studio formale»³⁴⁸.

Secondo questa linea di interpretazione «prima che l'insegnamento possa cominciare senza pericolo a trasmettere fatti e idee attraverso la mediazione dei segni, la scuola deve procurare situazioni genuine nelle quali la partecipazione personale faccia toccare con mano l'importanza del materiale e dei problemi che trasmette. Dal punto di vista dell'allievo le esperienze che ne risultano hanno un valore in sé; dal punto di vista del maestro esse rendono possibile l'edificare quella base che si richiede per comprendere le nozioni che si trasmettono per segni, e di suscitare atteggiamenti di comprensione e di interesse riguardo al materiale trasmesso simbolicamente»³⁴⁹. Se si prova ad applicare

³⁴⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 297-321.

³⁴⁷ *Ivi*, p. 298.

³⁴⁸ *Ivi*, p. 299. Per Dewey l'apprezzamento può essere espresso con sinonimi quali "comprendere", "rendersi realmente conto", che è dato dalla differenza esistente tra leggere una descrizione tecnica di un quadro e il vederlo, oppure tra l'imparare delle equazioni matematiche sulla luce e rimanere incantati di fronte alle luci rinvenibili in uno stupendo panorama.

³⁴⁹ *Ibidem.* È da tenere in considerazione il concetto di esperienza proposta da Dewey: «La natura dell'esperienza si intende soltanto se si osserva che essa include un elemento attivo e uno passivo particolarmente combinati. In senso attivo l'esperienza è un *tentare* [...]. In senso passivo essa è un *sottostare*. Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la

queste riflessioni all'Irc, si comprende come la ricerca di situazioni reali in cui immergere gli alunni sia centrale per far acquisire i contenuti propri di tale insegnamento. Se l'allievo è messo faccia a faccia con un contesto reale, o anche simulato, ne potrà cogliere il valore in sé e permetterà al docente di fornire quelle coordinate culturali per interpretare e muoversi in esso in autonomia.

È immediatamente comprensibile come, riferendosi alla figura del maestro, l'analisi di Dewey non sia circoscrivibile alla sola scuola secondaria, e ai Centri di formazione professionale a cui il presente scritto rivolge l'attenzione, ma investe la riflessione anche per quanto riguarda la scuola primaria. Creare situazioni di esperienza ha valore, in questo senso, a partire dal primo giorno di scuola di ogni allievo. «Per le attività della scuola primaria, bisogna ricordare che l'intento fondamentale non è di divertire o di trasmettere le informazioni col minimo di fastidio, né di acquistare abilità (per quanto questi risultati possano derivarne come sottoprodotti), ma di allargare e arricchire il dominio dell'esperienza, e di mantenere vigile ed efficace l'interesse per il progresso intellettuale»³⁵⁰.

All'impostazione di Dewey, sul valore esperienziale delle azioni didattiche e formative da mettere in atto in ambito scolastico, possono essere affiancate alcune riflessioni svolte in ambito sociologico da Weber, che per analogia è possibile leggere dal punto di vista pedagogico.

Il sociologo, nell'opera *Economia e società*³⁵¹, si sofferma a chiarire i *fondamenti metodologici* a partire dai quali impostare in modo corretto la riflessione sociologica. In premessa allo scritto citato afferma che la sociologia deve indicare una scienza che si propone di intendere, di capire, di comprendere l'agire sociale in virtù di un procedimento interpretativo. Ogni interpretazione tende a conseguire 'l'evidenza', la

fertilità o il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza. [...] L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando seguiamo l'attività nel senso di sottoporci alle conseguenze di essa, quando il mutamento determinato dall'azione si riflette in un mutamento apportato in noi, non si può più parlare di puro flusso, poiché esso si carica di significato e noi impariamo qualcosa». J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 179.

³⁵⁰ *Ivi*, p. 300.

³⁵¹ M. Weber, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Torino 1999. L'interesse per la riflessione weberiana, all'interno del presente testo, è limitato ai caratteri preliminari e fondativi del discorso sociologico ed esclusivamente con lo scopo di un loro utilizzo analogico in ambito pedagogico non solo come momento descrittivo di un fenomeno, ma in ordine al momento prescrittivo proprio della pedagogia.

chiarezza in riferimento ad un fatto preso in considerazione. Per Weber «l'evidenza dell'intendere può rivestire carattere razionale (quindi o logico o matematico), oppure avere carattere di penetrazione simpatetica diretta a rivivere (avere cioè carattere emotivo o artistico-ricettivo). Evidente razionalmente è, nell'ambito dell'agire, soprattutto ciò che viene inteso senza residuo e con chiarezza, in virtù di un procedimento intellettuale [...] Evidente alla penetrazione simpatetica è, nell'agire, ciò che viene rivissuto pienamente nella sua immediata connessione di sentimento»³⁵². Volendo traslare, quanto affermato per l'ambito sociologico, in riferimento alla riflessione pedagogica è possibile, per analogia, individuare due movimenti del processo di apprendimento. Il primo di carattere razionale, logico o matematico, corrispondente ad un procedimento intellettuale, così come indicato da Weber, riferibile, per quanto riguarda il contesto scolastico, alla strutturazione disciplinare. Il secondo di carattere esperienziale, corrispondente al carattere di penetrazione simpatetica diretta a rivivere, che scaturisce dal ritorno al procedimento razionale a partire dalle pratiche contestualizzate negli ambiti di vita. Questo sta ad indicare che l'apprendimento può essere raggiunto attraverso questi due movimenti che, ovviamente, non possono essere considerati come esclusivi l'uno dell'altro, bensì da utilizzare in 'alternanza' per ottenere, da una loro adeguata combinazione, il massimo di accrescimento personale del soggetto nel suo percorso formativo. Inoltre, i due movimenti non sono da intendersi gerarchicamente disposti dal movimento logico-razionale al movimento simpatetico diretto a rivivere, ma i due movimenti sono le due facce dell'unica medaglia del processo di apprendimento. Ciò che avviene, invece, in ambito scolastico è una formazione generalmente erogata a livello nozionistico slegata dalla realtà sociale, dove i saperi disciplinari sono fine a se stessi e non mezzi per un sapere unitario, come sopra prospettato.

Questo è vero in quanto, se da un lato si possono vedere questi due procedimenti come due estremi, il procedimento logico-razionale e il procedimento simpatetico diretto a rivivere, dall'altro è possibile pensare e progettare, fra questi due estremi, tutte le possibili azioni formative utili, in forma crescente o decrescente, a partire da uno o dall'altro di essi³⁵³. In questo modo si possono trovare soluzioni valide come risposta

³⁵² Ivi, Vol. I, Parte I, p. 5.

³⁵³ P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d., (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, cit., p. 58.

allo scollamento evidenziato sopra. Il contesto scolastico, con i suoi saperi logico-matematici organizzati secondo la riflessione speculativa, recupererebbe e valorizzerebbe tutto quel bagaglio di conoscenze presenti nell'esperienza pratica da portare alla consapevolezza e alla riflessione dell'allievo. Si realizzerebbe così l'alternanza sia oggettiva, i saperi verrebbero riconosciuti e utilizzati in modo alternato negli ambiti di vita scolastica e negli ambiti di vita sociale, sia soggettiva, l'allievo, protagonista del proprio percorso formativo e nell'unitarietà del sapere che realizza in sé, sarebbe attore consapevole delle proprie competenze imparando ad utilizzarle in modo personale per le proprie scelte di vita.

In questa prospettiva i luoghi della vita sociale, per analogia al luogo 'lavoro', possono essere concepiti come 'giacimenti culturali'³⁵⁴ utilizzabili dalla scuola come mezzi per i suoi scopi formativi, coniugando in modo adeguato le azioni svolte nel contesto scolastico e le azioni formative svolte nei luoghi della vita sociale o, per analogia, nei luoghi di lavoro.

La parola alternanza, quindi, si traduce operativamente in un graduale ma costante processo di accompagnamento dei singoli allievi verso il loro futuro di vita sociale e professionale.

L'oggetto dell'alternanza è il sapere unitario, sia che si parli di scuola, sia che si parli di società. Ciò che cambia è la sua alterna configurazione in quanto fine, da perseguire nella scuola, o in quanto mezzo, una volta appreso, da utilizzare nei diversi ambiti di vita sociale³⁵⁵.

Per restare coerenti con quanto detto in riferimento agli ambiti oggettivo e soggettivo del processo di alternanza, anche il soggetto è il medesimo, lo studente, che nella scuola agisce per apprendere i saperi utilizzabili poi, una volta appresi, nei diversi ambiti di

³⁵⁴ P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna, (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, cit., p. 78. Per restare in ambito produttivo l'idea di giacimento culturale, quale mezzo per raggiungere scopi formativi, nel saggio citato viene riferito, ad esempio, al reparto di ricerca e sviluppo di una azienda tessile e può essere tale per uno studente di liceo artistico se lo stesso può cimentarsi nello studio storico dei disegni aziendali, nello studio delle tendenze attuali della moda, nello sperimentare ideando e realizzando un proprio disegno valorizzando quelle competenze che proprio quell'esperienza gli sta consentendo di maturare. Allo stesso modo uno studente del liceo delle scienze sociali potrebbe scoprire questo giacimento culturale nell'analisi e nell'attenzione rivolte alle condizioni di lavoro delle operatrici tessili di quell'azienda, quale riflessione e approfondimento al tema del benessere fisico, mentale e sociale prospettato, ad esempio, dall'OMS.

³⁵⁵ P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d., (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, cit., pp. 53-54.

vita sociale o che apprende agendo direttamente in situazione reale. In questo modo la propria competenza personale troverà stimolo, accrescimento e conferma anche nell'azione formativa progettata e messa in atto nel contesto sociale.

È bene chiarire, a questo punto, che qualsiasi esperienza, incontro, azione sociale, ecc. arricchisce le conoscenze e promuove competenze nella persona, ma l'attenzione, nel presente lavoro, vuole essere posta sui processi formativi intenzionalmente messi in atto dal contesto scolastico. Per cui parlando di alternanza formativa si riconosce la titolarità di tale complesso processo alla scuola che in modo alternato progetterà azioni formative nei tempi e nei luoghi propri della scuola e azioni formative nei tempi e nei luoghi di vita sociale, supportando un apprendimento caratterizzato dal procedimento speculativo razionale e dal procedimento simpatetico diretto a rivivere, costruendo, a tale scopo, opportuni partenariati con le realtà culturali e sociali del territorio.

L'obiettivo fondamentale dell'alternanza formativa è «quello di fornire una formazione, sia di tipo scolastico, sia basata sull'esperienza pratica, che consenta ai giovani di conseguire i propri obiettivi formativi attraverso una metodologia didattica innovativa»³⁵⁶. Lo scopo puntuale dell'alternanza è migliorare l'efficacia didattica del percorso scolastico e formativo, garantendo allo studente maggiori opportunità di apprendimento inserendo un'esperienza presso un'impresa, o un'altra esperienza realizzata nella realtà sociale, nel proprio percorso di formazione³⁵⁷. In realtà queste affermazioni sono corrette quando si riferiscono alla centralità del percorso formativo dell'allievo, ma limitanti quando presuppongono la separazione tra teoria, appannaggio della scuola, e l'esperienza pratica, appannaggio della realtà sociale come ad esempio l'esperienza lavorativa. Anche nella scuola, invece, è possibile e realizzabile la

³⁵⁶ R. Drago, *Alternanza scuola lavoro*, in *Annali dell'istruzione, La scuola cresce, proprio come te. Lessico della riforma*, Le Monnier, Firenze 2004, XLVIII anno di pubblicazione, 2002, N. 4-5, p. 10.

³⁵⁷ *Ivi*, p. 11. È di particolare rilievo la riconduzione dell'alternanza nell'alveo della progettazione scolastica perché ne sottolinea la differenza rispetto all'apprendistato, come prevista dall'art. 4 della Legge 53/2003, la riforma Moratti. L'alternanza è «programmaticamente, una delle modalità di insegnamento e di apprendimento disponibili, nel secondo ciclo di istruzione e di formazione, dai 15 anni in avanti, per consentire agli studenti la possibilità di acquisire Qualifiche e Diplomi che maturano la persona (*fine*) attraverso esperienze di contatto con il lavoro produttivo (il lavoro, cioè, resta *mezzo* per il *fine*). [...] In questo senso, l'alternanza è governata dal sistema educativo di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale, ed obbedisce alle sue logiche ed alle sue finalità culturali ed educative, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale». Cfr. G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna, (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, cit., p. 17. Per analogia questa modalità di insegnamento e di apprendimento può essere estesa non solo al contesto produttivo, ma alla più ampia realtà sociale, al contesto di vita dello studente in formazione.

circularità tra teoria e pratica se le progettazioni non partono solo dai saperi disciplinari intesi quali fini in sé, ma quali strumenti per promuovere un sapere unitario, significativo per lo studente, inglobando nei percorsi proposti l'esperienza diretta nella realtà sociale.

In questo senso è possibile ricomporre il rapporto 'scuola società', nel riconoscere e nel promuovere il processo circolare tra azioni, tempi e luoghi in cui si apprende (la scuola), in cui trova spazio l'alternanza formativa e nella quale anche i luoghi e i tempi di vita sociale diventano scuola, e azioni, tempi e luoghi in cui si applica ciò che si è appreso, la società³⁵⁸.

Il presupposto metodologico dell'alternanza formativa va, quindi, nella direzione del superamento della scolastica tradizionale, nella quale sono presenti tanti oggetti di studio separati e autoreferenziali corrispondenti al numero delle discipline presenti nel piano di studio. Questa parcellizzazione del sapere in discipline autoreferenziali mette in luce, inoltre, la logica della separazione tra teoria e pratica. Tale separazione è la conseguenza della mancata configurazione di oggetti di studio unitari a cui i diversi apporti disciplinari possono dare il loro contributo di comprensione e di azione. Nella logica tradizionale al soggetto in apprendimento viene demandato il compito di memorizzare questi saperi parcellizzati per poi saperli utilizzare nel suo agire sociale, professionale.

In questo si rileva l'impostazione meramente trasmissiva del tradizionale approccio scolastico³⁵⁹, nonostante le possibilità aperte dalle disposizioni normative³⁶⁰, con i programmi di studio parcellizzati in singole discipline, con gli orari definiti rigidamente per tutto l'anno scolastico, con le classi costituite da studenti secondo l'unico criterio dell'età anagrafica, con la strutturazione rigida e standardizzata degli spazi scolastici costituita dalle aule, con la valutazione che pretende oggettivamente di sintetizzare con

³⁵⁸ P. Roncalli, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d., (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, cit., p. 54.

³⁵⁹ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 105-106. Il testo si riferisce al paradigma della separazione. Separazione tra studio e lavoro, tra pensare e operare nel senso sia di produrre qualcosa sia di agire, tra sapere e vita.

³⁶⁰ Ci si riferisce sostanzialmente al DPR 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*, in Suppl. Ord. n. 152/L della «Gazzetta Ufficiale» del 10 agosto 1999, n. 186. In particolar modo l'art. 4, riguardante l'autonomia didattica, segnala come ogni istituzione scolastica possa utilizzare tutta la flessibilità che ritenga più opportuna per raggiungere le finalità espresse all'art. 1 (lo sviluppo della persona) operando una curvatura spostando il centro dell'attività didattica dalle discipline all'allievo.

dei numeri i personali processi di apprendimento di ciascun studente, tralasciando gli aspetti educativi e formativi che, invece, debbono ritrovare spazio nella progettazione scolastica per dare voce alla variabilità qualitativa rappresentata da ogni singolo allievo.

Capitolo 4 – La progettazione in alternanza formativa dell’insegnamento della religione cattolica: il recupero dell’approccio interdisciplinare

Si proverà, in questo capitolo, ad individuare, a partire dalle riflessioni svolte nel precedente capitolo, una modalità di progettazione didattica per l’Irc, ma valida anche per altre discipline, che possa condurre alla realizzazione di percorsi formativi sempre più rispondenti alle esigenze e ai bisogni educativi degli studenti.

Una modalità che tenga conto, da un lato, della tensione verso l’unitarietà del sapere presente nella persona nel suo percorso di formazione, come si palesa nell’approccio interdisciplinare all’esperienza di ciascuno, e, dall’altro, dell’ambiente formativo, proprio dei contesti scolastici, che, per il fatto di essere parte di un tutto più ampio qual è il contesto sociale allargato, deve sapere collegare realtà culturali, sociali e professionali presenti sul territorio e offrire opportunità formative di ampio respiro.

Da parte della scuola significa recuperare una visione del proprio ruolo formativo superando una separatezza dal mondo reale, che molte volte la connota, per costruire percorsi di circolarità tra tempi e luoghi della vita sociale e tempi e luoghi della vita scolastica. In questa dinamicità si concretizza l’alternanza formativa che riconosce nella scuola la titolarità progettuale e che non può non richiamare con forza il ricorso al lavoro interdisciplinare.

4.1. Linee fondative dell’istanza interdisciplinare in pedagogia

È condivisibile, in avvio di questa riflessione, la posizione di Scurati, secondo il quale si deve riconoscere l’interdisciplinarità, prima che come esigenza didattica, «come una caratteristica del sapere pedagogico in quanto tale»³⁶¹.

Viene richiamato, in questo modo, il ruolo di sintesi o di ricomposizione che alla pedagogia è riconosciuto rispetto alle diverse scienze dell’educazione, superando ogni parzialità o riduzionismo³⁶². Bisogna prendere atto della mancanza di esaustività di ogni

³⁶¹ C. Scurati, *Interdisciplinarità e didattica: fondamenti, prospettive, attuazioni*, in C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarità e didattica*, La Scuola, Brescia 1974, p. 9.

³⁶² G. Cannarozzo, *Pedagogia ed educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 9-10.

singolo punto di vista scientifico, sia esso biologico, psicologico, sociologico, antropologico. Nello stesso tempo ammettere che in questa molteplicità la pedagogia ci guadagna «in ampiezza, profondità, completezza, sicurezza e valore di indicatività operativo-trasformativa ogni volta che si accetta e si mette a frutto l'intera poliedricità culturale di cui è possibile avvalersi»³⁶³.

L'indagine pedagogica si profila, in questo modo, quale spazio di incontro e di collaborazione tra tutte le scienze al fine di affrontare unitariamente la problematica educativa. Quale «discorso polistrutturale dinamico attorno all'educazione dell'essere umano»³⁶⁴, nella pedagogia si ritrovano le istanze sia di analiticità sia di armonizzazione sintetica, caratteristiche proprie dell'interdisciplinarietà sotto il profilo scientifico.

Un ulteriore elemento di fondazione dell'approccio interdisciplinare di notevole rilevanza da punto di vista pedagogico riguarda l'intrinseca unitarietà e relazionalità della persona coinvolta nel processo di apprendimento.

Il problema dell'interdisciplinarietà, sotto questo aspetto, va a toccare «il tema della profonda e costitutiva unitarietà della coscienza del soggetto [...] e della sua esigenza di raggiungere, nel processo di apprendimento e nell'analisi della realtà, un 'senso' complessivo unitario dell'oggetto, dell'argomento e, più in generale ancora, dell'essere e dell'esperienza tutta»³⁶⁵.

Privare di connessioni e di integrazioni il sapere e provocare la sua parcellizzazione, così come per lo più viene proposto nelle aule scolastiche, significa destinare al fallimento e all'insignificanza la comunicazione didattica.

L'esigenza di unitarietà della conoscenza, che, comunque vada, è presente e si realizza in ogni studente, trova la sua via privilegiata nel lavoro interdisciplinare. In questa prospettiva l'educazione tutta acquista senso e valore in quanto si risolve in esiti che appaiono complessivamente dotati di senso per la persona nella sua relazione con la cultura e con la società in cui vive. «La relazionalità rappresenta la modalità costitutiva dell'atteggiarsi di ogni impresa educativa; l'interdisciplinarietà è la dimensione nella

³⁶³ C. Scurati, *Interdisciplinarietà e didattica: fondamenti, prospettive, attuazioni*, in C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, cit., p. 10.

³⁶⁴ *Ivi*, p. 11.

³⁶⁵ *Ivi*, p. 15-16.

quale attualmente tende a realizzarsi il carattere relazionale dello sviluppo della persona per quanto attiene all'acquisizione culturale»³⁶⁶.

4.2. Processo formativo e realtà sociale

Per ipotizzare una modalità di progettazione didattica che, a partire dall'Irc, sappia offrire strumenti adeguati per un recupero del livello formativo nei percorsi scolastici, e in particolar modo di quelli offerti dalla formazione professionale, occorre riflettere sulle caratteristiche e sulle modalità con cui il processo formativo promosso dalla scuola può incontrare la realtà sociale.

Sappiamo che le finalità perseguite dalle realtà sociali non collimano con le finalità della scuola, poiché tali realtà possono essere la risposta a bisogni e aspettative culturali, sociali, di sostegno, di recupero, di valorizzazione di tutti quegli aspetti della vita sociale che attraversano le biografie delle persone.

Foriero di snaturare le storie e gli obiettivi propri delle diverse realtà sociali sarebbe tentare di piegare alle finalità della scuola le pratiche in esse realizzate, come se la realtà sociale si adattasse alla scuola. Vorrebbe dire, in qualche modo, rendere utilizzabile oggettivamente, reificare, per gli obiettivi della scuola, quanto è vissuto ed è significativo per le persone che in tali ambiti sociali interagiscono, siano esse semplici utenti di servizi culturali o soggetti che a quelle realtà, soprattutto in campo assistenziale o di recupero o di sostegno, facciano riferimento alla ricerca di risposte a bisogni esistenziali che li hanno portati a trovarsi a vivere esperienze di marginalità.

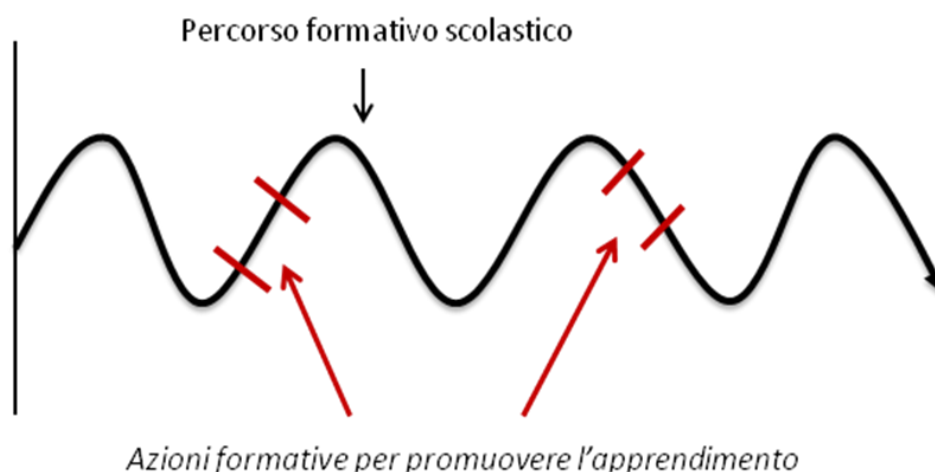
D'altro canto, per la scuola sarebbe, al contrario, troppo riduttivo pensare ad interventi meramente adattativi alla realtà sociale a sostegno delle attività in essa realizzate. Questo livello di stimolo verso le richieste della realtà sociale sarebbe certamente significativo, utile e da promuovere da parte della scuola, anche quale strumento di educazione ai valori, quale attenzione alle richieste che dal tessuto sociale provengono, soprattutto come promozione di responsabilità, maturità e protagonismo delle giovani generazioni nei confronti di situazioni portatrici di problematicità che richiedono risposte. Si pensi, per esempio, al valore educativo nell'avvicinare i giovani alle pratiche di volontariato di cui è ricco il tessuto sociale.

³⁶⁶ *Ibidem*.

A livello didattico è, però, necessario andare oltre. È necessario riflettere e progettare perché i due bisogni, quello formativo, a cui la scuola risponde, e quello sociale, che trova nelle realtà presenti sul territorio una risposta, siano ambedue tenuti in considerazione e ambedue garantiti, in particolar modo nel momento in cui si realizzano esperienze in alternanza formativa da parte della scuola.

Infatti, non è possibile confondere il processo educativo avviato dalla scuola per promuovere lo sviluppo della persona³⁶⁷ con le dinamiche e i processi presenti in una realtà sociale, anche se sono da riconoscere costruttivi incroci.

Volendo schematizzare, è possibile rappresentare il bisogno formativo a cui la scuola risponde con la pratica didattica come un percorso complessivo su cui, con modalità differenti, trovano collocazione le azioni formative che promuovono il sapere unitario quale fine (Disegno n. 1).



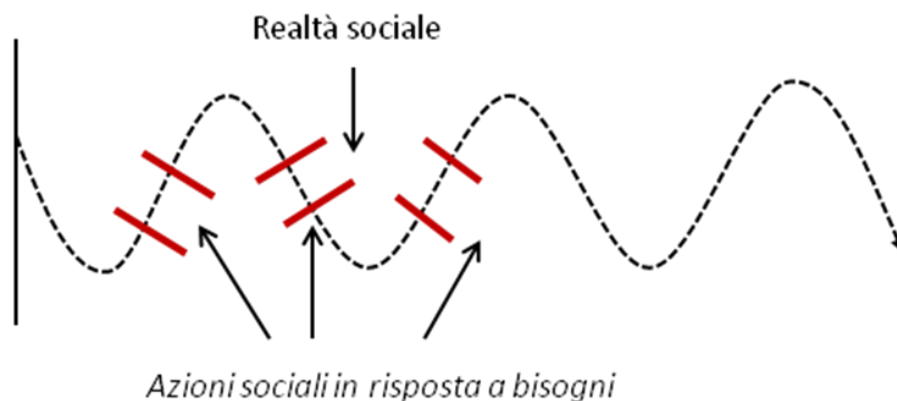
Disegno n. 1: Rappresentazione del percorso formativo proposto dalla scuola

Allo stesso modo, il bisogno sociale (culturale, assistenziale, di promozione, di sostegno, ecc.) a cui diversi soggetti sociali cercano di dare risposte, può essere rappresentato come un percorso su cui si innestano, secondo le caratteristiche della

³⁶⁷ Si collega a questa riflessione il tema dell'educabilità della persona, perché solo postulando l'uomo come educabile, solo interpretando il movimento della vita come apertura al cambiamento ha senso la pratica educativa. G. Chiosso (ed), *Elementi di pedagogia*, cit., p. 43.

Anzi, l'educabilità è la premessa e la condizione di possibilità della stessa intenzionalità pedagogica e, conseguentemente, del suo agire progettuale. S. Nosari, *L'educabilità*, cit., p. 10. L'educabilità viene definita, dall'*Enciclopedia Pedagogica*, quale «disposizione o attitudine di una persona ad essere educata», dove l'attitudine ad essere oggetto di un'azione educativa non è identificabile con atteggiamenti recettivo-passivi, che richiamerebbero situazioni puramente addestrative, ma come «disponibilità dell'individuo a vivere partecipativamente il rapporto educativo». G. Petracchi, *Educabilità*, in M. Laeng, (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. III, pp. 4203-4207.

realtà sociale presa in considerazione, le diverse proposte e azioni agite allo scopo di rispondere a tale bisogno (Disegno n. 2).

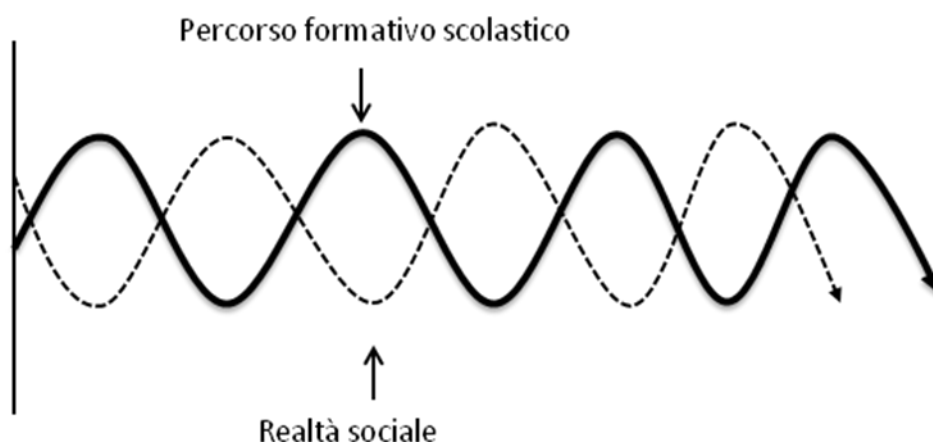


Disegno n. 2: Rappresentazione del percorso delle realtà sociali per rispondere al bisogno sociale

Non è possibile pensare di operare, da parte della scuola, una semplice sovrapposizione dei due percorsi, pena ridurre la scuola alla realtà sociale presa in considerazione in quel momento o, viceversa, scolasticizzare (ridurre all'ambito scolastico) la varietà e la specificità rappresentata dalle forme istituzionali o di associazionismo con cui la scuola intende entrare in contatto. Entrambe perderebbero la propria funzione e scambierebbero le finalità altrui con le proprie.

Inoltre, i tempi di azione, gli spazi a disposizione, gli strumenti specifici utilizzati hanno collocazione e consistenza differenti nei diversi ambiti. Gli obiettivi, gli stili, le attenzioni, le messe a fuoco acquistano caratteristiche e si esplicitano in azioni differenti in riferimento ai due ambiti presi in considerazione.

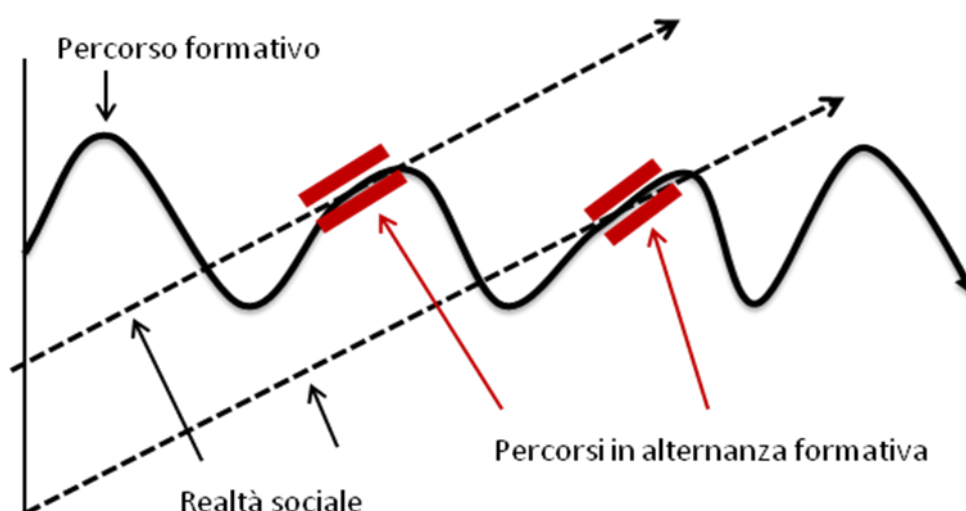
Certamente il semplice accostamento dei due percorsi troverebbe punti di contatto, sempre utili e da promuovere, ma non sarebbero sufficienti per giustificare una progettazione in alternanza formativa (Disegno 3). Questo avviene quando il contatto tra le due realtà non richiama un'intenzionalità educativa forte, almeno da parte della scuola, come, ad esempio, una visita ad un contesto senza prevedere un'anticipazione o una ripresa dell'esperienza all'interno della promozione del sapere unitario. Diviene un incrocio fine a se stesso, senza ricadute formative intenzionali nei percorsi di apprendimento degli allievi.



Disegno 3: Rappresentazione del semplice accostamento dei due percorsi

Va ricordato che i due percorsi, quand'anche si realizzassero progetti in alternanza formativa, restano sostanzialmente separati in quanto l'azione realizzata in alternanza formativa avrà avuto un suo inizio e una sua fine nella scuola, pur incrociando la realtà sociale, e ambedue i contesti riprenderanno i propri percorsi complessivi per il perseguimento dei propri fini, si spera arricchiti dall'esperienza realizzata.

Nonostante queste distanze è possibile, a partire dalla scuola, individuare quel momento che, opportunamente preparato, riesca a garantire un incontro proficuo per entrambe le realtà, ognuna perseguendo il proprio fine. Si tratta di individuare tempi e spazi della scuola che incrocino e percorrano tempi e spazi della realtà sociale, che siano per entrambe significativi (Disegno 4). Naturalmente in questo caso la realtà sociale, con le sue ricchezze di sapere, diviene mezzo per la scuola per promuovere il suo fine, il sapere unitario.



Disegno 4: Rappresentazione dell'incontro tra scuola e realtà sociale attraverso percorsi in alternanza formativa

A partire dalla rappresentazione, anche grafica, della possibilità di interagire tra le due realtà è immaginabile sviluppare una riflessione che porti a ipotizzare una progettazione didattica dell'Irc tenendo conto dell'approccio interdisciplinare.

4.3. Partire dalla soluzione di problemi

Può essere utile, per arrivare ad una progettazione didattica adeguata in alternanza formativa, non tanto partire dai contenuti disciplinari che devono essere trasmessi, ma soprattutto dall'individuare quelle situazioni reali legate il più possibile al contesto territoriale che possono fare da sfondo al processo di apprendimento degli allievi e in cui vi sono situazioni rilevabili come problemi da affrontare. In fondo è sempre la vita reale che interpella, che sollecita in modo unitario la persona, che la spinge a recuperare, in modo interdisciplinare, i saperi necessari per 'quella' situazione, 'quel' problema.

Promuovere l'approccio interdisciplinare non significa eliminare le discipline, ma recuperare i contenuti disciplinari a partire da una riflessione condotta dagli stessi alunni riferendosi ad un'esperienza formativa specifica realizzata o da realizzare.

Si può partire dalla considerazione che al fondo di ogni conoscenza esistono problemi, in questo modo si può tracciare un solco per addivenire ad una definizione coerente di interdisciplinarità.

Tale considerazione è ben espressa da Antiseri che riconosce il primato della presenza dei problemi dai quali prende avvio la ricerca scientifica³⁶⁸. Anzi, la ricerca scientifica prende avvio proprio perché si incappa in continuazione in problemi da risolvere³⁶⁹.

La problematicità dell'esperienza come scaturigine della ricerca scientifica è indicata da Laeng³⁷⁰ che riconosce la preesistenza di situazioni globali d'esperienza agli oggetti separati e indagati proprio dalle diverse scienze. Dello stesso avviso la Russo Agrusti nell'indicare la preminenza dei problemi rispetto alle discipline, che in quanto tali non sono né naturali, né originarie³⁷¹. L'uomo da sempre si è trovato a fronteggiare problemi e di volta in volta ha impiegato le abilità proprie per la loro soluzione.

I tentativi di risolvere al meglio i problemi ne hanno determinato la parcellizzazione, così da poter analizzare, riflettere e operare sulle singole parti³⁷².

Sarebbe, però, fuorviante pensare che i problemi, contro i quali inciampa continuamente l'uomo, abbiano una loro esistenza propria, slegata dai contesti e dalle storie personali di chi li deve affrontare. Per questo motivo Antiseri descrive l'uomo come una 'complessa memoria biologico-culturale'³⁷³. Su una memoria biologica, una lavagna piena di segni lasciati dall'evoluzione biologica (endosomatica) e che, in qualche modo, ricorda l'intera evoluzione della specie, si innesta una memoria culturale, determinata dall'evoluzione culturale (esosomatica), fatta di miti, abitudini, teorie, comportamenti, speranze.

L'essere memoria fa sì che un problema si presenti sempre come un'aspettazione delusa. Un aspetto della realtà (un fatto o un evento) urta un'attesa che, in virtù di questo scontro, acquista la caratteristica di delusione, di inaspettato e imprevisto accadimento. In qualche modo una teoria (esplicita o inconsapevole), formatasi nella

³⁶⁸ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando Armando, Roma 1972, pp. 12-13.

³⁶⁹ D. Antiseri, *L'interdisciplinarità: un punto di vista epistemologico*, in G.L. Goisis, F. Leoncini, a cura di, *Il metodo interdisciplinare nella scuola, nel lavoro, nella politica*, Liviana Editrice, Padova 1978, p. 9.

³⁷⁰ M. Laeng, *La ricerca interdisciplinare*, in F. Ravaglioli, *Interdisciplinarità. Antologia di scritti*, Armando Armando, Roma 1974, p. 274.

³⁷¹ T. Russo Agrusti, *Interdisciplinarità e scuola*, Le Monnier, Firenze 1976, p. 13.

³⁷² *Ivi*, p. 14.

³⁷³ D. Antiseri, *L'interdisciplinarità. Un punto di vista epistemologico*, in G.L. Goisis, F. Leoncini (a cura di), *Il metodo interdisciplinare nella scuola, nel lavoro, nella politica*, cit., pp. 9-10.

memoria biologico-culturale di cui è costituito l'uomo, entra in collisione con la realtà³⁷⁴.

Si potrebbe definire 'problema' «la *razionalizzazione di una situazione problematica*, vale a dire la reazione positiva, costruttiva, dell'uomo che intende superare quanto egli incontra fisiologicamente, ordinariamente, comunemente di non armonico nella sua interazione con l'ambiente»³⁷⁵.

Questo aspetto problematico con cui si presenta la realtà è un *incipit* foriero di feconde riflessioni pedagogiche e di ricadute didattiche in riferimento ai processi di insegnamento/apprendimento da veicolarsi in ambito scolastico. Riuscire a problematizzare un tema, un argomento, stimolando in questo modo la 'memoria' dello studente, rende possibile, da parte dell'allievo guidato e supportato dall'insegnante, la ricerca e la messa in moto di processi di soluzione che implicino il recupero in modo personale e creativo delle conoscenze e delle abilità già presenti trasformandole o esplicitandole in competenze. Ma non solo. Incrociare la realtà sociale allargata, di cui la scuola peraltro è parte integrante, nell'attenzione alla problematizzazione di un tema nei percorsi scolastici diviene estremamente ricco nella prospettiva della formazione integrale della persona, in quanto recupera il contesto di vita dello studente riconoscendone un preciso valore quale ambiente di apprendimento³⁷⁶. La progettazione in alternanza formativa, che si andrà a delineare nei paragrafi successivi, sembra ben prestarsi alla riflessione fin qui svolta. Il suo collegarsi con il mondo vitale dell'allievo ne fa un laboratorio di interdisciplinarietà in cui l'allievo può, da protagonista, 'darsi forma'. Dal canto suo, l'Irc non può che essere uno strumento che, scolasticamente quale cultura religiosa³⁷⁷, può garantire il recupero del ruolo fondamentale che la religione ha svolto nel cammino dell'umanità. Ancor più se sa stare in collegamento con il territorio, anche attraverso l'alternanza formativa, e in questo modo promuovere interdisciplinarietà.

L'evoluzione dell'apprendimento, così come delineata a partire dalla problematicità della realtà, consente alla Russo Agrusti di porre in evidenza tre fenomeni che sono alla base della nascita delle discipline: «1) la risoluzione di un problema comporta il

³⁷⁴ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 18.

³⁷⁵ F. Blezza, *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocazione Pedagogica*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 2006, p. 59.

³⁷⁶ Cfr. Cap. 3, § 3.2., p. 91.

³⁷⁷ Cfr. Cap. 1, § 1.5., p. 49.

concorso di più *abilità*; 2) l'approfondimento di ogni problema determina la parcellizzazione con conseguente differenziazione di compiti secondo le competenze; 3) la sistematizzazione e la categorizzazione delle conoscenze umane in settori differenziati rispondono essenzialmente all'esigenza di conservare e trasmettere quanto è stato appreso»³⁷⁸. Soprattutto questo terzo aspetto introduce, in primo luogo, al tema della genesi delle discipline intese quali risultati della sistematizzazione e categorizzazione delle risposte umane ai problemi incontrati e, in secondo luogo, al tema della trasmissione del sapere proprio dell'ambito scolastico.

In sintesi, «la ricerca comincia con un *problema*, ma lo sforzo per risolvere il problema si scinde subito in una *molteplicità di tentativi* effettuati a partire da una pluralità di sospetti o di speranze che si traducono, linguisticamente, in ipotesi le quali, se all'atto della prova resistono, passano al rango di teorie scientifiche»³⁷⁹. Da queste prendono corpo le discipline, quali insiemi di conoscenze raggruppate secondo criteri specifici che, in ambito scolastico, danno vita alle materie di insegnamento e di studio³⁸⁰. Proprio l'esigenza di tesauroizzare e trasmettere le conoscenze apprese fa sì che le discipline siano individuate come materie di insegnamento.

Per Morin la fecondità della costituzione del sapere in discipline «opera la delimitazione di un dominio di competenza, senza il quale la conoscenza diventerebbe inafferrabile»³⁸¹. Tuttavia, vi è, da un lato, il rischio di iper-specializzazione del ricercatore e, dall'altro, il rischio di reificazione, di 'cosificazione' dell'oggetto studiato, dimenticando, in realtà, il contesto in cui è inserito³⁸². Isolato dal proprio contesto l'oggetto di una disciplina viene percepito come autosufficiente, slegato da altri oggetti trattati da altre discipline, ottenendo come risultato l'isolamento della disciplina stessa rispetto alle altre e ai problemi che, per loro natura, sono sovradisciplinari.

Certamente la frammentazione del sapere può essere rapportata alla notevole espansione del sapere avvenuta negli ultimi secoli che ha portato all'apertura di nuovi campi d'indagine, l'impiego di mezzi di ricerca sempre più particolari e tecnicizzati³⁸³.

³⁷⁸ T. Russo Agrusti, *Interdisciplinarietà e scuola*, cit., p. 15.

³⁷⁹ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 23.

³⁸⁰ T. Russo Agrusti, *Interdisciplinarietà e scuola*, cit., p. 17.

³⁸¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 112.

³⁸² *Ibidem*.

³⁸³ G. Penati, *Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1976, p. 18.

Sviluppare e sperimentare punti di vista differenti hanno portato e portano alla nascita di diverse e nuove scienze³⁸⁴. Partire dai problemi per addentrarsi nelle discipline e sostenere il valore dell'interdisciplinarità significa riconoscere alla realtà una distanza dalle nostre teorie. Anzi significa che le nostre teorie, come già affermato, sono entrate in collisione con la realtà di cui pensavamo di avere una rappresentazione soddisfacente³⁸⁵. Ancor di più, nel tentativo di trovare soluzione ai problemi si sono sviluppate ulteriori teorie e tecniche individuando per ciascuna di esse un proprio 'oggetto' specifico da indagare. Dal punto di vista epistemologico il cammino della scienza non ha limiti. «Il pellegrinaggio dello scienziato verso il santuario della realtà parte da diversi punti [...] ma non può aver mai fine. Lo scienziato è un pellegrino che sa di sicuro [...] di stare sulla via del santuario, ma che al contempo sa anche che tale santuario è irraggiungibile»³⁸⁶.

Con la specializzazione le discipline nascono e vivono di vita propria, rischiando di perdere di vista la comprensione globale della realtà a cui si rivolgono, addirittura arrivando al paradosso del progresso dell'ignoranza descritto da E. Agazzi: «se lo specialista è colui che sa sempre di più a proposito di sempre meno (ossia di un settore sempre più ristretto di competenza), spingendo al limite tale situazione giungeremmo a riconoscere che il perfetto specialista è colui 'che sa tutto su niente'»³⁸⁷.

Sarebbe, però, fuorviante intendere il recupero del lavoro interdisciplinare in contrapposizione all'impostazione disciplinare.

In primo luogo, come ricorda ancora Antiseri, l'interdisciplinarità presuppone le discipline e, d'altra parte, l'interdisciplinarità non può essere intesa come una materia d'insegnamento³⁸⁸. Il presupposto dell'approccio interdisciplinare, quindi, non può essere il dissolvimento delle discipline.

Anzi, è necessario sfatare il pregiudizio che lo studio interdisciplinare abbia come obiettivo ricomporre in unità le conoscenze disciplinari³⁸⁹. In questo senso, la scuola non deve avere la preoccupazione di ricucire una qualche unità che appare 'arbitrariamente' o 'illegittimamente' frantumata nelle diverse scienze. Al contrario, è

³⁸⁴ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 20.

³⁸⁵ *Ivi*, p. 18.

³⁸⁶ *Ivi*, p. 31.

³⁸⁷ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarità*, La Scuola, Brescia 1994, p. 103.

³⁸⁸ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 44.

³⁸⁹ A. Giunti, *Ricerca e lavoro interdisciplinare*, La Scuola, Brescia 1978, p. 66.

indispensabile riconoscere il momento analitico presente nel processo conoscitivo e la negazione della ‘disciplinarità’ significa, in qualche modo, negare la stessa possibilità di conoscere in modo razionale e riflesso³⁹⁰.

Vi sono due movimenti, ambedue importanti, da tenere in considerazione: da un lato, il rispetto della legittima pluralità dei punti di vista e, dall’altro, il rispetto della legittima esigenza unitaria presente nella stessa tensione conoscitiva³⁹¹. Questi due movimenti rimandano all’attenzione educativa verso la persona che apprende, nella quale si realizza, con modalità uniche, l’unitarietà del sapere che, in quanto tale, ha caratteristiche fortemente interdisciplinari. «Il bisogno legittimo, anzi essenziale cui l’insegnamento, o piuttosto l’apprendimento interdisciplinare vuole rispondere è quello di una educazione o *formazione unitaria, armonica della personalità* attraverso l’armonizzazione concreta della cultura, la ricostruzione dei nessi e della ispirazione unitaria di fondo che nella sua fase di rapida crescita critica essa sembrava aver perduto, con esiti frammentanti, specializzanti, dispersivi, diseducativi»³⁹².

L’unitarietà del sapere si realizza nella persona, nella sua visione unitaria, nel suo darsi forma alla ricerca di un orizzonte esistenziale in cui inquadrare le conoscenze e le abilità apprese, nella tensione per realizzare il proprio progetto di vita in responsabilità e libertà. E questo in una condizione relazionale che le è costitutiva e che vede, quindi, i diversi soggetti che le gravitano attorno, siano essi la famiglia, il contesto sociale o l’istituzione scolastica, opportunamente finalizzati a tale scopo.

L’esperienza personale è a tutto tondo, coinvolge le dimensioni razionali, estetiche, sociali, relazionali, operative, affettive, morali e spirituali, intessute come la trama e l’ordito. Le azioni che la persona mette in atto hanno, come conseguenza, un carattere, per così dire, interdisciplinare.

Interessa poco, in questo quadro, un’idea astratta e impersonale di sapere ma lo sguardo è puntato «su ciò che, a partire dagli apprendimenti, è elaborato, selezionato, filtrato affettivamente, “commentato” interiormente e diviene sapere *vissuto*, sapere che si

³⁹⁰ Ivi, p. 67.

³⁹¹ Ibidem.

³⁹² G. Penati, *Interdisciplinarità: etichetta, equivoco e problema*, in G. Penati, L. Marchegiani, (a cura di), *Filosofia e interdisciplinarità*, Japadre Editore, L’Aquila 1973, p. 7.

struttura a tutti gli effetti nel patrimonio identitario non “dell’uomo”, ma di donne e uomini differenti tra loro»³⁹³.

Non è, però, possibile prescindere dalle discipline, esse adempiono ad un compito strumentale per indagare criticamente la realtà, si pongono come paradigmi esplicativi di un fatto, di un fenomeno al quale attribuire un significato³⁹⁴. In questo senso le discipline sono «*un insieme aperto (storicamente e teoricamente) di teorie e tecniche messe in essere per risolvere problemi*»³⁹⁵.

Va spostato, in qualche modo, il fuoco della riflessione dalle discipline fine a se stesse alle discipline quali strumenti per la soluzione dei problemi. L’interdisciplinarietà viene chiamata in causa laddove c’è un problema che necessita di svariati mezzi teorici e tecnici per risolverlo, tra cui appunto le discipline³⁹⁶. Questo assunto a livello pedagogico e didattico apre una riflessione interessante per quanto riguarda l’operare scolastico degli insegnanti, ma, soprattutto, la rivisitazione del ruolo da protagonista dello studente nel processo di apprendimento. L’insegnamento è chiamato a superare l’impostazione meramente trasmissiva e monodisciplinare delle conoscenze, in cui le discipline rischiano di apparire fine a se stesse, per passare ad un insegnamento/apprendimento valorizzando l’unitarietà del sapere, che in modo interdisciplinare e con dotazione di senso ogni studente manifesta, non riducibile al puro statuto epistemologico di ogni disciplina.

4.4. Gli strumenti per una progettazione didattica in alternanza formativa a partire dall’insegnamento della religione cattolica

A questo punto è necessario rivolgere l’attenzione a tutti quegli elementi che, debitamente coordinati, sappiano offrire un quadro operativo adeguato, una visione d’insieme, al fine di prospettare progettazioni che diano significatività alle proposte formative a partire dall’Irc nei Centri di formazione professionale. Una proposta è

³⁹³ M. Dallari, *I saperi e l’identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano 2000, p. 143.

³⁹⁴ *Ivi*, p. 68.

³⁹⁵ D. Antiseri, *L’interdisciplinarietà. Un punto di vista epistemologico*, in G.L. Goisis, F. Leoncini (a cura di), *Il metodo interdisciplinare nella scuola, nel lavoro, nella politica* cit., p. 52.

³⁹⁶ *Ivi*, p. 53.

significativa quando lo è per l'allievo a cui viene proposta, quando promuove un sapere unitario dotato di senso per il soggetto nel suo processo di apprendimento.

Questi elementi sono da ricercare tra tutte quelle indicazioni offerte dalle disposizioni normative, che a vario titolo devono fare da punti di riferimento nella progettazione della pratica didattica, e tra i collegamenti individuabili con la realtà sociale. Da qui la riflessione intende partire.

Senza volerne dare una lettura in chiave di importanza gli elementi da tenere presenti sono:

- Le Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione³⁹⁷;
- Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli istituti professionali³⁹⁸;
- Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici³⁹⁹;
- Gli Assi Culturali previsti dal Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione⁴⁰⁰;
- Le competenze chiave di cittadinanza⁴⁰¹;
- Gli Obiettivi Specifici di Apprendimento previsti dagli Standard Formativi di Apprendimento della Regione Lombardia⁴⁰²;
- Il territorio con le sue realtà sociali.

Quest'ultimo elemento, il territorio, la realtà sociale allargata, con la ricchezza del suo patrimonio culturale e artistico, con la presenza diversificata di realtà associative, di volontariato, assistenziali, educative, può svolgere un ruolo educativo e formativo in modo sussidiario con la scuola.

³⁹⁷ C.M. n. 70 del 3 agosto 2010.

³⁹⁸ Allegato A, *Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64*, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, in Suppl. Ordinario, n. 196, alla «Gazzetta Ufficiale» del 21 agosto 2008, n.195.

³⁹⁹ Allegato A, *Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64*, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, in Suppl. Ordinario, n. 196, alla «Gazzetta Ufficiale» del 21 agosto 2008, n.195.

⁴⁰⁰ DM 22 agosto 2007, n. 139, Allegato 1, in «Gazzetta Ufficiale» del 31 agosto 2007, n. 202.

⁴⁰¹ Ivi, Allegato 2. Cfr *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» del 30 dicembre 2006, L. 394/10-18.

⁴⁰² Allegato B, DDG 1544 del 22 febbraio 2010 della Regione Lombardia.

Per rendere riconoscibile il ruolo che il territorio può svolgere nella progettazione in alternanza formativa è opportuno realizzare una mappatura di tali realtà, evidenziandone le caratteristiche, gli ambiti propri di interesse e di intervento, gli spazi possibili di collaborazione con l'istituzione scolastica per costruire partenariati e realizzare collegamenti.

Costruire questa mappatura è fondamentale per operare quella rilevazione dei saperi, disseminati all'interno della più ampia organizzazione sociale costituita dalle diverse realtà territoriali, utili per la costruzione di percorsi in alternanza formativa.

Diventa così possibile individuare quei saperi che vengono perseguiti nella scuola quali fini della pratica didattica e quei saperi che è possibile agire quali mezzi nella realtà sociale, saperi che devono avere la caratteristica di essere unitari. Questo richiama un'attenzione da parte del docente a tutte quelle esperienze, di cui il territorio è ricco, al fine di integrarle nella propria progettazione quali luoghi di offerta di formazione⁴⁰³.

A titolo esemplificativo, per presentare un'ipotesi di progettazione didattica di religione cattolica in alternanza formativa si prenderà in considerazione l'esperienza realizzata presso la Sezione femminile del carcere di Bergamo dalle allieve di due classi di un Centro di formazione professionale – settore acconciatura – di Bergamo, esperienza narrata e raccolta attraverso l'intervista alla docente di religione che ha promosso e realizzato l'esperienza e che trova spazio nel quinto Capitolo⁴⁰⁴.

Prima di presentare un'ipotesi di lettura degli elementi necessari per una progettazione didattica è bene ricordare il rischio di burocratizzazione che tale procedimento porta in sé. Infatti, è indispensabile una riflessività pedagogica svolta dai docenti a proposito del processo dell'alternanza formativa. Questo significa l'aver fatto propria, come acquisizione di una nuova mentalità, la messa fra parentesi dell'attenzione disciplinare, aver modificato la visione della disciplina da fine dell'attività didattica a mezzo per promuovere il processo di apprendimento dell'allievo. Se questo non avviene, e il docente si piega su una traduzione burocratica delle indicazioni normative, mantenendo la visione della propria disciplina quale fine in sé e non quale mezzo per promuovere il processo di apprendimento dell'allievo, il risultato può essere la trasposizione meccanica di tali indicazioni nei documenti riguardanti la propria progettazione, che il

⁴⁰³ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 179.

⁴⁰⁴ Cfr. Cap. 5, § 5.3.4, p. 208.

docente deve consegnare alla scuola, per tornare, poi, a fare quello che ha fatto fino allora fondamentalmente nello stesso modo. Acquisire, responsabilmente e in libertà, il valore pedagogico dell'alternanza formativa richiede una riflessività docente che, in realtà e in qualsiasi caso, non dovrebbe mai mancare.

Significa riconoscere che l'apprendimento «è piuttosto compito dell'allievo-educando, il quale va responsabilizzato a ciò quanto prima possibile: a sentire, cioè, l'evoluzione del proprio comportamento, del proprio sapere, delle proprie capacità e competenze, e quant'altro sia per lui tangibile e trasferibile agli altri, socialmente, intersoggettivamente, come un compito essenzialmente proprio, necessariamente non delegabile a nessun altro»⁴⁰⁵, spostando il focus dell'attività didattica dall'insegnamento, che ha come centrale la disciplina, all'apprendimento, che ha come centrale la persona che, appunto, apprende⁴⁰⁶.

La centralità del ruolo dello studente-persona è fondamentale per rendere la pratica educativa significativa. «All'insegnante compete, quindi, una funzione differente da

⁴⁰⁵ F. Blezza, *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocuzione Pedagogica*, cit., p. 51.

⁴⁰⁶ Il concetto di 'persona' richiama senza dubbio l'unità, la singolarità, l'irripetibilità. Con Buber è possibile affermare: «Con ogni uomo viene al mondo qualcosa di nuovo che non è mai esistito, qualcosa di primo e unico». M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Qiqajon, Magnano 1990, p. 27. In Mounier la persona è un concetto che richiama la dinamicità, essere persona rimanda ad «un'attività vissuta come autocreazione, comunicazione e adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione». E. Mounier, *Il personalismo*, cit., p. 11. Ma la categoria di persona si dispiega, pure, nell'apertura, nel carattere relazionale, nel trascendimento che la svincolano da letture naturalistiche o culturali. Anzi, proprio questi aggiuntivi apporti ne rappresentano un'ulteriore chiarificazione che rendono il concetto di persona non reificabile e racchiudibile in definizioni conclusive. Semmai ne riconoscono un carattere, appunto, dinamico vicino all'idea di progetto che si realizza in una continua ridefinizione mai compiutamente realizzata. La persona è soggetto libero, responsabile delle proprie azioni, non riducibile o riconducibile a determinismi di tipo meccanicistico o biologico. M. Peretti, *Personalismo*, in M. Laeng, diretta da, *Enciclopedia pedagogica*, cit., vol. V, p. 8956. Proprio la caratteristica della libertà e la capacità di azione autonoma e responsabile mettono al riparo la persona da determinismi che lo ridurrebbero a mero risultato di molteplici fattori o di combinazioni casuali.

In questo senso la persona non è mai riconoscibile come mezzo per realizzare qualcosa, strumento a servizio ora dell'evoluzione biologica della specie, ora della conferma e del mantenimento di strutture sociali in cui è inserita. Ne tantomeno circoscritta a scopo da realizzare, bersaglio aprioristicamente ben identificato e definito in un quadro statico di attese, ipotizzabile tecnicamente secondo un disegno prestabilito. G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 35. Al contrario, la cornice che si presenta concettualmente più ricca intravede nella persona il fine in sé, ogni persona è unicità, unitarietà, singolarità irripetibile, relazionalità proiettata alla realizzazione del proprio fine che è l'essere la persona che è. «Con persona si vuol significare che l'essere umano manifesta nell'operare qualcosa che lo fa apparire come "eccezionale", "diverso", "altro", pur nell'innegabile somiglianza, continuità e comunanza con altri esseri umani e con gli animali o le cose. In particolare si intende mettere in luce che l'uomo è un "essere-in-sé", soggetto, non mai riducibile ad oggetto da nessuno». C. Nanni, *Persona*, in J.M. Prellezo, G. Malizia, C. Nanni (a cura di), *Dizionario delle scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, p. 871.

quella di omologare l'allievo ad un sapere preesistente e "vero". [...] [Deve, *ndr*] porsi verso di lui [...] in *relazione d'aiuto*; aiutarlo, cioè a compiere il suo proprio (dell'alunno) cammino di vita»⁴⁰⁷. Creare genuine situazioni di apprendimento collegate anche con la realtà sociale più ampia, porre l'allievo di fronte a problemi che richiedono l'approntamento di soluzioni facendo appello al proprio bagaglio culturale personale, lasciare che lo studente in responsabilità e libertà prenda in mano il proprio percorso formativo sono compiti di un insegnante che voglia promuovere lo sviluppo integrale della persona.

Se ne desume che la responsabilità nella pratica educativa chiama in causa una professionalità riflessiva che sappia tener conto in forma circolare e ricorsiva: della caratteristica relazione dell'approccio educativo; della valutazione delle azioni possibili da implementare alla luce delle acquisizioni della pedagogia; della rilevazione e della valutazione degli indicatori di contesto che aiutino il discernimento progettuale e operativo in una ricostruzione di unità che si trasformi in un'azione educativa adeguata per lo sviluppo della persona con cui si opera e non una mera burocratizzazione del proprio operato.

Prendendo in considerazione l'esperienza realizzata presso il carcere di Bergamo accennata sopra, si possono evidenziare, a partire dalle *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica*, le competenze da promuovere, gli obiettivi specifici di apprendimento da raggiungere, opportunamente declinati in conoscenze e abilità quali oggetti della progettazione.

In questo caso, per la disciplina dell'Irc, ci si riferirà alle competenze e agli obiettivi specifici di apprendimento del secondo biennio, così come previsto dalle stesse *Indicazioni sperimentali* (Tabella n.1).

⁴⁰⁷ F. Blezza, *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocuzione Pedagogica*, cit., pp. 51-52.

<i>Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica</i>		
Competenze	Obiettivi specifici di apprendimento	
	Conoscenze	Abilità
-Sapersi interrogare sulla propria identità umana, religiosa e spirituale, in relazione con gli altri e con il mondo, al fine di sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita; -confrontarsi con la visione cristiana del mondo, utilizzando le fonti autentiche della rivelazione ebraico-cristiana e interpretandone correttamente i contenuti, in modo da elaborare una posizione personale libera e responsabile, aperta alla ricerca della verità e alla pratica della giustizia e della solidarietà.	-prosegue il confronto critico sulle questioni di senso più rilevanti, dando loro un inquadramento sistematico; -legge direttamente pagine scelte dell'Antico e del Nuovo Testamento e ne apprende i principali criteri di interpretazione; -individua il rapporto tra coscienza, libertà e verità nelle scelte morali.	-si interroga sulla condizione umana, tra limiti materiali, ricerca di trascendenza e speranza di salvezza; -argomenta le scelte etico-religiose proprie ed altrui.

Tabella n. 1: Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica

È possibile, quindi, nella prospettiva dell'alternanza formativa, a partire dalla scelta di mettere in situazione l'alunno e di porlo di fronte ad un problema da risolvere, dinamica questa fortemente interdisciplinare, recuperare i saperi disciplinari dell'Irc e fare in modo che tale insegnamento possa essere operatore di interdisciplinarietà coinvolgendo ulteriori saperi disciplinari.

La forte connotazione formativa delle competenze da promuovere (Sapersi interrogare sulla propria identità umana, religiosa e spirituale, in relazione con gli altri e con il mondo, al fine di sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita) mette l'Irc nelle condizioni di riassumere in chiave di sviluppo integrale della persona quanto atteso in chiave professionalizzante anche dalle altre discipline.

Infatti, è possibile individuare, per rimanere all'interno dell'esperienza indicata, gli *Obiettivi specifici di apprendimento* previsti per la figura 'acconciatura' e facenti riferimento alle discipline professionalizzanti così come indicati dalla Regione Lombardia (Tabella n. 2).

<i>Obiettivi specifici di apprendimento tecnico-professionali caratterizzanti l'indirizzo - acconciatura</i>			
Attività	Competenze	Abilità minime	Conoscenze essenziali
ACCOGLIENZA E ASSISTENZA DEL CLIENTE <i>Attività:</i> - Accoglienza del cliente - Orientamento del cliente all'interno dell'esercizio - Consiglio di interventi e prodotti - Informazione del cliente - Compilazione della scheda tecnica	Effettuare l'accoglienza e l'assistenza adottando adeguate modalità di approccio e orientamento al cliente	- Applicare tecniche di intervista al cliente per individuare le esigenze - Applicare tecniche e modalità per consigliare il cliente rispetto agli interventi ed ai prodotti - Utilizzare modalità comunicative per prefigurare i risultati degli interventi proposti/richiesti e per descrivere fasi e strumenti di lavoro.	- Tecniche di comunicazione e relazione interpersonale - Tecniche d'intervista
DETERSIONE, TRATTAMENTI, TAGLIO E ACCONCIATURA <i>Attività:</i> - Preparazione e miscela prodotti - Applicazione prodotti - Risciacquo - Taglio - Acconciatura	Eseguire detersioni, trattamenti, tagli e acconciature di base	- Applicare procedure e metodiche per la predisposizione di prodotti cosmetici e tricologici sulla base delle loro caratteristiche chimiche, di azione e di risultato - Applicare tecniche di distribuzione dei prodotti detergenti e risciacquo - Applicare tecniche di base per l'esecuzione di tagli e acconciature	- Principi fondamentali di tricologia - Strumenti e tecniche di taglio - Struttura anatomica del capello e della cute - Tecniche di detersione, colorazione e decolorazione dei capelli - Tipologia e funzionalità dei prodotti detergenti - Tipologie e tecniche di acconciatura

Tabella n. 2: Obiettivi specifici di apprendimento – indirizzo acconciatura

Quanto previsto da questi *Obiettivi* ben si integra, superando il puro aspetto tecnico e professionale, con l'obiettivo formativo dell'Irc e trova in esso un'interpretazione forte di ciò che si intende per sviluppo integrale della persona. L'offrire una prestazione professionale in un contesto come quello carcerario non è limitato ad un semplice aspetto tecnico, ma chiama l'allievo ad agire con la totalità della 'persona che è', nell'unitarietà di se stessa promuovendo la riflessione sui propri valori alla luce anche della proposta etica della tradizione cattolica.

Entrambi gli elementi, le *Indicazioni sperimentali* per l'Irc e gli *Obiettivi specifici di apprendimento* regionali, trovano la loro ragion d'essere nel PECUP (Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente) previsto a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli istituti professionali, del quale

alcuni riferimenti possono essere enucleati sinteticamente nella seguente tabella (Tabella n. 3).

<i>Profilo educativo, culturale e professionale dello studente – istituti professionali</i>	
2. Identità degli istituti professionali	2.1 Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi
Gli studenti degli istituti professionali conseguono la propria preparazione di base con l'uso sistematico di metodi che, attraverso la personalizzazione dei percorsi, valorizzano l'apprendimento in contesti formali, non formali e informali. Assume particolare importanza nella progettazione formativa degli istituti professionali la scelta metodologica dell'alternanza scuola lavoro, che consente pluralità di soluzioni didattiche e favorisce il collegamento con il territorio	- agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali; - utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; - comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi; - utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti delle diverse discipline per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi; - individuare i problemi attinenti al proprio ambito di competenza e impegnarsi nella loro soluzione collaborando efficacemente con gli altri; - utilizzare strategie orientate al risultato, al lavoro per obiettivi e alla necessità di assumere responsabilità nel rispetto dell'etica e della deontologia professionale; - partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario.

Tabella n. 3: Enucleazione degli elementi d'interesse dal PECUP per gli istituti professionali

All'interno della sintesi enucleata dal PECUP per gli istituti professionali sono riconducibili sia le *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica*, sia gli *Obiettivi specifici di apprendimento* indicati dalla Regione Lombardia. I risultati di apprendimento attesi al termine dei percorsi (seconda colonna) trovano esplicitazione sia nelle *Indicazioni per l'Irc*, sia negli *Obiettivi regionali*. Il riferimento ai valori, coerenti con la Costituzione, per valutare fatti e guidare i propri comportamenti, l'utilizzo dei concetti e dei fondamentali strumenti delle discipline per

comprendere e operare nella realtà, ad esempio, riassumono le caratteristiche professionalizzanti delle discipline di indirizzo per un Centro di formazione professionale, indirizzo 'acconciatura' e le caratteristiche di cultura generale dell'Irc riferite proprio alla promozione dei valori alla luce degli apporti del cristianesimo.

Specialmente trova sostegno la progettualità in alternanza formativa quando, nella colonna dell'identità degli istituti professionali, si esplicita la centralità della personalizzazione dei percorsi attraverso la valorizzazione dell'apprendimento (non dell'insegnamento) che può avvenire in contesti formali, non formali e informali. In questo modo viene riconosciuta alla complessiva realtà sociale piena cittadinanza nella progettazione didattica.

Allo stesso modo, è possibile e necessario collocare quanto finora espresso collegandolo agli *Assi Culturali*, così come previsti dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, che rappresentano la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze da promuovere. Nella tabella che segue si è fatto riferimento specifico ad alcuni aspetti presenti nei suddetti Assi Culturali di collegamento sia con l'Irc, sia con l'area professionalizzante sopra indicata, (Tabella n. 4). Di rilievo è il riferimento agli Assi culturali uscendo dalla logica che vorrebbe ogni disciplina collocata in uno dei quattro Assi (appositamente non si è voluto riferirsi all'*Asse storico-sociale*) mantenendo in questo modo una visione disciplinare degli stessi, e individuando, invece, in essi quanto è riconoscibile nell'esperienza in alternanza formativa realizzata presso il carcere di Bergamo, rilevando di questa l'aspetto interdisciplinare.

Assi Culturali		
Asse dei linguaggi		
Competenze	Conoscenze	Abilità
Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.	-elementi di base della funzione della lingua; -lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali; -codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale	-comprendere il messaggio contenuto in un testo orale; -esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati; -affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista; -individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali e informali.
Asse logico-matematico		
Competenze	Conoscenze	Abilità
Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi.	-le fasi risolutive di un problema e loro rappresentazione; tecniche; -tecniche risolutive di un problema.	-progettare un percorso risolutivo strutturato in tappe; -formalizzare il percorso di soluzione di un problema; -convalidare i risultati conseguiti sia empiricamente, sia mediante argomentazioni.
Asse scientifico-tecnologico		
Competenze	Conoscenze	Abilità
Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.	-fasi di un processo tecnologico (sequenza delle operazioni: dall'idea al "prodotto"); -il metodo della progettazione	-riconoscere il ruolo della tecnologia nella vita quotidiana e nell'economia della società; -saper cogliere le interazioni tra esigenze di vita e processi tecnologici; -adottare semplici progetti per la risoluzione di problemi pratici.

Tabella n. 4: Riferimenti agli Assi Culturali

Nell'individuare collegamenti tra le diverse indicazioni, a partire dall'Irc, è possibile, infine, operare un aggancio alle Competenze chiave di cittadinanza (Tabella n. 5)⁴⁰⁸, che

⁴⁰⁸ Le competenze chiave sono così descritte nel DM 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo d'istruzione*. 1) Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro. 2) Progettare: elaborare e realizzare progetti

riprendono la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁴⁰⁹, così esplicate:

Competenze chiave di cittadinanza	
1) Imparare ad imparare	5) Agire in modo autonomo e responsabile
2) Progettare	6) Risolvere problemi
3) Comunicare	7) Individuare collegamenti e relazioni
4) Collaborare e partecipare	8) Acquisire ed interpretare l'informazione

Tabella n. 5: Competenze chiave di cittadinanza

Il riferimento alle Competenze chiave di cittadinanza da promuovere nel processo di apprendimento dell'alunno è importante in quanto, ancora una volta, si sottolinea il ruolo di strumento e di mezzo riconosciuto alle discipline e, quindi, la necessità di ricorrere all'approccio interdisciplinare nella progettazione dei percorsi formativi.

Tale elencazione, riferita ai diversi elementi normativi e di contesto, offre il seguente quadro di sintesi utile per pensare ad una progettazione didattica (Tabella n. 6). Da evidenziare l'elemento 'realtà sociale' che sostiene l'impalcatura dei riferimenti ai

riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. 3) Comunicare: - comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). 4) Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri. 5) Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità. 6) Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline. 7) Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica. 8) Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

⁴⁰⁹ «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» del 30 dicembre 2006, L. 394/10-18. Cfr. nota 289, p. 75.

singoli elementi facenti parte del quadro di sintesi, ai differenti saperi disciplinari richiamando il ricorso all'approccio interdisciplinare.

<i>Quadro di sintesi</i>		
PECUP per gli istituti professionali		
Indicazioni nazionali per l'insegnamento della religione cattolica	Obiettivi specifici di apprendimento tecnico-professionali caratterizzanti l'indirizzo - acconciatura	Risultati di apprendimento di eventuali altre discipline
Competenze chiave di cittadinanza		
Assi culturali		
Territorio, realtà sociale		

Tabella n. 6: Quadro di sintesi delle indicazioni normative

Può essere interessante, nella fase di progettazione didattica, avere un quadro sintetico di riferimento, come sopra esplicitato, in quanto fornisce un orizzonte nel momento in cui vengono pensate e organizzate le diverse azioni formative da proporre agli studenti. Oltre che da indicatori per il lavoro di ogni singola disciplina, questo quadro sintetico offre uno sguardo complessivo ad ogni docente in quanto riassume la visione d'insieme che dovrebbe avere l'azione didattica, in questo caso in collegamento anche con il territorio.

Così come presentato, il percorso di analisi degli elementi caratterizzanti una progettazione didattica, in linea con la riflessione in merito all'alternanza formativa, non può che richiamare con forza l'approccio interdisciplinare.

Interdisciplinare, come già ricordato, non solo perché promuove uno scambio, una collaborazione tra discipline, ma soprattutto perché valorizza l'approccio unitario con cui ogni persona entra in contatto e agisce nella realtà sociale.

Il quadro di sintesi, prospettato sopra, si pone oltre la mera applicazione di indicazioni normative a vari livelli predisposte, quasi fosse la burocratizzazione in forme nuove di quanto finora agito nel mondo della scuola. È un rischio che certamente si può correre e che si deve evitare, come accennato nelle pagine precedenti.

Invece, intende promuovere un ripensamento della pratica didattica spostando l'attenzione dalle discipline, e dai loro contenuti, alla persona in apprendimento a cui le discipline, con le loro conoscenze e abilità, sono a servizio.

Infatti, il quadro d'insieme delineato non si limita al giusto collegamento tra disposizioni progettuali e applicative di indirizzi di politica scolastica, ma deve vedere al suo vertice il fine della promozione dello sviluppo della persona nella sua unicità, nella sua specificità, così come previsto dagli ultimi disegni di riforma della scuola⁴¹⁰.

In questo quadro è comprensibile, nella progettazione didattica, il passaggio dalla predisposizione di Unità Didattiche alla progettazione di Unità di Apprendimento⁴¹¹.

Nelle Unità Didattiche, sostanzialmente, sono contemplati argomenti di studio, contenuti singoli che rispondono ad un'impostazione monodisciplinare del sapere da trasmettere. Ogni disciplina nel proprio programma contiene argomenti e contenuti afferenti alla propria branca del sapere declinati a livello teorico e nozionistico, che possono, come tali, non avere necessari collegamenti con altri contenuti di altre discipline. Il criterio pedagogico, che sta alla base di tale impostazione, non tiene conto di obiettivi formativi elaborati in base alle caratteristiche e alle specificità delle persone in apprendimento. In questo senso le discipline si dispiegano con un procedimento che fa riferimento a saperi parcellizzati presentati uniformemente e oggettivamente nella separatezza da altri contenuti, e come tali da acquisire da parte degli studenti indipendentemente dal personale percorso di apprendimento.

Il passaggio alle Unità di Apprendimento mette al centro la persona in apprendimento nella sua unitarietà, che si esplicita nella sua biografia personale e tiene insieme tutti gli ambienti di vita in cui realizza se stessa, dalla scuola ai contesti sociali. 'Unità' fa riferimento al sapere unitario che deve essere oggetto di proposta formativa da parte della scuola. 'Apprendimento' fa riferimento alla centralità dello studente che deve fare da sfondo nella riflessione e nella progettazione di azioni formative da parte del docente.

Se il centro dell'azione didattica è l'obiettivo formativo da perseguire in riferimento ad ogni singolo studente, le discipline devono abbandonare la propria autoreferenzialità, garantita dai contenuti oggettivi delle singole discipline, e puntare, in modalità interdisciplinare, a realizzare un raccordo tra le discipline stesse avendo come fine la promozione integrale della persona e avendo come orizzonte il contesto complessivo

⁴¹⁰ Legge 28 marzo 2003, n. 53, cit., L'art. 1, c. 1, individua nella crescita e nella valorizzazione della persona umana il fine del Sistema di istruzione e formazione.

⁴¹¹ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, in Suppl. Ord. n. 31, alla «Gazzetta Ufficiale», del 2 marzo 2004, n. 51.

entro il quale lo studente si muove. In questo senso le Unità di Apprendimento sono uno strumento adatto per una progettazione in alternanza formativa.

4.5. Discipline e interdisciplinarità: modalità d'incontro

Dato che il lavoro interdisciplinare presuppone le discipline, è necessario declinare le forme di collaborazione che tra queste è possibile individuare.

Interessanti sono le riflessioni svolte dal CERI (Centre for Educational Research and Innovation), dipartimento dell'OCSE, in occasione del Seminario sul tema dell'interdisciplinarità nelle università svoltosi dal 7 al 12 settembre 1970⁴¹².

Nel testo si trovano alcune prime definizioni terminologiche che tracciano le modalità di incontro e di lavoro tra discipline. In particolare vengono definite la multidisciplinarietà, la pluridisciplinarietà, l'interdisciplinarità e la transdisciplinarità⁴¹³.

La multidisciplinarietà viene definita come giustapposizione di discipline diverse, talvolta senza alcun rapporto apparente tra loro. Es.: musica + matematica + storia. È il caso di un problema che richiede conoscenze attinte da due o più settori disciplinari senza, però, che le discipline chiamate a contribuire si modifichino o si arricchiscano scambievolmente⁴¹⁴. In qualche modo permane una certa autonomia disciplinare nella soluzione del problema senza che vi sia un beneficio alla disciplina stessa da parte delle altre discipline coinvolte.

La pluridisciplinarietà è intesa quale giustapposizione di discipline più o meno vicine all'interno di un qualche settore di conoscenze. Es.: matematica + fisica oppure nel campo delle lettere: francese + latino + greco. In questo caso viene sottolineato il ruolo dell'attore, specialista o meno, di un processo di soluzione di un problema, il quale utilizza contributi esterni e diversificati offerti dalle discipline senza preoccuparsi delle problematiche insite negli elementi disciplinari che si sono rivelati utili allo scopo prefissato. Il fuoco è posto sulla soluzione del problema e non sui risvolti epistemologici delle discipline coinvolte.

⁴¹² CERI, *Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities*, OCSE, Parigi 1973.

⁴¹³ G. Berger, *Opinions and facts*, in CERI, *Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities*, cit., pp. 23-24. Il testo è disponibile in traduzione italiana in C. Scurati, *Interdisciplinarietà e didattica: fondamenti, prospettive, attuazioni*, in C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, La Scuola, Brescia 1974, p. 24.

⁴¹⁴ T. Russo Agrusti, *Interdisciplinarietà e scuola*, cit., p. 32.

Esempi di queste prime due forme di collaborazione tra discipline possono essere la realizzazione di un'enciclopedia, che richiede una collaborazione multidisciplinare, e la progettazione di un ospedale, che richiede una elaborazione pluridisciplinare⁴¹⁵.

L'interdisciplinarietà viene declinata come interazione fra due o più discipline: tale interazione può andare dalla semplice comunicazione di idee fino all'integrazione reciproca dei *concetti* direttivi, della *teoria della conoscenza*, della *metodologia*, delle *procedure*, dei dati e dell'organizzazione della ricerca e dell'insegnamento. Un gruppo interdisciplinare si compone di persone che hanno ricevuto una formazione in diversi campi di conoscenza (discipline) aventi ciascuno dei concetti, metodi, dati e termini propri. Fondamentale è l'interazione che si sviluppa tra saperi disciplinari che evidenzia una certa reciprocità negli scambi e un arricchimento scambievole. Infine, la transdisciplinarietà viene definita come messa in opera di una assiomatica comune ad un insieme di discipline. In questo caso, oltre ad avere reciprocità e interazione tra discipline, queste relazioni vengono inserite in un sistema in cui i contorni delle stesse discipline non sono bene definiti, un sistema senza frontiere stabili tra le discipline.

Inoltre, l'appellarsi all'interdisciplinarietà è motivato quale reazione alla specializzazione estrema che ha condotto allo sbriciolamento del sapere con il risultato di rendere difficile la comunicazione tra specialisti.

La reazione a questa specializzazione non è la sua demonizzazione, bensì il tentativo di discutere come ricostruire una 'unitarietà del sapere', la quale può avere due chiavi di lettura. Da un lato, una chiave di lettura di tipo oggettivo, cioè la ricerca di momenti e l'elaborazione di strumenti di sintesi che possano creare collegamenti tra i saperi disciplinari ed aspirare ad un sapere meno frammentato e maggiormente integrato. Dall'altro, una chiave di lettura di natura soggettiva, in cui l'azione soggettiva della persona è centrale. Nella visione unitaria del reale da parte del soggetto si realizza l'unitarietà del sapere.

Se è vero che una motivazione del lavoro interdisciplinare è il superamento della settorialità delle discipline, è pur vero che la specializzazione è anche 'condizione', e non solo conseguenza, dell'aumento di conoscenza. In qualche modo rinunciare alla specializzazione vorrebbe dire privarsi di maggiori e più approfondite conoscenze⁴¹⁶. In

⁴¹⁵ *Ibidem*.

⁴¹⁶ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 109.

sintesi, non si può pensare all'interdisciplinarità come soppressione delle specializzazioni. È a partire dalle discipline che si costruisce un approccio interdisciplinare. È condizione necessaria non solo per l'impossibilità di contenere nella memoria la quantità di conoscenze a disposizione, ma soprattutto per l'impossibilità di adottare simultaneamente le diverse ottiche disciplinari, le diverse impostazioni metodologiche⁴¹⁷.

L'unità della conoscenza non è garantita dall'unità della 'cosa' oggetto dello studio che si impone dalla realtà. «Occorre che questa unità si ricostituisca nel *soggetto*, ossia che questo riesca a rifare la *sintesi* di quanto è riuscito a guadagnare mediante l'*analisi* specializzata»⁴¹⁸. Ed è proprio in quanto il singolo soggetto non è, solitamente, in grado di operare questa sintesi che si delinea il tentativo di far collaborare le discipline. Questo richiede, soprattutto in ambito scolastico da parte degli insegnanti, la consapevolezza delle specificità delle diverse ottiche disciplinari, una buona capacità di sintesi e, naturalmente, il dominio di conoscenze disciplinari. Nella scuola, nella maggior parte dei casi, si vive chiusi nel proprio settore disciplinare, i contatti con il portato disciplinare di altri colleghi sono molto sporadici ed ogni tentativo è visto con sospetto.

Per avviare un lavoro interdisciplinare è necessario individuare un problema che richieda l'intervento di competenze disciplinari diverse, è necessario mettere in situazione l'allievo perché giochi la sua personale unitarietà del sapere.

L'impresa interdisciplinare non è, tuttavia, una modalità di lavoro selettiva ma può prevedere di inglobare in sé momenti di lavoro multidisciplinare o pluridisciplinare, attraverso i quali mettere in evidenza gli specifici criteri di analisi dei dati, la delineazione dei differenti contesti teorici a cui ogni disciplina si riferisce, l'utilizzo di specifici concetti presenti in ogni disciplina coinvolta, l'esplicitazione del tipo di argomentazione che ogni disciplina utilizza nel formulare le proprie comprensioni, che sia essa deduttiva, ermeneutica o analogica. Tutto questo aiuta ad evitare che ogni specialista, alla luce dello statuto epistemologico proprio, diffidi degli approcci proposti ed utilizzati dalle altre discipline.

⁴¹⁷ *Ivi*, p. 111.

⁴¹⁸ *Ivi*, pp. 112-113.

Il lavoro interdisciplinare può essere ben illustrato dalla metafora del concerto. «In un concerto i vari strumenti non suonano all'unisono, e ciascuno possiede il proprio timbro; tuttavia nessuno strumento può andarsene per conto proprio, e nemmeno assumere rispetto agli altri una predominanza assoluta (neppure quando si tratta di un concerto per strumento solista e orchestra); il concerto è musicalmente tanto più bello quanto più le voci dei diversi strumenti vi sono ad un tempo ben individuate e ben fuse»⁴¹⁹.

La metafora è pregnante dal punto di vista epistemologico poiché richiama ad un rigore di analisi dei propri criteri ogni specialista e nello stesso tempo intende creare consapevolezza della parzialità della singola ottica disciplinare. Ma è gravida anche dal punto di vista pedagogico. Fuor di metafora, il concerto, che si realizza con l'apporto dei vari strumenti/discipline, può essere inteso come il momento di sintesi che ogni persona coinvolta nel processo educativo realizza, arrivando ad una unitarietà del sapere che non può che essere personale.

D'altronde, il lavoro interdisciplinare non ha come obiettivo il raggiungimento di una 'armonia' unica e definitiva, che in ambito musicale sarebbe la morte dell'espressività stessa, quanto piuttosto il superamento dell'unilateralità delle singole ottiche disciplinari attraverso la presa di coscienza delle loro differenze e dell'esistenza di interconnessioni. L'approccio interdisciplinare a scuola dovrebbe mettere lo studente nelle condizioni di 'suonare' la propria melodia, che al suo orecchio vibra di armonia propria. In questo senso il lavoro interdisciplinare non può mai dirsi compiuto, poiché saranno i soggetti coinvolti nel lavoro stesso, siano essi studenti o docenti, che ne determineranno le acquisizioni personali. Questo, che a prima vista può sembrare additare un certo pressapochismo, in realtà ne dischiude il valore formativo.

4.6. Insegnamento della religione cattolica: le fasi della progettazione in alternanza formativa

Si propongono ora, in un'ipotesi di progettazione dell'Irc in alternanza formativa, le fasi che ne costituiscono l'ossatura (Tabella n.7), mantenendo l'attenzione, a titolo esemplificativo, all'esperienza realizzata presso il carcere di Bergamo. Il riferimento

⁴¹⁹ Ivi, p. 121.

che si farà a questa esperienza ha come scopo di sorreggere la riflessione che si vuole condurre, pur nella consapevolezza che la strutturazione dell'esperienza, così come è stata narrata, non sembra supportata da una modalità progettuale chiara ma, nonostante ciò, può prestarsi come stimolo alla riflessione stessa, anche come rilettura dell'esperienza medesima attraverso le categorie interpretative individuate.

La cornice pedagogica che muove la progettazione didattica è costituita dal tema dell'educabilità perché solo partendo dall'assunto che l'uomo sia educabile ha senso la pratica educativa⁴²⁰.

⁴²⁰ Cfr. Nota 367, p. 105. La categoria dell'educabilità può essere intesa come riferimento «a quegli ambiti ed a quegli aspetti dell'esistenza soggettiva, relazionale e sociale, che richiedono o perlomeno appellano ad una azione individuale e/o comunitaria di sostegno o d'aiuto affinché arrivino ad uno sviluppo, per quanto è possibile, ottimale o quanto meno adeguato alle esigenze dell'ambiente e dei tempi. In questi termini 'educabilità' significa ciò che in vario grado può essere aperto all'azione educativa. Per altro verso e conseguentemente, con la categoria dell'educabilità si viene ad indicare, per così dire, il campo d'azione dell'educazione». C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1995, p. 57.

<i>Fasi dell'alternanza formativa</i>					
<i>Analisi del bisogno formativo</i>	<i>Individuazione di un ambito di vita sociale e formulazione ipotesi</i>	<i>Progettazione degli interventi formativi</i>	<i>Attuazione interventi formativi</i>		<i>Verifica e valutazione</i>
			Azioni formative nei tempi e nei luoghi della scuola	Azioni formative nei tempi e nei luoghi della vita sociale	
Individuazione dell'obiettivo formativo di religione cattolica Riferimenti: -Pecup istituti professionali -Indicazioni sperimentali IRC -OSA Regione Lombardia -Competenze chiave di cittadinanza -Assi culturali Valori da promuovere: "il dover essere" Rilevazione dell'asimmetria tra livelli di saperi posseduti e richiesti	Mappatura delle realtà sociali Analisi del bisogno che diventa mezzo per raggiungere l'obiettivo formativo Analisi dell'asimmetria tra livelli di conoscenze possedute e richieste Ipotesi d'intervento	Proposta agli studenti Progettazione con gli allievi Aula come momento progettuale Valutazione e condivisione dell'ipotesi d'intervento Progettazione azioni formative da realizzare a scuola e nel contesto	Tab. 8 Aula Laboratorio	Tab. 8 Realtà sociale	In itinere: verifica e regolazione Valutazione e autovalutazione (costruzione di consapevolezza del percorso formativo) in aula
Docente (altri docenti)		Docente (altri docenti) e studenti			
Ricorso all'approccio interdisciplinare a partire dalla ricerca di soluzione a problemi. Mettere in situazione gli studenti					

Tabella n. 7: Le fasi della progettazione in alternanza formativa

La **prima fase**, *Analisi del bisogno formativo*, mette in luce, a partire da un'analisi del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente per gli istituti professionali, i bisogni che il docente rileva in ambito scolastico. Diventa importante, in questa fase, conoscere gli studenti, individuare le caratteristiche personali degli allievi, la loro capacità di comunicazione, l'apertura all'altro, l'espansività o la riservatezza del carattere, le aspettative che li muovono in ordine alle proposte della scuola, le risorse personali che possiedono.

A partire da questo si individua un obiettivo formativo da raggiungere attraverso l'Irc. Un obiettivo che si configura come promozione di un sapere unitario⁴²¹ per lo sviluppo della persona e che richiama in modo organico quanto indicato dai riferimenti ai documenti scolastici (dal *Profilo* per gli studenti degli istituti professionali, alle *Indicazioni sperimentali* per l'Irc e agli *Obiettivi specifici* regionali, dalle competenze chiave di cittadinanza, agli assi culturali).

L'obiettivo potrebbe rilevare, in sostanza, un valore contemplato dalle *Indicazioni sperimentali* per l'Irc. Ad esempio, per restare all'esperienza realizzata nel carcere, il valore di solidarietà a partire dalla parabola del Buon samaritano di Lc 10, 25-37, recuperando, nello stesso tempo, gli artt. 2 e 3 della Costituzione Italiana, soprattutto in merito ai doveri di solidarietà e alla rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana. L'attenzione del docente deve essere posta all'orientamento formativo dell'obiettivo individuato che si esplicita nel promuovere la maturazione di questo valore e che chiama in causa la responsabilità e la libertà dell'allievo nel 'darsi forma'.

La riflessione del docente metterà in evidenza l'asimmetria tra i livelli di saperi posseduti dall'allievo e quelli richiesti per raggiungere l'obiettivo formativo, in particolar modo pensando ad un'esperienza da realizzare nell'ambito di vita sociale, che si presenta con caratteristiche e bisogni propri. Saperi che possono richiamare l'apporto di più discipline, la collaborazione con altri docenti, recuperando in tal modo l'approccio interdisciplinare.

Il valore di solidarietà da promuovere, che trova traduzione nell'obiettivo formativo, deve essere rilevato come deficitario nell'esperienza degli allievi e come elemento necessario da promuovere e da proporre per vivere l'esperienza nella realtà sociale, che

⁴²¹ Cfr. Cap. 3, § 3.2., p. 88.

diviene in questo senso mezzo per raggiungere l'obiettivo individuato. Già in questa fase è rilevabile l'apporto dell'alternanza formativa che deve guidare la riflessione del docente, in quanto appare evidente che il suo riflettere connette le due realtà, scuola e ambito sociale, nel prospettare un fare riflessivo degli allievi immersi in una situazione di vita sociale.

Nella **seconda fase**, *Individuazione di un ambito di vita sociale e formulazione ipotesi*, il docente deve porre l'attenzione alla variegata realtà culturale e associativa del territorio per selezionare quel contesto particolare che si può configurare come mezzo per promuovere il sapere unitario dello studente e permettergli di raggiungere l'obiettivo formativo individuato.

Sarà utile, in questa fase, avere a disposizione una mappatura delle realtà associative culturali e assistenziali, oltre che istituzionali, senza la quale è difficile progettare un percorso in alternanza formativa che colleghi scuola e società⁴²². Più in generale questa fase di mappatura deve coinvolgere l'istituzione scolastica al fine di costruire una 'banca dati' a disposizione di qualsiasi altro docente e avere in questo modo una visione ampia del territorio e delle opportunità formative che può offrire alla scuola.

Individuata la realtà sociale ritenuta interessante dal punto di vista formativo sarà utile raccogliere informazioni per avere una rappresentazione il più possibile aderente del contesto in cui si andrà ad operare: natura e finalità dello stesso; bisogni sociali cui dà risposta; richieste avanzate nei confronti della scuola o aspetti particolari presenti in tale realtà che possono configurarsi come risposte a domande formative della scuola rivolte al territorio; livelli di saperi teorico-pratici richiesti per rispondere adeguatamente al bisogno.

Anche in questo caso il docente si troverà a riflettere sull'asimmetria tra saperi posseduti e saperi richiesti per intervenire nella realtà individuata, sempre promuovendo l'interdisciplinarietà.

Si può affermare che queste prime due fasi si rapportano tra loro con una circolarità riflessiva che deve mettere in condizione il docente di passare da una all'altra per chiarire sempre meglio i legami possibili e le problematicità riscontrabili.

In qualche modo è come se il docente avesse sempre presente alla propria riflessione i suoi studenti, con i loro bisogni formativi, collocandoli idealmente nel contesto

⁴²² Cfr. Cap. 4, § 4.4., p. 116.

individuato per far emergere, da un lato, le potenzialità formative che tale contesto può sviluppare e, dall'altro, i limiti e le difficoltà con cui fare i conti⁴²³.

Questa riflessività deve portare a tracciare un'ipotesi d'intervento congruente con l'obiettivo formativo individuato, riconoscendo l'ambito di vita sociale quale mezzo per perseguire tale obiettivo. Delineare l'ipotesi d'intervento significa individuare in anticipo quelle azioni formative che potranno essere realizzate in alternanza formativa, ipotesi e azioni che richiedono condivisione da parte degli studenti, così come previsto nella terza fase.

Queste due fasi, per restare all'esperienza realizzata presso il carcere di Bergamo, sono riscontrabili nelle motivazioni, narrate nell'intervista⁴²⁴, che hanno spinto la docente prima a ipotizzare e poi a realizzare l'intervento. Da un lato, il bisogno formativo degli studenti rilevato dalla docente, in quanto carenti sul piano umano per mancanza di esperienze formative forti, e, dall'altro, il bisogno espresso dalle detenute del carcere di curare la propria persona quale segno di riconoscimento della propria dignità. Il valore di solidarietà, individuato come obiettivo formativo, è stato promosso a partire da un bisogno presente e veicolato attraverso i saperi professionali già acquisiti dagli studenti, sostenuto dai contenuti dell'Irc.

La **terza fase**, *Progettazione degli interventi formativi*, consiste, primariamente, nel sottoporre la proposta d'ipotesi d'intervento agli allievi, illustrandone le caratteristiche e gli obiettivi.

Lo scopo è di passare ad una progettazione condivisa con gli studenti, che faccia leva sul loro protagonismo, che li metta nelle condizioni di farsi carico del percorso formativo complessivo e non di essere semplici esecutori di progetti altrui. Se il centro del processo di apprendimento è sempre la persona, e non il docente che insegna, la

⁴²³ La responsabilità che investe l'educatore di fronte all'educando caratterizza la pratica educativa. Questa responsabilità scaturisce dall'asimmetria della relazione educativa e si connota per la ricerca di un modo di offrire la possibilità di un incontro, per il desiderio di comprendere l'altro che mi interpella nella sua unicità. Il rischio è la manipolazione che si manifesta nella volontà ostinata a rimandare sempre all'altro la responsabilità delle difficoltà che incontra. Per Pellerey, la virtù cardine dell'educatore, è la prudenza, che viene intesa «come capacità di calcolare, nella situazione di fatto e tenendo conto dei condizionamenti presenti, quali strade operative sono possibili». M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, p. 46. Si tratta di bilanciare, facendole collimare, le aspirazioni, le esigenze, le prospettive del singolo con quelle della società, della comunità in cui il singolo è inserito e in cui l'educatore opera.

⁴²⁴ Cfr. Allegato 4, p. 246.

stessa deve essere protagonista⁴²⁵ di tale processo secondo le proprie risorse e la propria responsabilità, pur riconoscendo i differenti ruoli dei soggetti implicati, lo studente e il docente, che vanno riconosciuti e mai scambiati⁴²⁶.

Questo trasforma l'aula in un momento progettuale forte, che richiama metodologie didattiche che devono far riferimento ad aspetti di condivisione nell'ipotizzare le azioni formative necessarie per realizzare l'esperienza nell'ambito di vita sociale individuato, rendendo in tal modo pienamente coinvolti, consapevoli e riflessivi gli studenti prima di calarsi nella realtà sociale, riconoscendo il loro ruolo di protagonisti nella costruzione del personale processo di apprendimento. In particolar modo, riferendosi all'alternanza formativa, sarà possibile ipotizzare e progettare azioni formative da svolgere nei luoghi e nei tempi dell'ambiente scolastico e le azioni da realizzare nei luoghi e nei tempi della realtà sociale, mettendo in luce i passaggi pratico-operativi e riflessivo-speculativi che saranno possibili in questa andata e ritorno dai due contesti. In questo si recupera la centralità della persona, nella quale il fare, il sapere e l'agire acquistano un senso unitario e costruiscono consapevolezza di sé, del proprio processo di apprendimento⁴²⁷.

La **quarta fase, Attuazione degli interventi formativi**, fa riferimento alla realizzazione degli interventi individuali nella fase di progettazione, suddivisi tra azioni formative da

⁴²⁵ Il termine 'protagonista' è composta dalle parole greche *protos*, primo e *agonistes*, combattente. Protagonista è, quindi, 'colui che combatte in prima fila'. Il soggetto in educazione è un combattente impegnato in un confronto con se stesso e con il mondo, la cui posta in gioco è l'affermazione della propria umanità, la costruzione della propria identità, e non è possibile non essere protagonisti nella propria esistenza. La libertà e la responsabilità rendono ineludibile per l'uomo il decidere di e per se stesso. L'uomo non può non dirsi protagonista. Se così è, allora, in campo educativo non è possibile non cercare, non riconoscere, non promuovere il protagonismo dei soggetti in relazione. Qualsiasi pratica educativa non può dimenticare la spinta profonda che i soggetti mettono in campo nel recepire, ridefinire e riprogettare il percorso in quanto 'combattenti in prima linea' nella realizzazione di se stessi. Nel riconoscere questa centralità della persona in educazione diviene necessario, per l'educatore, imparare ad esserci, a stare, a calibrare l'azione educativa, attendere per inserire, metaforicamente, nella melodia dell'esperienza personale degli alunni una dissonanza che possa produrre senso.

Questo discorso prende maggior forza se pensato attorno agli alunni della Scuola secondaria di II grado alle prese con il periodo adolescenziale, con le sue trasformazioni, i suoi cambiamenti, con i suoi passi in avanti e i suoi fallimenti, con i bisogni, le attese, le aspettative proprie di questa età. Per l'aspetto dello sviluppo psicologico in età adolescenziale, oggetto che esula dalla presente ricerca, si rimanda alla specifica letteratura. Cfr. G. Tonolo, *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna 1999; L. Baldascini, *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Franco Angeli, Milano 1993; G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1987; A. Palmonari, a cura di, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993; F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

⁴²⁶ Cfr. Cap. 4, § 4.4., p. 117.

⁴²⁷ Cfr. G. Bertagna, *L'alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, cit., p. 38.

svolgere nei luoghi della scuola e azioni formative da svolgere nel contesto sociale, in questo caso il carcere.

È di particolare rilievo questo momento, soprattutto riferito al contesto scolastico, in quanto diventa fondamentale la scelta di quali approcci didattici usare per dare significatività al percorso proposto.

Così come appare rilevabile dalla ricerca empirica presentata nel quinto Capitolo, in particolar modo dal *focus group*⁴²⁸, è opportuno fare ricorso a metodologie didattiche adeguate per fare in modo che già le azioni d'aula acquistino la valenza di laboratorio, superando la visione 'dell'aula' come semplice auditorio. È questo un passaggio importante in quanto tutto il percorso formativo proposto, come ad esempio l'esperienza realizzata presso il carcere di Bergamo, non può che connotarsi come una messa in situazione degli studenti.

Di fronte a questa messa in situazione reale non è pensabile declinare l'azione formativa scolastica quale semplice passaggio di 'istruzioni per l'uso' agli allievi, né una pura informativa sul cosa fare e come nel dato contesto. È, invece, indispensabile che il percorso didattico favorisca la personale crescita di ciascuno, in questo senso è comprensibile il processo di personalizzazione che «significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda»⁴²⁹. Si devono adottare strategie didattiche che superino la visione nozionistica deduttiva della tradizionale impostazione scolastica: concetti, nozioni e schemi vengono prima studiati e poi, eventualmente e autonomamente, applicati nella pratica dallo studente.

È da riconoscere che la messa in situazione degli studenti favorisce un processo di apprendimento attivo dove «l'allievo apprende in quanto è reso attivo e consapevole della situazione didattica che sta vivendo»⁴³⁰. Riconoscere, cioè, che la struttura cognitiva è messa in moto sia dall'ascoltare, proprio dell'aula quale auditorio, sia dall'agire consapevole, proprio della pratica laboratoriale. In sintesi, «le pratiche

⁴²⁸ Cfr. Cap. 5, § 5.3.3., p. 199.

⁴²⁹ G. Sandrone Boscarino, *La didattica laboratoriale*, in *Scuola e Didattica*, n. 9, 15 gennaio 2004, anno XLIX, p. 50.

⁴³⁰ *Ivi*, p. 52.

laboratoriali [...] sono un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione, e per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva tra pari e tra pari e docenti dinnanzi a problemi da risolvere insieme, a progetti condivisi da realizzare e a compiti comuni da svolgere»⁴³¹. Il ruolo del docente, in una pratica laboratoriale, acquista sfaccettature diverse. È primariamente regista del processo di insegnamento/apprendimento in quanto crea occasioni di apprendimento. Ma è anche, di volta in volta, tutor, propositore, facilitatore delle relazioni tra i diversi soggetti, negoziatore, garante del processo, risorsa⁴³².

Proprio nella fase dell'attuazione degli interventi si realizza l'alternanza formativa. Le azioni formative progettate, schematicamente elencate suddividendole tra spazi scolastici e contesto sociale (Tabella n. 8), vanno pensate e realizzate temporalmente e spazialmente in alternanza.

⁴³¹ *Ivi*, p. 53.

⁴³² *Ivi*, pp. 57-58.

<i>Fase 4. Attuazione interventi formativi</i>	
Azioni formative da svolgere a scuola	Azioni formative da svolgere nel contesto sociale
Aula come momento progettuale, di verifica e regolazione dell'esperienza: - qualità delle relazioni: superare la sola prestazione professionale recuperando la relazione umana; - incontro con gli insegnanti delle discipline professionalizzanti: analisi dei bisogni, analisi dei materiali e delle strumentazioni necessarie, diagnosi economica dei costi dei materiali occorrenti. Aula intesa come laboratorio in cui si costruisce insieme agli studenti la consapevolezza cognitiva e formativa del percorso: - laboratori di lettura e riflessione sulla realtà carceraria a partire dalle proprie preconcoscenze, stereotipi, pregiudizi; - laboratori di approfondimento sul valore e la dignità della persona alla luce del testo biblico; - predisposizione di domande per un questionario da sottoporre alle detenute, raccolta di interviste, analisi dei dati raccolti.	- incontro con i responsabili, le educatrici del servizio per raccogliere informazioni, notizie, per preparare l'incontro con le detenute; - intervento diretto nel contesto con somministrazione di prestazioni professionali; - dialogo, confronto con attenzione alle relazioni; - studio di azioni di tutoraggio nei confronti delle detenute al fine dell'acquisizione, da parte di quest'ultime, di competenze minime che diano autonomia nel contesto carcerario.

Tabella n. 8: Progettazione e attuazione di interventi formativi

Ciò significa, a titolo esemplificativo e restando all'esperienza del carcere, che in modo alternato si possono realizzare azioni formative:

- a) partendo dal contesto scolastico (per esempio: laboratori a partire dalle esperienze, dagli stereotipi o dai pregiudizi degli studenti in riferimento alla realtà carceraria; laboratori di approfondimento del valore di solidarietà alla luce del testo biblico);
- b) passando nel contesto sociale (incontro in carcere con i responsabili e le educatrici per raccogliere informazioni);

c) tornando poi nel contesto scolastico (elaborazione dei dati raccolti, presa in carico dei bisogni espressi dalle detenute, riflessione attorno ai comportamenti adeguati da tenere nel contesto carcerario alla luce dei primi dati raccolti, incontro con i docenti delle discipline professionalizzanti per analizzare i bisogni, i materiali e le strumentazioni necessarie, l'analisi economica dell'intervento in termini di materiali, strumentazioni e quant'altro);

d) ritornando nel contesto sociale (prestando il servizio acconciatura presso la sezione femminile del carcere di Bergamo, curando l'aspetto relazionale e di dialogo con le detenute, offrendo consigli pratici per curare la propria persona alle detenute per promuovere autonomia delle stesse in forma di tutoraggio);

e) ritornando a scuola e concludendo con una riflessione e una valutazione dell'esperienza, mettendo in evidenza i saperi utilizzati, i saperi appresi, gli accrescimenti e le modificazioni in termini di maturazione personale e professionale (corrispondente all'ultima fase).

Nella realizzazione delle azioni formative nei tempi e nei luoghi della scuola e nei tempi e nei luoghi della vita sociale si deve tener presente della differenziazione che possono avere queste azioni, dal loro dispiegarsi a partire da azioni con caratteristiche di riflessione teorica (procedimento razionale) fino ad azioni con caratteristiche di operatività nel contesto sociale (procedimento simpatetico diretto a rivivere)⁴³³, passando attraverso azioni che si possono collocare tra questi due estremi, come, ad esempio, azioni di simulazione del contesto di vita reale.

Si potranno avere, in modo schematico, azioni che a partire dal carattere teorico del sapere avranno un'intensità crescente verso azioni che fanno dell'operatività nel contesto il fulcro della proposta formativa. Viceversa, da interventi diretti nel contesto, si avranno azioni che si muovono, con una intensità crescente, verso l'adozione di riflessività teorica. Questo movimento si delinea in una circolarità tra teorico e pratico, che ne fa una caratteristica propria dell'alternanza formativa. In questo modo si supera la tradizionale impostazione trasmissiva che vede la pratica di insegnamento/apprendimento non legata alla realtà.

Riconoscere e applicare questa circolarità aiuta a recuperare e valorizzare l'interdisciplinarietà, perché ciò che si mette a tema non è la mera acquisizione di

⁴³³ Cfr. Le riflessioni svolte a partire dai contributi di Dewey e di Weber. Cap. 3, § 3.3., p. 94.

conoscenze e abilità, che per loro natura possono essere riferite ad un ambito monodisciplinare, ma la caratteristica interdisciplinare che la soluzione di ogni problema porta con sé⁴³⁴ e la personale modalità di azione operata da ogni studente messo in situazione reale o simulata.

L'ultima fase riguarda la verifica e la valutazione del percorso svolto. In questo caso è importante pensare ad una valutazione sia del percorso sia del prodotto. La realizzazione di azioni formative, con la circolarità tra tempi e luoghi della scuola e del contesto sociale, permette di operare una valutazione che tenga presente la ricorsività in merito alle competenze promosse attraverso i percorsi proposti. Questo significa che, per rimanere all'esperienza realizzata nel carcere di Bergamo, l'analisi del contesto di partenza (gli stereotipi o i pregiudizi delle studentesse nei confronti delle detenute, le competenze professionali fino a quel momento acquisite), con le relative azioni formative messe in atto per far acquisire correttamente i termini del problema (discussioni guidate, approfondimenti teorici con l'utilizzo dei contenuti disciplinari di religione in classe, raccolta di informazioni o richieste da parte della realtà carceraria, ecc.), saranno oggetto, alla luce e in forza delle azioni formative realizzate nella struttura carceraria (incontro con le detenute, prestazione professionale di acconciatura alle stesse), di una ripresa per verificare gli obiettivi raggiunti, le modificazioni, i cambiamenti, i salti di qualità operati dalle allieve, le nuove acquisizioni culturali e professionali.

In questo processo di valutazione è fondamentale promuovere la capacità di autovalutazione da parte degli studenti in merito alle singole azioni formative realizzate e sul percorso complessivo. Questo dà modo agli studenti di costruire consapevolezza sul proprio percorso di apprendimento e sulle competenze personali sviluppate, evidenziandone i limiti, gli errori da evitare, i punti di forza su cui puntare, le nuove acquisizioni, i miglioramenti da promuovere.

Questo collegamento con le realtà territoriali, siano esse istituzioni o associazioni impegnate nei vari settori della vita sociale, possono sicuramente rendere significativo l'apprendimento da parte degli studenti.

Il quadro delineato, come più volte ricordato, non può essere ridotto a burocratizzazione della pratica didattica appesantita da dispositivi normativi sempre diversi, ma deve

⁴³⁴ Cfr. Cap. 4, § 4.3., p. 108.

spingere affinché la centralità della persona, la promozione della competenza personale dell'allievo acquistino sempre più importanza nella progettualità docente.

Anzi, la progettazione in alternanza formativa si pone come strumento innovativo per il raggiungimento di queste finalità.

Dal canto suo, l'Irc, con la sua forte centratura sullo sviluppo integrale della persona alla luce dei valori espressi culturalmente e storicamente dal cristianesimo, può fare da operatore di interdisciplinarietà coordinando, attraverso esperienze formative calate nel territorio, le diverse discipline coinvolte.

Cap. 5 – L'insegnamento della religione cattolica e i Centri di formazione professionale di Bergamo: una ricerca empirica

«Tutte le ricerche nascono da una curiosità, da un problema, da una domanda, procedono a una raccolta di dati (teorici o empirici) e li valutano criticamente per dare una risposta, generalmente provvisoria, alla domanda iniziale»⁴³⁵. La presente ricerca, come esplicitato all'inizio del testo, ha preso avvio dalla domanda: Può l'insegnamento della religione cattolica essere operatore di interdisciplinarietà?

L'ipotesi di partenza intendeva indagare il ruolo e le possibilità educative che l'Irc ha e può sviluppare in un contesto scolastico qual è quello dei Centri di formazione professionale della Regione Lombardia in cui da pochi anni è stato inserito tale insegnamento. Le possibilità educative, e le conseguenti progettualità pedagogiche, possono trovare un arricchente sviluppo, alla luce di quanto esposto nei Capitoli 3 e 4, nel recupero del lavoro interdisciplinare attuabile valorizzando la modalità di progettazione in alternanza formativa a livello pedagogico-didattico⁴³⁶.

Accanto alla ricerca bibliografica e teorica, si è inteso implementare una ricerca empirica sul campo con una connotazione esplorativa, che di seguito si andrà a descrivere.

Si è individuata, quale oggetto della ricerca empirica, la pratica didattica dei docenti di religione per verificare la presenza o meno di aspetti di interdisciplinarietà sotto molteplici angolature: nella collaborazione con i colleghi, nel creare collegamenti con il territorio, nella scelta delle modalità didattiche da utilizzare.

In generale, il campo della ricerca in educazione è molto vasto e fa riferimento a molteplici prospettive⁴³⁷.

⁴³⁵ S. Mantovani, *Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 2.

⁴³⁶ Cfr. Cap. 3, § 3.2., p. 88. Cap. 4, § 4.6., p. 130.

⁴³⁷ È possibile classificare l'ambito della ricerca in educazione attraverso diverse categorie: la ricerca *teoretica* che viene condotta su idee e concetti attraverso ambiti di riflessione che fanno capo alla filosofica dell'educazione, all'epistemologia; la ricerca *storica* che mette a fuoco lo sviluppo di idee e istituzioni, di correnti e dei relativi autori e che fa capo in particolar modo alla Storia della pedagogia; la ricerca *comparativa*, che in modo sincronico e trasversale indaga lo sviluppo delle pratiche e delle riflessioni pedagogiche; la ricerca *descrittiva* sul campo che include resoconti di esperienze, indagini su campioni individuati e limitati, indagini complessive con verifica empirica, sintesi su risultati di ricerche precedenti; la ricerca *sperimentale* che prevede l'intervento controllato su variabili dipendenti e indipendenti quantitativamente misurare; la ricerca *osservativa* in cui non è previsto un intervento diretto sul contesto preso in esame ma che prevede una registrazione di dati e un'analisi degli stessi; la ricerca

L'approccio utilizzato dalla presente ricerca empirica si muove tra ricerca esplorativa e prospettica. Il movimento tra questi ambiti di ricerca trova ragione nei diversi obiettivi perseguiti che, di volta in volta, attraversano l'uno o l'altro ambito metodologico della ricerca.

Fondamentalmente questo procedere tiene conto di due finalità presenti in ogni ricerca. Se l'obiettivo «è quello di far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità, la ricerca viene detta *ricerca idiografica*»⁴³⁸.

Se, invece, l'obiettivo è «quello di astrarre, dalla situazione oggetto dello studio, leggi e regole di portata più generale, applicabili anche a contesti e situazioni diverse da quelle in cui sono state prodotte, la ricerca viene detta *ricerca nomotetica*»⁴³⁹.

In entrambi gli approcci lo «scopo ultimo dell'attività di ricerca è quello di mettere a disposizione dei decisori [...] un patrimonio di conoscenze utile, nell'immediato o in un secondo tempo, per consentire loro di prendere decisioni informate e consapevoli, basate su una conoscenza che rispetti i canoni della conoscenza scientifica»⁴⁴⁰.

Con questa descrizione la ricerca mira a produrre un sapere controllabile, che è tale se le premesse teoretiche di partenza del ricercatore sono state correttamente esplicitate, se gli obiettivi e le aspettative sono stati dichiarati, se le scelte operate, in riferimento agli strumenti di indagine usati, sono state giustificate e argomentate⁴⁴¹.

Va ricordato che la principale componente delle ricerche che si occupano di educazione consiste nell'avere come oggetto di studio le relazioni tra differenti soggetti, «si tratta [...] di situazione che hanno come protagonisti soggetti attivi, dotati di un proprio ruolo

prospettica con studi previsionali e progettuali che effettuano estrapolazioni e proiezioni dal presente al futuro; la *ricerca e sviluppo* con uno spiccato orientamento applicativo. M. Laeng, *Ricerca pedagogica*, in M. Laeng, (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, cit., vol. V, p. 10011-10016. Cfr. Il *Dizionario di Scienze dell'educazione* mantiene sostanzialmente questa impostazione riducendone la classificazione su tre piani: 1) piano teoretico; 2) piano storico e comparativo, diacronico il primo e sincronico il secondo; 3) piano empirico caratterizzato dalla rilevazione diretta sul campo. L. Calonghi, C. Coggi, *Ricerca educativa/pedagogica*, in J.M. PELLEZZO, G. MALIZIA, C. NANNI, (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, p. 1000.

⁴³⁸ R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 4.

⁴³⁹ *Ibidem*.

⁴⁴⁰ *Ibidem*.

⁴⁴¹ Cfr. L. Ricolfi, *La ricerca empirica nelle scienze sociali: una tassonomia*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2001, pp. 23-27. L'autore si sofferma sulla distinzione della ricerca empirica rispetto ad altri tipi di indagine. In particolare afferma che la ricerca empirica a) produce asserti, enunciati e stabilisce nessi tra di essi; b) li giustifica su base empirica, cioè si fonda sull'esperienza; c) produce un sapere controllabile.

e colti in uno specifico contesto: non è pertanto possibile pensare di lavorare con costoro e tantomeno di conoscerli, considerandoli come “oggetti” sperimentali, sui quali verificare ipotesi più o meno valide»⁴⁴². D'altronde è pur vero che appare indispensabile, tenendo conto certamente del fatto che si ha a che fare con soggetti attivi, raccogliere il maggior numero di informazioni concernenti la domanda della ricerca, ovvero il problema che ci si propone di indagare.

Alla luce di questa necessità di avere a disposizione informazioni utili un'ulteriore classificazione, all'interno delle modalità di ricerca empirica descritte sopra, distingue tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa.

La ricerca quantitativa si pone come obiettivo «di descrivere, prevedere o spiegare eventi osservabili, isolando i fattori in un contesto e studiandone le relazioni, attraverso misure e risultati numerici. Scopo della ricerca quantitativa è la definizione di modelli generali, che unificano o accomunano più casi»⁴⁴³. Questo tipo di ricerca è tradizionalmente definita nomotetica, nel significato così come accennato in riferimento alle finalità della ricerca.

L'obiettivo della ricerca qualitativa è invece «quello di comprendere la realtà educativa indagata e approfondire le specificità, mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore»⁴⁴⁴, dove ciò è possibile, ed ha uno scopo idiografico. In questo caso l'oggetto di studio è il particolare, del quale si cercheranno di mettere in luce specificità, limiti e potenzialità.

Un'ulteriore suddivisione della ricerca educativa può essere tra ricerca descrittivo-osservativa, quando si intendano studiare i comportamenti, le condotte dei soggetti della ricerca senza perturbarne il contesto, e ricerca con intervento quando si prevede, una volta individuato un problema, l'introduzione di cambiamenti nel contesto⁴⁴⁵.

È pur vero che il sapere pedagogico, per la sua natura di scienza pratico-progettuale e pratico-prescrittiva, si muove sviluppando riflessioni con lo scopo di orientare la progettazione di pratiche in campo educativo, ma nello stesso tempo è possibile riconoscere alla ricerca empirica in educazione un livello osservativo e descrittivo,

⁴⁴² E. Gattico, S. Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 115.

⁴⁴³ L. Calonghi, C. Coggi, *Ricerca educativa/pedagogica*, in J.M. PELLEZZO, G. MALIZIA, C. NANNI, (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, cit., p. 1000.

⁴⁴⁴ *Ivi*, p. 1001.

⁴⁴⁵ *Ibidem*.

almeno nella sua fase iniziale, nella prospettiva di fornire indicazioni per le successive scelte educative.

5.1. Il campo d'indagine: I Centri di formazione professionale

La ricerca di risposte all'interrogativo della presente tesi ha portato all'individuazione di un campo d'indagine che potesse, da un lato, essere significativo della realtà dell'Irc e, dall'altro, offrire elementi di riflessione per proporre pratiche organizzativo-didattiche che tenessero conto del contesto attuale di una società sempre più multiculturale e complessa.

In primo luogo si è scelto di circoscrivere la ricerca empirica alla realtà dei Centri di formazione professionale fondamentalmente per due motivazioni.

La prima motivazione per la scelta della realtà dei Centri di formazione professionale ha preso il via dal fatto che la Regione Lombardia, con Delibera della Giunta Regionale⁴⁴⁶, ha inserito l'Irc nei percorsi formativi dell'istruzione e della formazione professionale indicandone, almeno a livello di scelte di politica scolastica, il valore all'interno dei diversificati percorsi proposti.

La seconda motivazione è stata che per tale insegnamento, fino allora non previsto, non esisteva alcuna memoria storica di progettazioni didattiche. Esisteva, quindi, una sorta di pagina bianca che andava riempita magari con modalità progettuali nuove o che non risentissero troppo dell'impostazione, la classica 'ora di religione', ormai depositata negli altri gradi del Sistema di istruzione e formazione in particolar modo nelle scuole secondarie di II grado, affini per l'età degli studenti ai Centri di formazione professionale.

È sembrato interessante focalizzare l'attenzione, per queste motivazioni, su una realtà scolastica che fa i conti con la novità dell'Irc, ma che appare dotata di un retroterra organizzativo e di attenzione alle esigenze formative di sicuro rilievo quale è il Sistema di istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia.

Si è, in secondo luogo, scelto di circoscrivere ulteriormente il campo della ricerca alla realtà provinciale bergamasca, da un lato per omogeneità territoriale dei Centri inclusi

⁴⁴⁶ D.G.R. 13 febbraio 2008 n. 8/6563, in «Bollettino ufficiale della Regione Lombardia» del 21 febbraio 2008, anno XXXVIII, n. 39.

nella ricerca e, dall'altro, per praticità della ricerca stessa, in quanto la realtà regionale è apparsa estremamente vasta.

Naturalmente, volendo mettere a fuoco una realtà ben specifica, quali i Centri di formazione professionale della provincia di Bergamo, non si è proceduto all'individuazione di un campione che fosse rappresentativo, ma si sono inclusi tutti i centri della provincia. L'intento era di poter arrivare a tutti i docenti di religione che operassero in tali contesti, lavorando quindi sull'universale degli stessi.

Si è proceduto, nel febbraio 2010, all'individuazione degli Enti formativi presenti sul territorio provinciale. Ne sono stati censiti 11, alcuni dei quali con sedi decentrate in diverse località della provincia, per un totale di 22 realtà scolastiche. I docenti di religione in servizio presso queste sedi per l'a.s. 2009/2010, secondo anno di attivazione dell'Irc nei Centri di formazione professionale, sono risultati 25.

Il primo passo è stato prendere contatto con i Direttori dei diversi Centri, tramite lettera, e-mail e personalmente, per illustrare la ricerca, gli obiettivi e le finalità, e per chiedere l'autorizzazione a condurre la stessa attraverso la somministrazione di questionari indirizzati ai docenti e agli studenti.

Ottenuta l'autorizzazione a svolgere la ricerca, che è stata data da tutti i Direttori, sono stati contattati personalmente tutti i docenti di religione. Sul totale di 25 docenti presenti nei Centri, 18 hanno aderito alla ricerca e nel mese di aprile 2010 a questi è stato somministrato un questionario, appositamente predisposto, con invio telematico e raccolta dello stesso ancora per via telematica o a mano. Inoltre, nel mese di maggio 2010, è stato predisposto un questionario per gli studenti e si è provveduto alla sua somministrazione agli studenti di almeno una classe per ogni docente.

Nel mese di giugno 2010 è stato realizzato un *focus group* con un gruppo di docenti di religione che avevano risposto al questionario.

Nel mese di gennaio 2011 sono stati presi i contatti con alcuni docenti di religione per l'individuazione di percorsi di religione, che fossero indicativi di progettazioni in alternanza formativa coinvolgendo realtà culturali e sociali del territorio.

Solo con una docente, per le caratteristiche particolarmente significative del percorso proposto anche se con dei limiti nella progettazione didattica, sono stati presi contatti per realizzare, nell'aprile 2011, un'intervista con l'obiettivo di mettere a fuoco le intenzionalità educative sottese e le azioni formative realizzate ritenute interessanti per

l'economia della presente ricerca. Nonostante la limitatezza delle pratiche d'Irc realizzate con le caratteristiche dell'alternanza formativa, si ritiene che anche quest'unica proposta sia utile all'impianto del presente scritto.

5.2. Gli strumenti della ricerca

Ai fini della ricerca sono stati utilizzati alcuni strumenti di indagine. Per la ricerca quantitativa si è optato per il questionario rivolto sia ai docenti, sia agli studenti. Per la ricerca qualitativa si è scelto di realizzare un *focus group* con un gruppo di docenti di religione e un'intervista ad una docente che ha realizzato un percorso formativo interessante per la tematica dell'alternanza formativa.

5.2.1. Il questionario

Gli strumenti utilizzati nella ricerca quantitativa hanno la caratteristica di prevedere la raccolta di dati standardizzabili da utilizzare in modo abbastanza rigido e sicuro, in cui l'interazione del ricercatore sia bassa e la conseguente contaminazione possibile dei dati raccolti sia minima.

Il questionario è, tra questi, lo strumento di rilevazione cui si fa largo utilizzo nella ricerca quantitativa, in questo caso definita *inchiesta*. Esso è costituito da un elenco strutturato di domande a cui ciascun soggetto risponde in modo autonomo o tramite un compilatore allo scopo preparato. Le domande intendono rilevare dati personali, comportamenti, opinioni, atteggiamenti del soggetto⁴⁴⁷. Le domande, dette anche *item*, possono essere aperte, se non vengono previste alternative alle risposte del soggetto, oppure domande chiuse, se le alternative di risposta vengono definite e inserite nel questionario. Le alternative di risposta definite all'interno delle domande fanno riferimento a *scale* preventivamente previste⁴⁴⁸. I dati raccolti sono caricabili in una matrice detta *matrice dei dati* e trattabili con tecniche di elaborazione fornite dalla statistica. Le domande a risposta aperta hanno lo svantaggio di fornire risposte a bassa strutturazione, non inseribili in una matrice di dati, ma sono particolarmente utili in studi di tipo esplorativo poiché forniscono maggiori informazioni per la comprensione

⁴⁴⁷ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 33.

⁴⁴⁸ *Ibidem*.

di un dato fenomeno⁴⁴⁹. Il questionario, che può essere autocompilato dal soggetto o compilato da un intervistatore, deve prevedere sempre un testo di presentazione che illustri le finalità dell'indagine e assicuri all'intervistato che i suoi dati non saranno usati in modo improprio e saranno ritenuti validi ai soli fini della ricerca⁴⁵⁰.

Il riferimento a variabili standardizzate, soprattutto se desumibili attraverso risposte definite, mostra un'apparente rigidità dello strumento del questionario, una sua scarsa elasticità. In realtà questa rigidità del questionario «deve essere [...] accolta non come un suo limite ma, al contrario, come mezzo che consenta di assumere una maggiore validità euristica. Certamente si contrappone a questa caratteristica lo svantaggio di produrre, o più precisamente di invitare a produrre chi si sottopone allo stesso, risposte in qualche modo stereotipate, in quanto inserite in un contesto che esclude qualsiasi forma di espressività, e ridotte a un numero limitato»⁴⁵¹. D'altra parte, come si ricordava sopra, le caratteristiche proprie di un questionario a risposte chiuse lo rendono più facilmente strutturabile e passibile di un discreto ordinamento. Infatti, le variabili che lo compongono, e che sono oggetto d'interesse del ricercatore, sono meglio precisate e definite rispetto, ad esempio, a quelle rinvenibili in un'intervista «proprio per il fatto che l'oggetto di indagine che lo fonda non è quasi mai costituito dal tentativo di comprensione di un soggetto particolare e della situazione nella quale questo è inserito. Piuttosto concerne un fenomeno, al cui interno è certamente inserito il soggetto (o i soggetti), che è passibile di una più agevole classificazione e, soprattutto, delimitazione dell'universo entro cui questi si colloca»⁴⁵².

Una corretta procedura prevede un *pretest* del questionario su un gruppo ristretto di soggetti aventi caratteristiche simili ai soggetti della ricerca «allo scopo di calibrare il linguaggio con cui le domande sono formulate e verificarne la comprensibilità»⁴⁵³ ed apportate le giuste variazioni e correzioni. Questa fase è importante per raccogliere osservazioni non solo in merito alla chiarezza della formulazione delle domande ma anche in merito alla pertinenza delle domande stesse in riferimento all'obiettivo della

⁴⁴⁹ R. Trichero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 199.

⁴⁵⁰ *Ivi*, p. 196.

⁴⁵¹ E. Gattico, S. Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, cit., p. 117.

⁴⁵² *Ivi*, pp. 117-118.

⁴⁵³ R. Trichero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 198.

ricerca, onde pervenire ad una stesura definitiva del questionario che meglio metta a fuoco l'individuazione dei dati rilevanti da raccogliere per la ricerca.

Il questionario docenti.

Il questionario predisposto intendeva mettere a fuoco le opinioni, le convinzioni, la valutazione della pratica didattica dei docenti in riferimento al tema dell'interdisciplinarietà (Allegato 1).

Il questionario si apriva con un breve testo che illustrava il tema della ricerca. Per avere risposte, in riferimento all'interdisciplinarietà, le più confrontabili possibili si è provveduto, sempre all'inizio del questionario, a inserire due definizioni, una riguardante la multidisciplinarietà, l'altra l'interdisciplinarietà⁴⁵⁴. Questo per mettere in condizione i docenti di rispondere facendo riferimento a definizioni univoche, anche perché è apparso evidente che non vi fossero interpretazioni uniformi da parte dei docenti. Questo è stato rilevato, soprattutto, nella fase di *pretest*, nella quale si era costruito un questionario che non riportava alcuna definizione di interdisciplinarietà. Aspetto questo, che nella fase di restituzione del *pretest* era stato evidenziato dai docenti (sette della scuola secondaria di II grado) a cui era stato sottoposto il questionario.

Il questionario era composto da 27 domande riferibili direttamente alla ricerca, seguite al termine da una serie di domande di contesto che servivano per raccogliere informazioni generali sui singoli docenti, tra cui il genere, la propria condizione (laico o religioso), l'età (definita all'interno di una scala di cinque fasce di età), gli anni di insegnamento riferibili non solo al periodo di lavoro nei Centri di formazione professionale (anche in questo caso con sei fasce di anni). Per ultime sono state inserite due domande riguardanti il numero delle classi dei Centri in cui i docenti avevano insegnato e le modalità di attuazione dell'insegnamento nell'anno scolastico 2009/2010 e, specificatamente, se si era trattata di un'ora settimanale, come nella scuola secondaria di II grado, se si erano realizzati interventi modulari di due o più ore, oppure, se vi fossero state altre modalità, fornendo, in questo caso, uno spazio per inserire le risposte.

⁴⁵⁴ Le due definizioni erano le seguenti: MULTIDISCIPLINARE: *quando le diverse discipline vengono utilizzate per affrontare un argomento, un tema senza che ciascuna debba mutare le proprie prospettive concettuali o i propri metodi o che vi siano contaminazioni.*

INTERDISCIPLINARE: *comporta la messa a confronto di discipline diverse, lo sforzo di integrazione e di contaminazione fra queste, la consapevolezza della parzialità di ciascuna e nel contempo della sua indispensabilità per comprendere un dato problema o una realtà complessa.*

Le domande del questionario erano per la maggior parte a risposta chiusa. Per l'esattezza 14 formulavano domande e riportavano risposte secondo la scala Likert. La scelta di utilizzare 'scale di atteggiamento' è stata motivata dal fatto di voler gerarchizzare le risposte allo scopo di raccogliere informazioni su atteggiamenti, opinioni, propensioni, valutazioni da poter trattare a livello statistico⁴⁵⁵. «Si tratta di rilevare aspetti qualitativi del soggetto, non direttamente osservabili, che vengono trasformati in *dati quantitativi*»⁴⁵⁶. Le scale di atteggiamento si basano sul principio della misurazione graduata, che consiste nell'assegnazione di un valore posto su una scala a ciascun atteggiamento o opinione dichiarata dal soggetto. Si tratta di auto-dichiarazioni formulate attraverso variabili discrete, cioè con categorie dotate di confini tra una e l'altra. I rischi connessi all'utilizzo delle scale di atteggiamento sono «che non si può essere sicuri con una sola proposizione che il significato di ogni termine sia stato compreso allo stesso modo da tutti i soggetti. Inoltre vi è sempre il rischio che la struttura della frase scelta per misurare l'atteggiamento influenzi in qualche modo la risposta»⁴⁵⁷. Infine, è necessario tener conto della possibilità che l'intervistato fornisca risposte accettabili socialmente se la formulazione della domanda è troppo esplicita e il soggetto non intenda esporsi a giudizi e critiche.

Per il presente questionario, le scale utilizzate facevano riferimento sempre a cinque valori di volta in volta espressi con modalità differenti, ma che tenessero conto di un *range* che comprendesse i valori dal più positivo al più negativo (moltissimo, molto, abbastanza, poco, per nulla; tutti, quasi tutti, la maggior parte, pochi, nessuno), o che quantificassero gli atteggiamenti o i comportamenti del soggetto rispetto a pratiche oggetto della ricerca (una volta a settimana, una volta al mese, una volta a quadrimestre, una volta all'anno, mai; sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai; ad ogni percorso proposto, nella maggior parte dei percorsi proposti, solo per alcuni percorsi proposti, solo in un percorso proposto, mai).

Vi erano, poi, sei domande con possibilità di risposta multipla intese a rilevare opinioni o comportamenti inerenti le pratiche didattiche utilizzate, le problematiche rilevate nel contesto scolastico, i bisogni formativi dei docenti.

⁴⁵⁵ E. Besozzi, M. Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio educativi*, Guerini Studio, Milano 1998, pp. 97-98.

⁴⁵⁶ *Ivi*, p. 98.

⁴⁵⁷ *Ivi*, p. 99.

Due domande intendevano indagare quali definizioni davano i docenti ad alcune pratiche didattiche, come ad esempio la didattica laboratoriale.

Una domanda era riferita alle opinioni dei docenti riguardanti il fatto che la presenza di studenti appartenenti a culture o religioni differenti potesse essere una risorsa o un ostacolo per l'Irc. La risposta prevedeva la scelta tra le due opzioni (risorsa/ostacolo), ma per superare l'indicazione della mera direzione dell'atteggiamento si è previsto uno spazio per l'espressione di tali opinioni, le ragioni che sostengono o meno la propria scelta⁴⁵⁸.

Infine, quattro domande aperte per rilevare i temi proposti, i punti di forza o di debolezza riscontrati nella pratica quotidiana e l'esistenza di condivisione di intenti e fini educativi con altri colleghi.

Il questionario studenti

Il questionario somministrato agli studenti di una sola classe per ogni docente partecipante alla ricerca era stato predisposto in modo più sobrio (Allegato 2). Presentava sette *item* seguiti dalla richiesta di dati generali dello studente. Questi ultimi riguardavano l'indicazione del genere, l'età (14, 15, 16, 17, oltre i 17 anni) e la nazionalità.

Le domande, quasi tutte a risposta aperta, riguardavano la propria valutazione dell'esperienza dell'Irc, il riconoscimento o meno del valore formativo di tale insegnamento, le tematiche affrontate (in questo caso con scelta multipla tra una decina di argomenti), il riscontro della presenza o meno di collegamenti con altre discipline, il riscontro dell'apertura di nuovi spazi di confronto realizzati attraverso l'Irc, la disponibilità a proporre argomenti o tematiche per migliorare tale insegnamento. Un'ultima domanda intendeva indagare quanto fossero oggetto di discussione in famiglia le tematiche affrontate nell'Irc attraverso una scala a cinque valori (sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai).

La funzione del questionario studenti era di controllo del questionario docenti, quasi fosse una cartina di tornasole, sia per la rilevazione di dati confrontabili, come ad esempio le tematiche affrontate, sia per mettere in luce, tra quanto affermato dai docenti sulle pratiche didattiche e le valutazioni degli studenti, se vi fosse o no una generale

⁴⁵⁸ A.M. Manganelli Rattazzi, *La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche di misura*, in R. Trentin, a cura di, *Gli atteggiamenti sociali. Teoria e ricerca*, Bollati Boringhieri, Torino 1991, p. 209.

sintonia rispetto all'Irc, anche con riferimento ai percorsi formativi complessivi proposti nei Centri di formazione professionale.

5.2.2. Il *focus group*

Per quanto riguarda l'ambito della ricerca qualitativa, ai fini della presente ricerca, si è ricorso agli strumenti del *focus group* e dell'intervista individuale.

Il *focus group* è una particolare modalità di conduzione d'interviste. In questo caso l'intervistatore non interagisce con un solo intervistato ma con più soggetti in gruppo. Il gruppo è composto da un numero limitato di soggetti, da 6 a 12, e l'intervistatore ricopre un ruolo da moderatore con l'obiettivo di far discutere i partecipanti focalizzando la discussione su un preciso argomento⁴⁵⁹. Lo scopo dello strumento del *focus group* è sfruttare le dinamiche positive della discussione di gruppo, le interazioni tra i partecipanti, gli scambi di punti di vista. Il *focus group* si svolge in un ambiente artificiale, una stanza appositamente predisposta con la disposizione circolare dei posti per facilitare a ciascuno la visione e l'interazione con gli altri partecipanti. «I *focus group* possono essere utilizzati per ricerche a fini *esplorativi*, quali ad esempio avere opinioni su un dato argomento [...] o a fini *confermativi*, dove l'obiettivo è controllare un'ipotesi»⁴⁶⁰. Il compito dell'intervistatore-moderatore è di raccogliere informazioni utili per un determinato oggetto di studio, creando un'atmosfera informale che incoraggi i membri del gruppo a parlare liberamente delle proprie opinioni, dei propri comportamenti e atteggiamenti⁴⁶¹.

La scelta di realizzare un *focus group* con alcuni docenti di religione che lavorano nei Centri di formazione professionale della provincia di Bergamo ha avuto come obiettivo raccogliere impressioni, valutazioni e considerazioni in merito alla propria esperienza in un contesto di confronto tra docenti. Come si esplicherà nell'analisi del *focus group*, si è scelto di mantenere il confronto su un piano ampio, senza puntare in modo specifico sul tema dell'interdisciplinarietà, alla luce dei primi risultati emersi dai questionari e dalla scarsa dimestichezza dei docenti in riferimento alla riflessione attorno all'approccio interdisciplinare.

⁴⁵⁹ R. Trincherò, *I Metodi della ricerca educativa*, cit., p. 101.

⁴⁶⁰ *Ivi*, p. 102.

⁴⁶¹ F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2008, p. 66.

5.2.3. L'intervista

L'intervista, nel campo della ricerca pedagogica, può essere intesa come «uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema»⁴⁶².

Lo strumento dell'intervista si differenzia dal *colloquio* per l'oggetto della rilevazione e per le motivazioni che sostengono gli attori in gioco, intervistatore e intervistato. «L'intervista mira a rilevare informazioni su dati personali, comportamenti e opinioni del soggetto, più che sugli atteggiamenti e sugli aspetti profondi della personalità che li generano. Il colloquio ha invece lo scopo di penetrare in profondità su tali aspetti, anche avvalendosi di opportuni reattivi»⁴⁶³.

Inoltre, l'intervista è il più delle volte promossa e richiesta dall'intervistatore, mentre il colloquio è richiesto da un soggetto che necessita, per fini terapeutici ma non solo, di un contatto con uno specialista. Per tale motivo il colloquio trova maggiore utilizzo in campo psicologico. L'intervista, quindi, ha come prima caratteristica la 'non casualità', in quanto instaura una relazione voluta, cercata. In secondo luogo è una relazione 'asimmetrica', poiché l'intervistatore si mette in relazione allo scopo di raccogliere informazioni che solo l'altro, l'intervistato, è in grado di fornire⁴⁶⁴. I due interlocutori si trovano, quindi, in due ruoli tra loro non intercambiabili.

A secondo del grado di strutturazione e di profondità vi sono almeno quattro tipologie d'intervista, anche se nella pratica si assiste a contaminazioni tra di loro e quindi sono da intendersi non in modo rigido per quanto riguarda i confini tra una tipologia e l'altra: l'intervista libera o in profondità o non direttiva; l'intervista semi-strutturata; l'intervista strutturata; l'intervista rigidamente strutturata⁴⁶⁵.

⁴⁶² S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit., p. 38. Cfr. R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 91.

⁴⁶³ R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 91.

⁴⁶⁴ S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit., p. 39.

⁴⁶⁵ *Ivi*, pp. 53-55. Per approfondimenti si rimanda a: R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 92. In questo testo l'autore mette in luce tre tipologie di intervista in base ai due estremi del grado di strutturazione: al grado minimo fa corrispondere l'intervista libera o non direttiva; al grado massimo l'intervista completamente strutturata. Tra questi due estremi inserisce l'intervista semistrutturata. R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 220. L'autore ne indica due tra i due estremi: l'intervista semistrutturata e l'intervista strutturata. F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca*

L'intervista libera o in profondità presenta notevoli analogie con il colloquio terapeutico. Infatti, la centratura dell'intervista è sulla persona «che può spaziare e scegliere assolutamente quale percorso seguire nel suo discorso su un tema proposto dall'intervistatore»⁴⁶⁶, il quale cercherà, con i suoi interventi durante l'intervista, di stimolare l'intervistato a parlare liberamente. Differenti sono le posizioni dei due interlocutori: nel colloquio clinico è l'intervistato a farne richiesta, nell'intervista è l'intervistatore che chiede la collaborazione al possibile intervistato nell'ambito della sua ricerca. L'intervista libera non prevede la stesura di domande prefissate, ma l'intervistatore, dopo aver presentato la ricerca e i suoi obiettivi, sottopone un argomento, un tema sul quale viene invitato l'intervistato ad esprimersi. In questo caso l'intervista è centrata sul modo unico e originale dell'intervistato di considerare il tema oggetto dell'intervista ed è lasciata «all'intervistato la possibilità di affrontare l'argomento dall'angolazione da lui preferita»⁴⁶⁷

La fase di analisi dell'intervista dovrà essere accurata e «dovrà tener conto sia dei contenuti latenti sia di quelli manifesti»⁴⁶⁸. È sicuramente il lavoro più complesso in quanto, accanto al possesso di una certa professionalità nella conduzione dell'intervista, si dovrà usare particolare attenzione nel trattare una quantità notevole di materiale che normalmente viene raccolto attraverso tale strumento.

A differenza dell'intervista libera nell'intervista semi-strutturata vi sono alcune domande che obbligatoriamente l'intervistatore deve porre nel corso del colloquio, anche se l'ordine con cui vengono poste può essere diverso da soggetto a soggetto e la formulazione non è necessariamente rigida. L'intervistatore è anche autorizzato a fornire spiegazioni circa il significato delle domande ed, eventualmente, formularne altre che specifichino l'oggetto dell'intervista e che possano aiutare l'intervistato a fornire il proprio punto di vista⁴⁶⁹. L'analisi del materiale raccolto appare più semplice

qualitativa, cit., pp. 56-58. Gli autori utilizzano denominazioni diverse: intervista standardizzata, in cui ogni domanda viene posta esattamente come è stata formulata e in un ordine prefissato e senza la possibilità di aggiunta da parte dell'intervistatore; intervista semistandardizzata, in cui le domande sono poste con una certa flessibilità lessicale e in un ordine che può essere alterato secondo la valutazione dell'intervistatore; intervista non standardizzata, in cui a priori sono definiti gli obiettivi dell'intervista ma non la formulazione delle domande e, quindi, non esiste un ordine prefissato di domande da porre.

⁴⁶⁶ *Ivi*, p. 53.

⁴⁶⁷ *Ivi*, p. 64.

⁴⁶⁸ *Ivi*, p. 53.

⁴⁶⁹ F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, cit., p. 58.

in quanto l'intervistatore ha dei temi ben definiti a cui attenersi, facenti riferimento agli obiettivi della sua ricerca.

Nell'intervista strutturata, invece, «le domande sono assai precise, sono decise in anticipo [...], e seguono un ordine prefissato, una sequenza che il ricercatore ha ritenuto ottimale per ottenere le informazioni che sta cercando»⁴⁷⁰. Naturalmente, non è prevedibile il tipo di risposta in quanto l'intervistato può rispondere come vuole ma attenendosi al registro delle domande. Lo strumento utilizzato in questo tipo d'intervista è il questionario che contiene domande predefinite. Il principio che la governa è quello *dell'invarianza degli stimoli* e si usa per indagare su argomenti che hanno carattere di ordinarietà, riproducibilità ed evidenza⁴⁷¹. Nel caso di risposte non pertinenti, poiché ripetitive e che si allontanano dal *focus* della domanda stessa, l'intervistatore potrà non prenderle in considerazione e non riportarle per iscritto. Il limite delle griglie standardizzate, come può essere un questionario, è di essere ritenute rigide e restrittive rispetto al modo di pensare di colui che viene interpellato in quanto si presuppone che le domande abbiano per tutti lo stesso significato e, quindi, le risposte possano essere comparabili. L'analisi di queste interviste, dal momento che le domande sono prefissate e le risposte libere, presenta differenze rispetto alle altre tipologie d'intervista. Le risposte, riportate per iscritto dall'intervistatore, possono già costituire una sintesi o un'interpretazione delle parole dell'intervistato da parte dell'intervistatore, o nel caso sia lo stesso intervistato a riportare per iscritto le proprie risposte, queste saranno certamente più stringate di quelle che avrebbe o che ha fornito oralmente⁴⁷².

L'intervista rigidamente strutturata può essere paragonata a un questionario, poiché «non solo la formulazione e la scansione delle domande sono rigidamente prefissate, ma anche le risposte sono già previste»⁴⁷³. L'intervistato può scegliere solo tra risposte prefissate e che coincidono con quelle che avrebbe fornito spontaneamente o che più si avvicinano. È chiaro che i problemi, in questo caso concernono la fase di preparazione delle domande, la loro giusta sequenza, la previsione di tutte le possibili risposte.

⁴⁷⁰ S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit., p. 54.

⁴⁷¹ E. Besozzi, M. Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio educativi*, cit., pp. 81-82.

⁴⁷² S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit., p. 55.

⁴⁷³ *Ibidem*.

Questo semplifica notevolmente la fase di analisi delle risposte, che in genere saranno trattate attraverso un'elaborazione statistica.

Allo scopo di ottenere risultati soddisfacenti attraverso un'intervista sono necessari alcuni criteri generali da tener presenti⁴⁷⁴.

L'intervista, inserita nella presente ricerca, è stata realizzata ad una docente di religione cattolica di un Ente formativo della città di Bergamo. Tale scelta è stata operata in quanto la docente ha proposto, progettato e attuato un percorso di religione cattolica con azioni formative realizzate con tempi e in spazi scolastici e con tempi e in spazi extrascolastici, nello specifico in collaborazione con la sezione femminile del carcere di

⁴⁷⁴ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., pp. 223-231. L'Autore individua una serie di criteri da applicare per svolgere un'intervista che dia buoni risultati: a) *Mettere l'intervistato a proprio agio*. Predisporre un luogo tranquillo, un ambiente cordiale e sereno di interazione, non trasmettere tensione all'intervistato; b) *Ascoltare l'intervistato con interesse "caldo" e "genuino"*. Far sentire all'intervistato la propria disponibilità all'ascolto; c) *Aiutare l'intervistato a esprimere ciò che sente e pensa*. Tacere il più possibile e supportare tale silenzio con elementi comunicativi non verbali positivi e non giudicanti; d) *Assumere un atteggiamento non valutativo*. Abbandonare atteggiamenti moralistici o legalistici anche quando l'intervistato dichiara comportamenti immorali o illegali. L'intervistato va accettato in quanto tale nella sua unicità e originalità; e) *Cercare di immedesimarsi nell'intervistato attraverso la tecnica dell'empatia*. L'intervistatore deve avere una particolare sensibilità verso i problemi dell'altro; f) *Non "fare propri" i problemi dell'intervistato*. Mantenere, cioè, una certa distanza emotiva dal vissuto che viene raccontato, specialmente verso chi racconta proprie storie difficili; g) *Capire che è l'intervistato che fa un favore all'intervistatore e non viceversa*. In questo caso va curata la rilevanza delle domande con gli scopi dell'indagine e chiedere solamente ciò che realmente serve; h) *Non cercare di affermare se stesso e i propri punti di vista*. È opportuno non rivelare i propri punti di vista all'intervistato per evitare di influenzare le risposte; i) *Non portare le proprie frustrazioni nell'intervista*. Essere in buone condizioni psicofisiche e accostarsi con sincera passione ed entusiasmo; j) *Far sapere in anticipo all'intervistato come verranno utilizzate le informazioni da lui fornite*. L'intervistato ha diritto a una spiegazione chiara ed esauriente dei fini dell'intervista e degli obiettivi generali della ricerca. Questo serve anche ad aumentare la motivazione dell'intervista stessa; k) *Non scindere la comunicazione verbale da quella non verbale*. L'attenzione agli aspetti paralinguistici della comunicazione la rendono più efficace; l) *Assumere una curiosità non morbosa, non cercare di estorcere informazioni ad ogni costo*. È opportuno, soprattutto nell'intervista non direttiva, lasciare massima libertà all'intervistato; m) *Essere congruente, ossia dimostrare accordo tra i suoi sentimenti e le sue parole*. L'intervistatore deve dare l'impressione di essere aperto, sincero, leale. Deve mantenere accordo tra ciò che dice e ciò che pensa; n) *Chiedersi quali sono le aspettative che egli ripone nell'intervista*. Capire ciò che ci si aspetta dall'intervistato è importante per cercare di non leggere in ciò che egli dice ciò che si va cercando; o) *Capire come l'intervistato vive quello che sta dicendo*. È opportuno che l'intervistatore si chieda che significato hanno le parole dell'intervistato, perché sono accompagnate da quei tratti paralinguistici e comportamenti non verbali; p) *Indirizzare il discorso dell'intervistato verso aree particolarmente interessanti o non ancora approfondite*. Dirigere l'intervista, attraverso la ripresa parziale, verso quegli aspetti che interessa approfondire; q) *Superare le situazioni in cui l'intervistato si blocca o non gradisce parlare di un certo argomento e trarne informazione*. Interpretare i silenzi dell'intervistato per capire se vi è ostilità o timore; r) *Stimolare e cogliere il comportamento non verbale e le dissonanze tra questo e quello verbale*. Con il proprio comportamento verbale e non verbale l'intervistatore può mettere in risalto elementi di dissonanza dell'intervistato e stimolare la discussione su questi temi; s) *Far capire costantemente all'intervistato che lo si sta ascoltando*. Confermare la propria attenzione con cenni del capo, con espressioni di interesse, riprendendo il discorso, ecc.; t) *Gestire le dinamiche di gruppo*. Soprattutto nelle interviste di gruppo saper cogliere e gestire le dinamiche negative che si possono verificare, come ad esempio la presenza di leader comunicativi all'interno del gruppo che possono limitare gli interventi altrui e monopolizzare la discussione.

Bergamo. Questa proposta didattica, che ha coinvolto anche una docente di Tecnica professionale, è parsa significativa in ordine al tema dell'alternanza formativa, anche se pare mancante di una riflessione e di una consapevolezza proprio in ordine alle caratteristiche dell'alternanza formativa e dell'approccio interdisciplinare sotteso.

A tal fine si è realizzata un'intervista con la docente di riferimento per mettere a fuoco le caratteristiche, le motivazioni, le metodologie, gli strumenti utilizzati e i risultati ottenuti.

Si è optato per un'intervista libera non direttiva con la formulazione di domande che, all'interno degli obiettivi della ricerca, permettessero all'intervistato di elaborare in modo personale le proprie riflessioni, al fine di mettere in luce l'intenzionalità educativa soggiacente alla progettazione di tale esperienza e rilevarne la valenza in merito ad una progettazione in alternanza formativa.

La scelta di svolgere un'intervista ad un testimone privilegiato di una particolare progettazione didattica è stata motivata dal fatto che, come si evincerà dall'analisi dei questionari docenti, la riflessione da parte dei docenti attorno all'approccio interdisciplinare appare limitata e ancor di più la riflessione in merito all'alternanza formativa quale strumento didattico e pedagogico con le opportunità che si aprono per l'Irc nei Centri di formazione professionale. Si è ritenuto utile dare spazio, nello svolgere l'intervista, alla presentazione dell'esperienza realizzata perché essa rappresenta un esempio delle possibilità dell'alternanza formativa e si pone quale stimolo per una riflessione teorica sull'alternanza formativa, sull'opportunità che essa rappresenta per un recupero dell'approccio interdisciplinare nell'insegnamento.

L'approccio interdisciplinare, che si è inteso promuovere con riferimento alla progettazione in alternanza formativa, non deve essere interpretato esclusivamente quale contaminazione tra discipline presenti nel curriculum dei Centri di formazione professionale, situazione questa sicuramente auspicabile ma che dipende, molte volte, dalle disponibilità espresse dai diversi docenti, ma anche quale approccio che tenga conto dell'unitarietà della persona che in modo interdisciplinare si relaziona con la realtà. La progettazione in alternanza formativa, quindi, intende valorizzare i contesti culturali e sociali in cui gli studenti apprendono, favorendo l'apertura degli ambiti di vita scolastica ai più ampi ambiti di vita sociale presenti sul territorio. Naturalmente

mantenendo ferma l'attenzione al processo di apprendimento che la scuola deve favorire e certificare adeguatamente.

Per questi motivi l'esperienza raccolta attraverso l'intervista sarà citata nell'ottica di ricavare una riflessione teorica a partire dalla pratica didattica quotidiana anche se, a volte, appare poco supportata da una riflessività strettamente pedagogica.

5.3 Analisi dei risultati

5.3.1. Il questionario docenti

Il primo dato da mettere in evidenza è che, a fronte dell'autorizzazione data da tutti i direttori dei Centri individuati, dei 25 docenti di religione, in servizio e contattati, in 18 hanno aderito alla ricerca rispondendo al questionario, pari al 72 per cento.

I questionari somministrati ai docenti forniscono i seguenti dati generali. Il 77,78 per cento dei docenti è di genere maschile, il 22,22 per cento di genere femminile. Il 66,67 per cento sono laici e il 16,67 per cento religiosi/e. Vi è un 16,67 per cento che non fornisce risposta.

Il 33,33 per cento ha un'età compresa tra i 47 e i 54 anni, il 27,78 per cento tra i 39 e i 46 anni. A seguire il 22,22 per cento hanno un'età compresa tra i 31 e i 38 anni, l'11,11 per cento tra i 24 e i 30. Abbiamo, infine, il 5,56 per cento con un'età superiore ai 54 anni. Il primo dato che emerge è la prevalenza di docenti maschi e l'età abbastanza elevata. Infatti, il 66,67 per cento ha un'età superiore ai 39 anni.

Il dato che si riferisce agli anni di insegnamento fornisce queste percentuali: il 50 per cento ha da 1 a 5 anni di insegnamento, il 16,66 per cento da 6 a 10 anni, con la stessa percentuale anche chi ha da 16 a 20 anni di insegnamento. Coloro che hanno da 11 a 15 anni d'insegnamento sono il 5,56 per cento, con più di 25 anni d'insegnamento alle spalle abbiamo il 5,56 per cento. Un ulteriore 5,56 per cento non fornisce risposta.

Questi dati sono interessanti se rapportati a quelli riferiti all'età anagrafica. Infatti, a fronte di un'età anagrafica, come si è visto, abbastanza alta si rileva un'esperienza professionale più limitata. Questo sta ad indicare che un buon numero di docenti si è avvicinato alla professione d'insegnante in un secondo tempo. Il questionario però non prevedeva l'approfondimento di tale aspetto e, quindi, appare solo come un dato quantitativo senza ulteriori interpretazioni.

Le classi in cui i docenti hanno operato sono state in totale 100, suddivise in 50 classi prime e 50 classi seconde (non sono presenti le classi terze in quanto al momento della somministrazione del questionario si era al secondo anno d'inserimento della nuova disciplina, per cui, a motivo dell'inserimento graduale a partire dalle classi prime, avvenuto nell'anno scolastico 2008/2009, nelle classi terze non era stato attivato l'Irc). Il totale degli alunni delle classi era di 1982 unità (1055 in prima e 927 in seconda), di cui 1719 si sono avvalsi dell'Irc (899 in prima e 820 in seconda) pari all'86,73 per cento del totale⁴⁷⁵. Purtroppo il dato numerico degli alunni non è complessivo poiché un docente nel questionario ha fornito il numero delle classi ma non il totale degli alunni, per cui mancano i dati riferiti a sei classi.

Le modalità di attuazione dell'Irc mostrano che per il 55,56 per cento si è trattato di un'ora settimanale, così come avviene nelle scuole secondarie di II grado. Un 27,78 per cento ha previsto moduli di due o più ore settimanali distribuiti in modo alternativo durante l'anno. Il 16,66 per cento ha indicato altre modalità. Nello specifico si è trattato di più uscite sul territorio della durata di 4 o 5 ore precedute da incontri di preparazione e momenti finali di verifica delle esperienze in classe, per un totale di ore dedicate all'Irc di circa 30 ore, come per le altre classi.

È un dato interessante per la tesi di ricerca poiché la scelta dell'ambito della formazione professionale regionale è stata motivata proprio dal fatto che tale ordine di scuola, in cui non era in precedenza previsto questo insegnamento, si potesse prestare a progettare percorsi più flessibili, più articolati in termini di collegamento con altre discipline, più liberi da vincoli, a differenza di ciò che avviene negli altri ordini di scuola con la prassi consolidata dell'ora settimanale che non rende possibile o attuabile con più difficoltà percorsi flessibili. Il dato che quasi il 50 per cento dei docenti abbia potuto operare con forme didattiche a moduli o con interventi meno strutturati dell'ambiente scolastico e più aperti al territorio è segno di una vivacità didattica dei docenti e della disponibilità dei Centri nell'adottare modalità flessibili.

⁴⁷⁵ Per l'a.s. 2009/2010 a livello nazionale la percentuale di avvalentisi nella Scuola secondaria di II grado si attesta all'83,5 per cento. Negli istituti professionali, affini per indirizzo ai Centri di formazione professionale, gli avvalentisi si attestano al 79,8 per cento. Fonte: Servizio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'Insegnamento della Religione Cattolica, Osservatorio socio-religioso Triveneto, *Annuario 2010. A.s. 2009/2010*, in http://www.chiesacattolica.it/ccl_new_v3/allegati/17552/Relazione_AnnuarioIRC%20281010.pdf

Le domande inserite nel questionario intendevano indagare, sotto molteplici aspetti, la pratica didattica degli insegnanti di religione, soprattutto a partire e mettendo a fuoco il tema dell'interdisciplinarietà. Come ricordato sopra, per evitare fraintendimenti o interpretazioni discordi, sono state inserite all'inizio del questionario due definizioni di lavoro multidisciplinare e interdisciplinare⁴⁷⁶. Si è inteso mettere a fuoco questi due aspetti in primo luogo perché sono modalità di lavoro differenti tra loro e, in secondo luogo, perché è interessante mettere in evidenza il differente ricorso a queste modalità nella pratica quotidiana d'insegnamento per non creare confusione tra di esse. Infatti, si rischiava, non specificando i due concetti, di generare una sorta di interpretazione intercambiabile tra di essi e non ottenere, in questo modo, informazioni precise e puntuali.

Non sono state inserite domande o definizioni riferite all'alternanza formativa in quanto, come era emerso nella discussione al termine del *pretest*, appare un tema poco considerato, poco conosciuto e un po' fumoso nella definizione che ne fornivano i docenti con cui si è analizzata la congruenza del questionario.

Questo tema rimane a margine e rientra in modo specifico come chiave di lettura e interpretazione dei materiali raccolti nella ricerca empirica alla luce della riflessione sviluppata nei Capitoli 3 e 4.

È da precisare pure che le risposte fornite dai docenti riguardano il loro dichiarato e non una raccolta di informazioni mediante osservazioni nei contesti e che, quindi, solo attraverso un incrocio tra le risposte a domande diverse è possibile evidenziare aspetti interessanti, congruenti o meno tra loro, utili al disegno della ricerca. A tal fine, nell'analisi delle risposte ai questionari si sono raggruppate le domande che avessero legami tra loro, le cui risposte potessero essere incrociate.

Nell'analizzare le risposte fornite si riporteranno i testi delle domande e una tabella con le voci delle risposte fornite nel questionario e i risultati in percentuale.

L'interdisciplinarietà: tra risorsa potenziale e risorsa effettiva

Le prime due domande volevano mettere a fuoco la distanza tra la considerazione, espressa dai docenti, dell'interdisciplinarietà quale risorsa potenziale e il suo effettivo utilizzo nella pratica didattica.

⁴⁷⁶ Cfr. Nota 454, p. 150.

La prima domanda era così formulata:

- 1) Ritiene che l'interdisciplinarietà costituisca una risorsa potenziale nell'insegnamento della religione cattolica?

moltissimo	22,22%
molto	50,00%
abbastanza	22,22%
poco	5,56%
per nulla	0%

La domanda intendeva rilevare quanto, in linea di principio, il ricorso ad una metodologia interdisciplinare fosse ritenuta una risorsa per il proprio insegnamento. Le risposte mostrano che sommando le due voci positive 'moltissimo' e 'molto' si ottiene una percentuale del 72,22 per cento. Questo sta ad indicare che l'approccio interdisciplinare è potenzialmente ritenuto una risorsa. Vi è in questo dato una consapevolezza teorica non solo del valore del lavoro interdisciplinare ma, volendo forse forzare un'interpretazione, anche una consapevolezza implicita della stessa struttura interdisciplinare del sapere.

La seconda domanda chiedeva:

- 2) Nella sua pratica quotidiana di insegnamento della religione cattolica, quanto l'interdisciplinarietà costituisce una risorsa effettiva?

moltissimo	0%
molto	22,22%
abbastanza	22,22%
poco	50%
per nulla	5,56%

Le risposte, come appare evidente, si discostano dalle risposte alla domanda precedente. Se la prima chiedeva di esprimersi in riferimento al valore potenziale, nella seconda si chiedeva quanto l'approccio interdisciplinare nell'insegnamento fosse una risorsa effettiva, quanto si facesse ricorso un lavoro che mettesse a confronto le discipline, quanto sforzo vi fosse nel progettare e nel realizzare percorsi didattici di integrazione fra queste, quanto vi fosse la consapevolezza della parzialità di ciascuna disciplina e della necessità di ricorrere all'interdisciplinarietà per comprendere un dato problema o una realtà complessa. Il risultato della domanda precedente viene, in qualche modo, rovesciato. Infatti, sommando le voci negative 'poco' e 'per nulla' si ha una percentuale

del 55,56 per cento. Ciò che è ritenuta una risorsa a livello teorico, non lo è nella pratica. Questo scarto può essere spiegato prendendo in considerazione le risposte alle domande successive.

Condizioni e limiti della pratica interdisciplinare

Infatti, le domande 3 e 4 intendevano indagare la disponibilità riscontrata nei docenti di altre discipline a progettare, in ordine, percorsi multidisciplinari e interdisciplinari.

Le percentuali di risposta sono le seguenti:

3) In quanti suoi colleghi di altre aree disciplinari ha trovato la disponibilità a progettare percorsi **multidisciplinari**?

tutti	5,56%
quasi tutti	5,56%
la maggior parte	27,78%
pochi	33,32%
nessuno	27,78%

4) In quanti suoi colleghi di altre aree disciplinari ha trovato la disponibilità a progettare percorsi **interdisciplinari**?

tutti	5,56%
quasi tutti	5,56%
la maggior parte	22,22%
pochi	44,44%
nessuno	22,22%

In entrambe le domande le percentuali più alte si collocano sulle voci negative. La somma di ‘pochi’ e ‘nessuno’ fornisce percentuali del 61,10 per cento alla domanda 3 e del 66,66 per cento alla domanda 4. I docenti rilevano, quindi, scarsa disponibilità dei colleghi alla costruzione di collaborazioni didattiche che possano essere significative. La domanda 5 si soffermava sulla frequenza dei confronti con gli altri docenti in ordine a percorsi didattici proposti.

5) In questo anno scolastico, quante volte, mediamente, lei si è confrontato, in ordine ai percorsi didattici, con i colleghi di altre aree disciplinari?

una volta a settimana	0%
una volta al mese	33,33%
una volta a quadrimestre	33,33%
una volta all'anno	16,67%
mai	16,67%

Le risposte evidenziano un confronto tra docenti molto saltuario.

Se si intendono le prime due voci quale indice di un frequente confronto tra i docenti i risultati appaiono sconcertanti. Il confronto settimanale non viene indicato e quello mensile si attesta al 33,33 per cento, che di per sé non è da interpretare negativamente. Se, però, si sommano le percentuali delle altre tre voci, somma che si attesta al 66,67 per cento, viene ridata un'immagine della scuola dove manca un confronto tra i docenti con riferimento alla propria progettazione didattica. La stessa voce 'una volta a quadrimestre' con la percentuale del 33,33 per cento, anche se non si sono realizzati specifici approfondimenti, sembra faccia riferimento ad un incontro ad inizio anno, in cui si procede all'individuazione di obiettivi didattici ed educativi generali, e ad un incontro che molto probabilmente coincide con la prima valutazione quadrimestrale.

Le domande 6 e 7 riprendono, anche se da un'angolatura diversa, quanto indagato dalle domande 3 e 4. Se, infatti, quest'ultime mettevano a fuoco la disponibilità degli altri colleghi a progettare percorsi nelle modalità indicate, la 6 e la 7 indagano la frequenza con la quale il docente di religione ha coinvolto i propri colleghi. Cioè mettono a tema l'intenzionalità e la capacità del docente di religione nel coinvolgere altri colleghi nella progettazione di percorsi didattici e quindi, in qualche modo, quanto può essere da stimolo verso i colleghi.

Le due domande con le relative percentuali di risposta sono le seguenti:

- 6) In questo anno scolastico, quante volte Lei ha progettato e realizzato i percorsi proposti agli studenti coinvolgendo in modalità multidisciplinare i colleghi di altre aree?

ad ogni percorso proposto	0%
nella maggior parte dei percorsi proposti	0%
solo per alcuni percorsi proposti	27,78%
solo in un percorso proposto	33,33%
mai	38,89%

- 7) In questo anno scolastico, quante volte Lei ha progettato e realizzato i percorsi proposti agli studenti coinvolgendo in modalità interdisciplinare i colleghi di altre aree?

ad ogni percorso proposto	0%
nella maggior parte dei percorsi proposti	0%
solo per alcuni percorsi proposti	16,67%
solo in un percorso proposto	38,89%
mai	44,44%

Anche in questo caso si sono diversificate le domande a secondo che si riferissero a percorsi multidisciplinari o interdisciplinari.

Per entrambe le domande la risposta più selezionata corrisponde alla voce 'mai', per il 38,89 per cento alla domanda 6 e per il 44,44 per cento alla domanda 7, che sta ad indicare poca capacità o effettiva difficoltà a proporre e realizzare collaborazioni su specifici percorsi. Si evidenzia l'aspetto positivo rilevabile dalla voce 'solo in un percorso proposto' in quanto si riconosce che una qualche forma di collaborazione, seppur minima, abbia trovato, comunque, realizzazione.

Interessanti sono le risposte alla domanda 8 che intendeva indagare quanto il docente realizzi percorsi interdisciplinari non coinvolgendo direttamente altri colleghi, ma collegando i contenuti delle diverse discipline con la propria.

8) In questo anno scolastico, quante volte Lei ha realizzato i propri percorsi didattici collegandoli, all'interno della propria disciplina, con i contenuti di altre discipline?

ad ogni percorso proposto	11,11%
nella maggior parte dei percorsi proposti	16,67%
solo per alcuni percorsi proposti	33,33%
solo in un percorso proposto	33,33%
mai	5,56%

In questo caso si nota che l'attenzione a collegare in modo interdisciplinare i contenuti delle diverse discipline, e quindi a evidenziare, in un certo senso, l'unitarietà del sapere, che andrebbe sempre riconosciuta, è presente anche se non in tutto il lavoro svolto dal docente. Ciò può essere riconducibile, forse, ad una visione dell'interdisciplinarietà strettamente legata ai contenuti presenti in tutte le discipline che, in qualche modo, si prestano ad un loro riconoscimento e collegamento, piuttosto che ad una presa di coscienza che qualsiasi tema è per sua natura interdisciplinare.

La domanda 9 sollecitava l'individuazione di quali fossero le cause della difficoltà a realizzare percorsi interdisciplinari.

La domanda era così formulata:

9) A suo avviso quali sono i problemi maggiori che ha riscontrato per attuare percorsi interdisciplinari? (indicare al massimo due alternative).

poca collaborazione da parte dei colleghi	11,11%
difficoltà a individuare argomenti, tematiche da affrontare con modalità interdisciplinari	33,33%
difficoltà organizzative dovute ad un'impostazione didattica poco flessibile del Centro	11,11%
il tempo esiguo a disposizione dell'Irc	61,11%
problemi disciplinari con gli studenti	11,11%
mancata formazione ricevuta	5,56%
altro (specificare)	27,78%

Le risposte, tra le quali erano possibili indicarne due, spaziavano da problemi di collaborazione, a cause oggettive quali la difficoltà a individuare argomenti interdisciplinari o scarsa flessibilità organizzativa del Centro, dalla limitazione ordinamentale delle ore a disposizione, ai problemi contingenti con le specifiche classi, ed infine dal riconoscimento di una scarsa preparazione ad operare in modalità interdisciplinari. Trovava posto anche la voce 'altro' con lo spazio per la specificazione. La voce che raccoglie la percentuale più alta è 'il tempo esiguo a disposizione dell'Irc' con il 61,11 per cento. Quello che viene evidenziato è senza dubbio un grosso limite di tale insegnamento, in quanto è relegato in spazi estremamente esigui che creano difficoltà a incidere in modo adeguato. La sottolineatura di questo aspetto potrebbe essere riferibile soprattutto per quelle realtà in cui l'attuazione di questo insegnamento ha coinciso con le modalità della classica ora settimanale, ma il raffronto con le risposte fornite dai docenti che hanno attuato moduli di più ore o interventi diversificati, come espresso nella presentazione dei dati generali, non sostengono tale tesi. Il problema della quantità di ore a disposizione dell'Irc è evidenziato allo stesso modo, sia che si tratti di situazioni d'insegnamento con un'ora settimanale, sia che si tratti di Centri in cui sono state attuate modalità più flessibili.

La seconda voce scelta, con una percentuale del 33,33 per cento, è stata 'difficoltà a individuare argomenti, tematiche da affrontare con modalità interdisciplinari'. Anche in questo caso, se si mantiene una visione disciplinarista, monodisciplinare della scuola è chiaro che diventa difficile trovare collegamenti, soprattutto in questi Centri di formazione che presentano ambiti disciplinari fortemente professionalizzanti. Al

contrario, se si supera la visione disciplinare della scuola, è possibile trovare agganci con le realtà, anche esterne alla scuola, che siano pertinenti con il percorso formativo complessivo dei singoli studenti. Ad esempio, per realtà con proposte formative di servizio al turismo sarebbe possibile recuperare l'approccio interdisciplinare proponendo agli studenti di una classe la progettazione e la realizzazione di una *brochure* informativa delle opere pittoriche presenti in una chiesa del territorio. Si potrebbe prevedere una visita *in loco* incontrando il parroco per avere informazioni sulle opere presenti e realizzare delle fotografie delle stesse. Ritornati a scuola, gli studenti potrebbero cercare i collegamenti pertinenti tra le opere individuate e brani biblici a cui si richiamano. Infine, realizzare una *brochure* ad uso dei turisti che visitassero quella chiesa. In tal modo, si promuoverebbero le competenze degli alunni recuperando contenuti di religione, di storia, di storia dell'arte, di materie professionalizzanti (l'utilizzo delle nuove tecnologie, magari realizzando anche un sito web).

La terza voce indicata è stata 'altro' con il 27,78 per cento di scelta. Le specificazioni fornite fanno riferimento a problemi organizzativi quali: la non previsione di progettazioni comuni da parte del Centro in cui si opera; le scarse occasioni di incontro tra i docenti a causa degli orari diversi che non permettono di incontrarsi; la presa d'atto di essere quasi tutti collaboratori esterni alle prese con altre attività lavorative tra le quali destreggiarsi.

Interessante il dato marginale riferito a 'poca collaborazione da parte dei colleghi' che ridimensiona la portata delle domande precedenti. Sembra che sia lo statuto ordinamentale dell'Irc, con le poche ore a disposizione, ad ostacolare, in qualche modo, la collaborazione con altre discipline.

La domanda 11 aveva come tema la collaborazione tra docenti di religione di altri Centri formativi.

Il testo e le percentuali sono quelli riportati.

11) Lei ha collaborato effettivamente con altri docenti di IRC di altri Centri?

sempre	5,56%
spesso	5,56%
qualche volta	5,56%
raramente	16,67%
mai	66,65%

Come è possibile notare le percentuali mostrano uno scarso scambio con altri docenti di religione cattolica. Il 66,65 per cento non ha avuto modo di collaborare con docenti di altri Centri. Si è in presenza di una certa 'solitudine' dei docenti nella loro pratica didattica. È possibile avanzare alcune ipotesi interpretative, quali una scarsa attitudine al confronto, una visione individualista del proprio operato di docente, oppure le poche occasioni di aggiornamento o semplicemente di incontro mirate alla specificità dei docenti di religione nei Centri di formazione professionale. Sarebbero state necessarie ulteriori domande per comprendere se questa mancanza di confronto e di collaborazione fosse sentita dai docenti in senso negativo, se ritenessero un'esigenza il confrontarsi con altri colleghi e se prevedere momenti di incontro e di scambio potessero essere utili per migliorare la propria professionalità⁴⁷⁷.

Caratteristiche della pratica didattica

Le domande 12, 13, 14 e 21 avevano come obiettivo mettere in luce alcuni aspetti della pratica didattica dei docenti di religione.

La domanda 12 intendeva mettere a fuoco la consapevolezza che l'insegnante possiede in merito alla promozione dell'autonomia, quindi alla sua intenzionalità educativa nel promuovere la realizzazione responsabile e libera dei propri studenti, riconoscendone un ruolo da protagonisti nel loro percorso formativo.

12) A suo giudizio, Lei favorisce l'autonomia degli studenti soprattutto (segnare al massimo due alternative)

facendo leva sulle loro capacità	22,22%
valorizzando gli stimoli personali offerti dagli studenti	72,22%
stimolando la collaborazione tra studenti	44,44%
proponendo loro la risoluzione di problemi e compiti reali	22,22%
personalizzando l'offerta didattica	27,78%
altro (specificare)	0%

Le risposte, formulate tutte in positivo e con la possibilità di due scelte, mettono in luce che l'attenzione verso gli stimoli degli studenti, con il 72,22 per cento, è la voce più selezionata. Questo è senza dubbio positivo, poiché mostra l'attenzione nei confronti

⁴⁷⁷ Nella stesura del questionario questo aspetto di approfondimento non è stato preso in considerazione.

degli studenti, ma potrebbe anche nascondere il rischio di derive didattiche poco strutturate e legate allo spontaneismo. Lo stesso dicasi per la voce ‘stimolando la collaborazione tra studenti’, con il 44,44 per cento, che se, da un lato, segnala la valorizzazione di pratiche didattiche che incoraggino un apprendimento di tipo cooperativo, dall’altro, può mettere in evidenza lo stesso rischio indicato poco sopra. La voce ‘proponendo loro la soluzione di problemi e compiti reali’ ottiene solo il 22,22 per cento di scelte. In realtà questa risposta è quella che didatticamente favorisce maggiormente l’autonomia. È una voce non generica, presuppone un’attenzione progettuale alla costruzione di un sapere unitario inteso come strumento per la soluzione di problemi, punta sulle capacità e sulle competenze che i ragazzi possono mettere in campo per affrontare compiti in situazione. Si accenna già ora ad un incrocio possibile con le risposte alla domanda 14 che chiedeva di scegliere, tra una serie di definizioni, quella che i docenti ritenevano più congruente con il concetto di didattica laboratoriale. In questo caso la scelta della definizione cade per l’83,32 per cento su ‘nell’utilizzare in classe metodologie che consentono all’allievo di ragionare su problemi e compiti reali, e confrontarsi con essi’. È la definizione che fornisce un’idea molto precisa e corretta su tale didattica. Ma il confronto tra le risposte alle due domande mostra che vi è una certa consapevolezza a livello teorico, cui non corrispondono coerenti scelte nella pratica didattica.

Interessanti sono anche le risposte alla domanda 13 riguardante le modalità di azione didattica utilizzate.

13) Quali modalità di azione didattica utilizza più spesso (segnare al massimo tre alternative)

lezioni frontali	50,00%
laboratori	16,67%
discussioni guidate	55,56%
lavori di gruppo	50,00%
simulazioni	5,56%
nuove tecnologie (computer, internet)	27,78%
audiovisivi	61,11%
presentazioni in PPT	11,11%
cooperative learning	5,56%
altro	5,56%

La domanda, che prevedeva tre possibilità di scelta, intendeva mettere a fuoco le modalità più utilizzate dai docenti. In ordine di risposta si hanno: audiovisivi con il 61,11 per cento, discussioni guidate 55,56 per cento, lezioni frontali e lavori di gruppo 50 per cento. Le altre voci presentano percentuali più basse: l'utilizzo di nuove tecnologie il 27,78 per cento, i laboratori il 16,67 per cento. Per ultime abbiamo le simulazioni e il *cooperative learning* con il 5,56 per cento.

Anche in questo caso è possibile notare come, da un lato, l'azione didattica punti sul coinvolgimento dei ragazzi (discussioni guidate), che, però, se non ben preparate e adeguatamente gestite, rischiano di scadere nello scambio di opinioni fine a se stesse e con poche ricadute sui contenuti, e sulla visione di audiovisivi che possono dar adito, vista la percentuale elevata, ad un uso forse eccessivo, ad una delega forte a tali strumenti che potrebbe far pensare ad una difficoltà nell'individuare strategie didattiche alternative. Dall'altro lato, la percentuale elevata di ricorso alla lezione frontale, con il 50 per cento, denota il ricorso a strumenti didattici tradizionali. Nota positiva è l'indicazione dei lavori di gruppo che ottiene il 50 per cento di scelta.

Ancora una volta le voci che rimandano ad una didattica laboratoriale, come il ricorso a laboratori (16,67 per cento), o alla soluzione di compiti e problemi in situazione, come le simulazioni (5,56 per cento), ottengono percentuali basse. Come evidenziato in precedenza, sembra vi sia da parte dei docenti una certa fatica a passare da acquisizioni teoriche ad applicazioni pratiche, ovvero uno scarto tra la consapevolezza pedagogica della necessità di implementare modalità didattiche che mettano al centro le competenze degli studenti e le effettive strumentazioni didattiche utilizzate.

Si prendano, ora, in considerazione le risposte alla domanda 14, così formulata e con le relative percentuali di risposta:

14) A suo giudizio, la didattica laboratoriale consiste

nell'utilizzo dei laboratori presenti in istituto (laboratorio informatico, scientifico, ecc.);	0%
nell'utilizzare in classe metodologie che consentono all'allievo di ragionare su problemi e compiti reali, e confrontarsi con essi	83,32%
nel presentare, in modo organico, tutte le opportunità offerte dalla scuola in collegamento con il territorio	5,56%
nello stimolare la competitività fra alunni per ottenere risultati migliori	0%
altro *	5,56%
non risponde	5,56%

Come già accennato nel commento alla domanda 12, le risposte si concentrano, per l'83,32 per cento, sulla voce 'nell'utilizzare in classe metodologie che consentono all'allievo di ragionare su problemi e compiti reali, e confrontarsi con essi', che appariva, almeno nelle intenzioni nel momento di preparazione del questionario, quella che forniva una definizione adeguata di tale didattica.

L'alta percentuale di scelta della voce sopra descritta potrebbe essere data anche dal fatto che le alternative di risposta offerte non erano sufficientemente strutturate e i docenti nel rispondere possono essere stati spinti a tale scelta da questa carenza. Resta positivo, comunque, il fatto che una descrizione così formulata venga riconosciuta come adeguata a definire la didattica laboratoriale.

Se si confrontano i risultati di questo *item* con le risposte alla domanda 13 in realtà si nota che l'utilizzo di tale didattica è poco presente. Non si comprende fino a che punto le risposte alla definizione corretta della didattica laboratoriale siano una mera acquisizione semantica lontana da un suo uso nella pratica scolastica.

La domanda 21, così formulata:

21) Può indicare almeno tre temi proposti ai suoi studenti, quest'anno, a cui lei attribuisce maggiore importanza?

intendeva raccogliere informazioni in merito alle più significative tematiche affrontate durante l'anno.

Le risposte possono essere raggruppate sostanzialmente in tre ambiti tematici: ambito teologico-religioso, che raggruppa le tematiche afferenti più specificatamente ai contenuti della religione cattolica, le altre religioni e, in generale, la religiosità; ambito etico-antropologico, che identifica i temi etici legati, anche in modo specifico, al dibattito attuale; ambito esperienziale, che individua le tematiche più vicine al vissuto dei ragazzi, la costruzione della propria identità, le problematiche inerenti il tema dell'adolescenza con tutti i suoi risvolti specifici di questo momento di sviluppo personale.

Le tematiche riferibili all'ambito teologico-religioso sono quelle maggiormente indicate. Tra queste spiccano la figura, la storia, la vita, la conoscenza di Gesù Cristo. Accanto a queste tematiche la messa a fuoco di alcune figure di testimoni della fede bergamaschi o la storia di santi. A seguire le religioni, le loro caratteristiche, il

confronto e il dialogo tra le religioni. Per finire con l'esperienza religiosa dell'uomo, il tema della fede, il senso del divino.

L'attenzione si sposta poi all'ambito etico-antropologico con riferimento alle tematiche valoriali quali l'amicizia, l'amore, la tolleranza, la libertà, il rispetto della persona, il valore della vita, l'etica in generale, il principio di reciprocità e la regola d'oro; con riferimento alle religioni e all'intercultura e con collegamenti al contesto contemporaneo e alle problematiche in esso presenti quali la droga, l'eutanasia, l'aborto, l'aggressività.

Vi è una certa attenzione, nel proporre argomenti agli studenti, anche all'ambito esperienziale, il più delle volte incrociando le tematiche di tipo etico-antropologico, il proprio vissuto esperienziale, la comunicazione e l'ascolto nel proprio contesto sociale, la conoscenza di sé, l'identità alle prese con i disagi adolescenziali.

In sintesi, vi è un forte aggancio al patrimonio culturale proposto dall'Irc e ai contenuti specifici, senza perdere di vista, nello stesso tempo, l'attenzione etica e antropologica al contesto e ai percorsi biografici personali degli studenti.

Insegnamento della religione cattolica e territorio

Le domande 10, 15, 16 e 18 intendevano raccogliere informazioni in merito ai collegamenti che i docenti realizzano tra i percorsi proposti e la realtà sociale e culturale del territorio. Queste domande sono collegabili all'oggetto della ricerca in quanto nella progettazione didattica in alternanza formativa il tema del territorio è centrale, così come è centrale nell'alternanza formativa l'approccio interdisciplinare.

La domanda 10 richiedeva di esprimersi sulla frequenza di tali collegamenti. In realtà, nel testo della domanda non era esplicito che questi potessero avvenire con uscite sul territorio e quindi era anche possibile pensare l'intervento delle realtà extrascolastiche (associazioni sociali o culturali, ecc.) in ambito scolastico.

La domanda 10, infatti, intendeva indagare quanto il docente di religione colleghi i percorsi didattici proposti con realtà territoriali che possano avere valenza formativa per i propri studenti.

I risultati sono i seguenti:

10) Quante volte Lei ha collegato i percorsi disciplinari di IRC con realtà ed esperienze presenti sul territorio (associazioni di volontariato, musei, realtà culturali e religiose, ecc.)?

sempre	16,67%
spesso	5,56%
qualche volta	16,67%
raramente	33,32%
mai	27,78%

Il dato è di difficile interpretazione. Da un lato, infatti, il 61,10 per cento, sommando le voci ‘raramente’ e ‘mai’, sembra dare poca considerazione alle opportunità offerte dal territorio o comunque di non riuscire a realizzare questi collegamenti. Forse questo è indice di scarsa attenzione a progettazioni che prevedano azioni formative da realizzare nel contesto sociale. Dall’altro lato, la presenza di una discreta percentuale di docenti, il 22,23 per cento sommando le voci ‘sempre’ e ‘spesso’, che attua collegamenti con la realtà culturale o sociale del territorio appare significativa. Questi due dati possono trovare una prima interpretazione, se si analizzano le risposte incrociandole con le modalità di attuazione. Infatti, la totalità dei docenti che hanno indicato di realizzare collegamenti con il territorio sono quelli che operano in un contesto scolastico dove si sono attuati moduli di più ore o altre forme di flessibilità. Per chi ha avuto a disposizione una singola ora settimanale questi collegamenti sono stati difficili da realizzare. Ciò sta indicare che le caratteristiche organizzative in ordine alla flessibilità oraria rendono possibili contaminazioni tra scuola e territorio, che possono essere ricche dal punto di vista formativo e che aiutano a superare quello scollamento tra scuola e realtà sociale evidenziata nel presente scritto⁴⁷⁸.

La domanda 15, invece, era riferita in modo esplicito alle uscite didattiche realizzate durante l’anno ed era così formulata.

⁴⁷⁸ Cfr. Cap. 3, § 3.2., p. 94.

15) Lei organizza uscite didattiche che valorizzino la sua proposta didattica, come:

(segnare al massimo tre alternative)

visite guidate a percorsi museali a tematica religiosa	5,56%
visite guidate a sfondo religioso utilizzando il patrimonio architettonico e artistico del territorio	33,32%
visite a mostre temporanee che si allaccino ai percorsi proposti	22,22%
incontri con realtà socio-religiose del territorio (associazioni di volontariato, centri di recupero, ecc.)	44,44%
incontri con realtà culturali e sociali del territorio	5,56%
partecipazione a eventi, convegni, rappresentazioni teatrali	11,11%
altro (specificare) gite di convivenza con i ragazzi	5,56%
No, non realizzo in genere uscite didattiche	44,44%

È possibile notare che il 44,44 per cento delle risposte segnala che non si realizzano uscite didattiche. Essendo possibili più risposte è chiaro che chi ha dichiarato di non realizzare uscite didattiche non ha poi optato per le altre voci, per cui è possibile affermare che quasi la metà dei docenti che hanno risposto al questionario non prende in considerazione uscite sul territorio o non è nelle possibilità di operare in questo senso. In effetti, incrociando i questionari che hanno risposto negativamente alla domanda 10, si riscontra che gli stessi questionari indicano, nella presente domanda, di non realizzare uscite didattiche.

Le risposte fornite dalla restante metà dei docenti si concentrano su ‘incontri con realtà socio-religiose del territorio (associazioni di volontariato, centri di recupero, ecc.)’, con una percentuale del 44,44 per cento, riferendosi in tal caso a realtà attente alle marginalità presenti sul territorio. Questo sottolinea l’attenzione dei docenti, nella progettazione, ad un ambito di esperienze ben preciso e di cui è ricca la realtà bergamasca, avvicinando gli studenti a problematiche di forte impatto, anche emotivo, molto vicine al vissuto degli stessi ragazzi.

A seguire, con il 33,32 per cento, si fa riferimento a ‘visite guidate a sfondo religioso utilizzando il patrimonio architettonico e artistico del territorio’. Anche in questo caso è possibile evidenziare l’attenzione dei docenti a realizzare collegamenti con realtà a specifico sfondo religioso in continuità con i contenuti proposti.

La domanda 16 si soffermava sulla frequenza nell'organizzazione di uscite didattiche.

16) Con quale frequenza ha realizzato uscite didattiche durante l'anno?

una al mese	16,67%
uno ogni due mesi	0%
una a quadrimestre	5,56%
una all'anno	33,33%
mai	44,44%

Accanto alla voce 'mai', che con il 44,44 per cento conferma quanti i docenti hanno espresso nella domanda 15 nel non realizzare uscite didattiche, sono da evidenziare altre due voci. Per il 33,33 per cento la frequenza delle uscite ha cadenza annuale. Si può ipotizzare, in questo caso, che le uscite si configurino al pari delle tradizionali visite di istruzione, anche se non è dato confermare tale impressione. Interessante, anche se appare contenuto, è il 16,67 per cento che segnala una cadenza mensile di uscite sul territorio. Questo dato è estremamente positivo poiché mette in luce il costante contatto che il docente riesce a costruire con le sue realtà culturali, sociali e religiose, instaurando, in questo modo, un legame significativo tra scuola e società. Questo può aiutare gli studenti a comprendere che tra gli ambiti di vita scolastica e gli ambiti di vita sociale vi è uno stretto legame e il riconoscimento di questo legame, con le sue ricchezze, può incidere significativamente sul loro percorso formativo.

La domanda 18 intendeva indagare, da un altro punto di vista ancora, la capacità del docente di creare quei collegamenti tra scuola e contesti di vita dei ragazzi già fatti oggetto di riflessione con le domande 10 e 15.

18) Nel proporre percorsi didattici, Lei ha creato collegamenti tra la vita personale degli studenti e le proposte della scuola?

sempre	22,22%
spesso	33,33%
qualche volta	27,78%
raramente	11,11%
mai	5,56%

Il 55,55 per cento dei docenti, sommando le voci 'sempre' e 'spesso', afferma che creano tali collegamenti. Emerge una sostanziale attenzione al contesto esperienziale dei ragazzi nel pensare alle proposte didattiche. Purtroppo non si è formulata un'ulteriore domanda che indagasse quali tipi di collegamenti siano stati attuati e che, sicuramente,

avrebbe aiutato a comprendere meglio tale dinamica. Infatti, accanto ad una lettura positiva, intesa come costruzione strutturata di azioni formative attraverso le quali far emergere la presenza e il valore di quanto affrontato a scuola nella vita degli studenti, si potrebbe ipotizzare un'interpretazione negativa, quale appiattimento sui vissuti dei ragazzi tralasciando i contenuti dell'Irc.

Per analizzare lo stesso aspetto, ma da un punto di vista diverso, è stata inserita anche la domanda 20 con cui si voleva indagare quanto il docente modifica la propria progettazione didattica tenendo conto delle condizioni mutate del contesto, come ad esempio il livello della classe, particolari eventi che interessano il vissuto dei ragazzi, stimoli e occasioni che il territorio può offrire, ecc.

La formulazione della domanda e le percentuali di risposta sono le seguenti:

20) Lei modifica in modo flessibile la sua progettazione didattica in corrispondenza di mutate situazioni (livello della classe, eventi contingenti, occasioni particolari, ecc.)?

sempre	27,77%
spesso	55,56%
qualche volta	16,67%
raramente	0%
mai	0%

Le risposte si concentrano sugli *item* positivi: il 27,77 per cento su 'sempre' e il 55,56 per cento su 'spesso'. Il totale dell'83,33 per cento, sommando le due voci, fornisce l'idea che i docenti siano estremamente flessibili e attenti al contesto nell'implementare i propri percorsi progettati.

La riflessività dei docenti

La domanda 17 è stata formulata soprattutto pensando al recente inserimento dell'Irc nei Centri di formazione professionale. È una presenza giovane, che deve ancora collaudarsi e integrarsi in percorsi formativi professionalizzanti ben strutturati. La domanda voleva indagare la percezione, perché di questo si tratta, che i docenti hanno del ruolo educativo che i Centri hanno riconosciuto a loro e al nuovo insegnamento.

17) Ritiene che il suo ruolo educativo venga valorizzato all'interno del Centro di formazione in cui opera?

sempre	44,45%
spesso	33,33%
qualche volta	11,11%
raramente	11,11%
mai	0%

Le risposte sono estremamente positive. Se si sommano le prime due voci 'sempre' e 'spesso' si raggiunge il 77,77 per cento. Questo fa pensare che all'interno dei Centri di formazione, che si ricorda sono professionalizzanti, vi sia spazio per un insegnamento, come quello della religione cattolica con una forte caratterizzazione come cultura generale, che può ben trovare inserimento nel complessivo e articolato percorso di formazione proposto dai Centri di formazione professionale. Il riconoscimento del ruolo educativo dell'Irc in un ambito scolastico fortemente proiettato sul mondo del lavoro depone a favore di scelte di politica scolastica che mettono al centro la persona, la sua formazione integrale e non solo la preparazione professionale per un inserimento nel mercato del lavoro.

È stata formulata anche una domanda che indagasse le convinzioni dei docenti in riferimento alla disciplina insegnata. In modo esplicito si chiedeva in che modo, a loro avviso, si esplicasse maggiormente la valenza culturale e formativa dell'Irc. Le risposte sono le seguenti:

19) A suo giudizio, la valenza culturale e formativa dell'IRC si esplica maggiormente:

nei contenuti proposti	5,56%
nel collegamento pertinente dei contenuti con i contesti di vita degli studenti	83,33%
nella ricchezza disciplinare di tale insegnamento	11,11%
nel richiamo costante alla storia e alla tradizione culturale e religiosa del territorio	0%
altro (specificare)	0%

È indubbio che le alternative formulate volessero segnalare, in positivo, la valenza di tale insegnamento. Si intendevano mettere in luce le convinzioni epistemologiche e pedagogiche che l'insegnante assegna all'Irc. Da sottolineare che la risposta più scelta è quella che fa riferimento al collegamento dei contenuti con i contesti di vita.

Paradossalmente la domanda che non riceve risposte è quella riferita al richiamo alla storia e alla tradizione culturale e religiosa del territorio. Paradossale perché se la religione cattolica fa parte del patrimonio culturale italiano, così come richiamato nell'art. 9 degli Accordi di revisione del 1984⁴⁷⁹, questo avrebbe dovuto avere un riscontro nelle risposte dei docenti. In realtà presente negli Accordi di revisione è una affermazione di principio, è la constatazione che i principi del cattolicesimo appartengono al patrimonio storico italiano, e tale riconoscimento fonda e rende ragione della loro presenza all'interno della scuola, secondo le finalità della stessa e in una disciplina denominata Irc. L'affermazione neoconcordataria non intendeva indicare le modalità con cui dare concretezza alla valenza culturale di tali principi.

Il coagularsi delle risposte, come sopra accennato, mette in risalto il valore che l'insegnante attribuisce all'Irc centrandolo sugli studenti quali protagonisti e non sull'oggettività dei contenuti dell'insegnamento, che per altro non sono messi in secondo piano, come si è visto dall'analisi delle risposte alla domanda aperta n. 21 riguardante i temi proposti agli studenti.

Per restare nell'ambito della presente ipotesi di ricerca attorno al tema dell'interdisciplinarietà, è possibile avanzare un'interpretazione per cui i docenti di religione, almeno in modo implicito e non intenzionale, percepiscano e mostrino attenzione ai legami tra contesti di vita e patrimonio culturale, riconoscendo le caratteristiche interdisciplinari degli stessi e valutino importante non solo mantenere il fuoco dell'insegnamento sui contenuti oggettivi ma vogliano mettere al centro il vissuto degli studenti, ricercando un giusto equilibrio.

Le domande 22 e 23, a risposta aperta, intendevano indagare quali punti di forza e, per contraltare, di debolezza i docenti ravvisino nella pratica didattica.

Anche in questo caso è possibile individuare due ambiti generali a cui riferire le risposte. Per quanto riguarda i punti di forza, messi a tema dalla domanda 22, un primo ambito ravvisabile, che raccoglie il maggior numero di risposte, è riferibile alle proprie caratteristiche relazionali-personali. Nello specifico, si fa riferimento alla capacità d'ascolto dei ragazzi, alle capacità comunicative di cui è dotato il docente, alla disponibilità e al piacere di stare con i propri studenti, all'entusiasmo e alla passione nell'insegnamento, alla capacità di dialogo e di confronto, alla testimonianza, alla

⁴⁷⁹ Cfr. Cap. 1, § 1.4.3., p. 40.

malleabilità nei confronti dei feedback degli alunni, all'utilizzo di esperienze maturate in altri ambiti educativi.

Un secondo ambito di risposte fa riferimento alla competenza didattica posseduta, come la buona preparazione delle unità didattiche⁴⁸⁰, l'organizzazione di esperienze e incontri con persone e realtà significative del territorio, la capacità di tradurre i contenuti proposti a livelli di semplicità adeguati agli studenti, la chiarezza di linguaggio, la varietà dei temi proposti e la loro articolazione con altre discipline.

Tra i punti di debolezza, indagati con la domanda 23, vengono indicati maggiormente problemi di tipo organizzativo: il poco tempo a disposizione, come evidenziato nelle risposte alla domanda 9; gli orari estremamente scomodi; la difficoltà a organizzare uscite didattiche o interventi strutturati su realtà territoriali. A seguire si trovano indicazioni circa: la propria inesperienza in riferimento all'insegnamento; le carenze didattiche nella progettazione dei percorsi; la carente impostazione metodologica; i propri limiti nella conoscenza e nell'utilizzo delle nuove tecnologie.

Da segnalare quale punto di debolezza, da parte di un docente, il privilegiare il confronto tra gli studenti a discapito dei contenuti da proporre. Si mostra una certa difficoltà a riconoscere i contenuti specifici della disciplina in un collegamento con i mondi vitali degli studenti, quasi che i due ambiti, contenutistico ed esperienziale, facciano fatica a intersecarsi tra loro.

La successiva domanda, così formulata:

24) Ritiene che, nell'ambito in cui opera, esista una effettiva condivisione di intenti e fini educativi tra tutti i colleghi? È in grado di motivare la risposta?

aveva come obiettivo di allargare l'indagine alla valutazione che i docenti esprimono in riferimento all'intenzionalità educativa espressa nei Centri in cui operano, intendendo con questo la condivisione nel progettare azioni che promuovano lo sviluppo integrale della persona e non solamente l'acquisizione di competenze professionali in vista dell'inserimento lavorativo.

⁴⁸⁰ Per correttezza si riporta l'indicazione dei docenti della buona preparazione delle unità didattiche e non delle unità di apprendimento come invece previsto dal Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, in Suppl. Ord. n. 31, alla «Gazzetta Ufficiale», del 2 marzo 2004, n. 51.

Le risposte si coagulano maggiormente sul versante positivo, il 55,56 per cento esprime una effettiva condivisione di intenti educativi, anche se con risposte diversificate. Tra le ragioni elencate, sono da segnalare l'attenzione dei Centri a fornire una buona preparazione professionale senza dimenticare l'attenzione alla crescita sul piano educativo ed umano degli studenti. Questo anche alla luce delle evidenti situazioni di bisogno dei ragazzi che frequentano i Centri di formazione professionale, che vengono, a volte, da fallimenti scolastici precedenti o da un sentirsi inadeguati al contesto scolastico e quindi nel desiderio dei docenti di far recuperare loro un interesse, un desiderio di apprendimento all'interno del contesto scolastico. In altri casi si sottolinea che questa intenzionalità educativa è più implicita che manifesta, ad esempio, attraverso incontri o progettazioni comuni. Altri, ancora, riscontrano questa condivisione educativa presente solo in alcuni colleghi. C'è chi riscontra questa condivisione in forza della situazione abbastanza difficile e problematica di molti studenti, che spinge i docenti a cercare concordanze nel predisporre un progetto formativo.

Tra le risposte negative si segnala la chiusura mostrata dai colleghi ripiegati sulla propria disciplina e, quindi, un rifiuto o una mancanza di capacità a mettersi in gioco sotto questo aspetto. Altri mettono in luce il prevalere da parte dei colleghi di una funzionalità produttiva, 'non importa chi sarà l'adulto, basta che sia un buon meccanico o elettricista'.

La domanda 25 prendeva in esame gli aspetti che i docenti di religione ritengono carenti nella propria preparazione e su cui, di conseguenza, esprimono il desiderio di ricevere aggiornamento. Tra le alternative proposte era possibile individuarne due.

25) Riflettendo sulla sua formazione, su quali aspetti e dimensioni Lei desidererebbe degli aggiornamenti e approfondimenti? (segnare al massimo due alternative):

tematiche teologiche;	5,56%
tematiche antropologiche;	27,78%
strumenti metodologico-didattici;	66,67%
analisi di nuovi approcci interculturali;	72, 22%
altro (specificare)	0%

Le alternative di scelta, in realtà, andavano a toccare, anche se in generale, aree tematiche che individuano il bagaglio culturale che ogni docente dovrebbe possedere. Le voci che raccolgono maggiori preferenze sono 'analisi di nuovi approcci

interculturali', con il 72,22 per cento, e 'strumenti metodologici-didattici', con il 66,67 per cento.

La richiesta di acquisire nuovi approcci interculturali può prestarsi a due interpretazioni. La prima è dettata dalla situazione contingente in cui i docenti lavorano per la presenza di studenti, soprattutto stranieri, portatori di culture e religioni differenti che richiede un *surplus* di competenza interculturale. In realtà questa interpretazione, che ha una sua validità, potrebbe non essere così corretta in quanto i dati dei questionari studenti riferiti alla nazionalità evidenziano una presenza di studenti stranieri del 13 per cento circa e, quindi, tutto sommato esigua. Se poi si tiene conto della percentuale di alunni non avvalentisi, così come si ricava dai questionari docenti e che si attesta, anch'essa, attorno al 13 per cento composta presumibilmente da stranieri appartenenti a religioni diverse da quella cristiana, anche se il dato non è riscontrabile dai questionari poiché non è stato oggetto specifico di domanda, è possibile mettere tra parentesi tale interpretazione. Una seconda interpretazione, se pur legata alla prima, richiama, forse, un *deficit*, riscontrato dai docenti, di preparazione sul tema delle differenze culturali e/o religiose in generale. Questo indicherebbe anche la necessità, sottolineata dai docenti, di uscire da impostazioni didattiche monoculturali, senza per questo, perdere la fisionomia propria di un insegnamento quale è quello della religione cattolica. È un aspetto, questo, rilevante, come si è potuto rimarcare nel primo Capitolo con riferimento ai programmi di religione o alle indicazioni per l'Irc che nel corso della storia, soprattutto recente, sono stati elaborati per i diversi ordini di scuola. Infatti, come richiamato, la specificità dell'Irc non può essere intesa come chiusura della stessa a contenuti confessionali, ma deve essere interpretata, come dichiarano gli stessi programmi, quale flessibile apertura culturale all'esperienza religiosa dell'uomo nelle sue varie forme⁴⁸¹.

Inoltre, è possibile interpretare la richiesta di aggiornamento a nuovi approcci interculturali alla luce anche delle mutate condizioni culturali e sociali determinate dal processo di globalizzazione, così come descritto nel secondo Capitolo.

La seconda voce che raccoglie l'interesse formativo dei docenti è l'acquisizione di nuovi 'strumenti metodologici-didattici', con il 66,67 per cento.

Interessante questo dato perché mette in luce il riconoscimento, da parte dei docenti, di proprie carenze dal punto di vista metodologico e didattico. I risultati possono avere due

⁴⁸¹ Cfr. Cap. 1, § 1.4.1., p. 35

letture, tra loro circolarmente comprensibili. Da un lato, visti i dati riferiti agli anni di insegnamento che dicono che il 50 per cento dei docenti ha un'esperienza di insegnamento da 1 a 5 anni, è presumibile pensare che i docenti riconoscano proprie carenze da questo punto di vista. Dall'altro, vista la particolare utenza che frequenta la formazione professionale, si riconosce la necessità di acquisire competenze professionali nuove, più aggiornate, in linea con esigenze formative e motivazioni allo studio che appaiono diverse da altri contesti.

La domanda 26 metteva a tema la diversa appartenenza cultura e religiosa degli studenti chiedendo ai docenti se questa potesse essere ritenuta una risorsa o un ostacolo per l'Irc ed era così formulata.

26) Secondo la sua esperienza didattica, la diversa appartenenza culturale e/o religiosa degli studenti costituisce per l'IRC soprattutto:

☐ un ostacolo ☐ una risorsa

Per quali ragioni ?

Veniva inoltre predisposto uno spazio in cui i docenti potevano motivare la risposta data al quesito.

Per l'88,89 per cento dei docenti la diversa appartenenza culturale e/o religiosa costituisce una risorsa. Solo l'11,11 per cento riscontra che tale differenza rappresenti un ostacolo per l'Irc.

Le ragioni portate da chi riconosce la risorsa costituita dalla diversità culturale sono molteplici. Alcune fanno riferimento ad un valore formativo preciso che può essere dato dall'entrare in contatto con le differenze poiché allena al confronto, al dialogo, al rispetto reciproco, alla presa in carico di sensibilità diverse dalle proprie. E in questo senso è una risorsa per un incontro interreligioso e interculturale. La presenza di appartenenti a culture diverse aiuta a vedere incarnate tali differenze e non solo percepire un livello meramente cognitivo delle diverse culture e religioni. Questo depone a favore di un approccio interculturale che tenga conto non solo a livello teorico del valore del confronto, del dialogo interculturale, ma che cerchi le vie e gli strumenti per praticare l'intercultura partendo dal contesto in cui si è inseriti, che è sempre più multiculturale e multireligioso. Le relazioni che si instaurano con persone portatrici di differenze culturali permettono di cogliere tali differenze in un'ottica esistenziale legata

alle biografie specifiche delle persone in relazione, aiutando, in questo modo, ad una ‘messa tra parentesi’ delle definizioni o catalogazioni oggettivanti che delle diverse appartenenze si è soliti fare, impedendo, in questo modo, di reificare l’incarnata differenze che si incontra. Inoltre, la prassi interculturale di incontro con l’altro aiuta a svelare ciò che accomuna, oltre a ciò che differenzia, e, quindi, a trovare motivazione per il dialogo e per un incontro positivo.

Come indicato nei questionari, cogliere punti di vista diversi, diverse sensibilità fornisce maggiori possibilità di confronto per imparare a conoscere, tollerare, condividere, capire le differenze che ognuno porta. La pratica interculturale, in questo caso, mostra la ricchezza delle diverse prospettive al fine di garantire un percorso formativo pregnante e significativo.

Le ragioni evidenziate per motivare le risposte indicanti l’ostacolo determinato dalla differenza culturale e/o religiosa per l’Irc fanno riferimento, in realtà, non a convinzioni dei docenti sull’impossibilità o sulla difficoltà a riconoscere e a fare della diversità una risorsa, ma ad una lettura degli stessi dei contesti in cui operano. Viene, infatti, riscontrata la presenza di atteggiamenti di chiusura degli studenti, che percepirebbero come negative le differenze culturali, quasi avessero paura di perdere la propria identità. In questo caso, i docenti che rilevano tali atteggiamenti, mettono in evidenza le resistenze poste da questi alunni all’incontro con l’altro e quindi rilevano l’ostacolo. Questo atteggiamento di chiusura o di resistenza da parte di alcuni studenti è riscontrabile anche dal *focus group*, in quanto un docente riferiva la difficoltà a far capire che l’Irc è un’opportunità per tutti e non solo per gli italiani⁴⁸².

Insegnamento della religione cattolica e famiglia

L’ultima domanda inserita nel questionario, la n. 27, voleva indagare, in realtà senza un particolare approfondimento, il rapporto con le famiglie. Questo per riconoscere il ruolo che ha e deve avere la famiglia nel percorso formativo del proprio figlio. L’intento era di raccogliere informazioni sul tema sempre alla luce della recente introduzione dell’Irc in questi Centri.

⁴⁸² Cfr. Cap. 5, § 5.3.3., p. 199.

La domanda era così formulata:

27) Ha cercato di coinvolgere le famiglie dei suoi allievi nella sua proposta formativa:

al momento dell'iscrizione	5,56%
presentando il percorso all'inizio dell'anno	16,67%
durante i momenti di ricevimento e colloquio	33,33%
all'interno dell'open day della scuola	0%
non ha avuto contatti con le famiglie	50,00%
altro	5,56%

Le alternative fornite (erano possibili più scelte) volevano individuare alcune modalità di rapporto con le famiglie e la scuola. La voce 'al momento dell'iscrizione' sottolinea l'importanza, nel momento della scelta della scuola, di illustrare ai genitori l'offerta formativa rappresentata dall'Irc al fine di pervenire ad una scelta consapevole da parte dei ragazzi e delle loro famiglie. La seconda voce, 'presentando il percorso all'inizio dell'anno', sposta tale presentazione all'inizio delle attività didattiche, ma anche in questo caso vi è l'intento di condividere gli obiettivi che si intendono perseguire durante l'anno.

La voce 'all'interno dell'open-day della scuola', similmente alla prima voce, intendeva indagare se, nelle occasioni in cui la scuola viene aperta ai genitori per illustrare quanto il Centro offre in termini di percorsi formativi e professionalizzanti, l'Irc trovi una sua collocazione e una sua occasione di dialogo con le famiglie. È la voce che non viene scelta dai docenti. La motivazione potrebbe essere desunta dalla recente introduzione di tale insegnamento nei Centri di formazione professionale e, quindi, dalla mancanza ancora di una sua chiara strutturazione e collocazione all'interno dei percorsi proposti, dalla mancanza di una memoria storica delle proposte didattiche realizzate.

La voce 'durante i momenti di ricevimento e colloquio' fa riferimento ai tempi che le scuole prevedono durante l'anno per permettere uno scambio con le famiglie, allo scopo di illustrare l'andamento scolastico dei figli.

Accanto alla possibilità di indicare altre modalità di coinvolgimento con la voce 'altro', è stata prevista anche la risposta 'non ho avuto contatti con le famiglie'.

La voce che raccoglie più risposte è quest'ultima, con il 50 per cento. Questo sta ad indicare che la metà dei docenti di religione non ha avuto alcun contatto con le famiglie dei propri studenti.

A seguire si trova la voce 'durante i momenti di ricevimento e colloquio' con il 33,33 per cento e ripropone, in qualche modo, quanto avviene negli altri ordini di scuola. I momenti tradizionali di confronto sono individuabili nell'ora di ricevimento settimanale messa a disposizione dai docenti o i momenti di colloquio generale offerti nella parte finale di ogni singolo quadrimestre.

Con percentuali più esigue ma interessanti qualitativamente, sono la scelta delle prime due voci. Aver previsto, anche se per pochi docenti, momenti di confronto prima dell'iscrizione o di presentazione dei percorsi all'inizio dell'anno è indicativo di una certa apertura e disponibilità nei confronti delle famiglie, della chiara consapevolezza del ruolo formativo del proprio insegnamento tale da prevedere e organizzare momenti di dialogo con la sfera genitoriale.

Un docente, indicando la voce 'altro', mette in luce di aver trovato il modo di incontrare i genitori anche fuori dall'ambito scolastico per affrontare gravi problemi rilevati nei comportamenti dei propri studenti.

In sintesi

Dai questionari somministrati ai docenti si rileva, in merito al tema dell'interdisciplinarietà una certa distanza dalla consapevolezza del suo valore come risorsa nella pratica didattica, che viene evidenziato alto, e l'effettivo ricorso ad essa nella progettazione dei percorsi. Tale scarto non è dovuto, almeno dal dichiarato dei docenti, alla poca collaborazione dei colleghi o alle scarse attitudini degli stessi a collaborare con i colleghi, ma dalle poche ore di insegnamento a disposizione per tale disciplina.

In realtà, questa valutazione potrebbe dar luogo alla considerazione dell'ineluttabilità della condizione in cui si trova l'Irc, dell'impossibilità, in ragione di motivazioni ordinamentali, di prevedere approcci interdisciplinari di tale disciplina stretta tra spazi angusti di operatività, in qualche modo limitante della progettualità dei docenti. Questa condizione dell'Irc è indiscussa, ma sarebbe un'interpretazione semplicistica e deresponsabilizzante se tutto fosse riconducibile ad essa.

È necessario intravedere, per uscire da queste secche progettuali ed operative, una più approfondita analisi e interpretazione dei dati raccolti e ipotizzare vie d'uscita sia teoriche sia pratiche.

Una prima analisi porta a prendere in considerazione lo scarto tra il dichiarato teorico sul valore del lavoro interdisciplinare e la mancata applicazione pratica. Esso potrebbe essere interpretato mettendo in luce, in realtà, poca riflessione teorica da parte dei docenti sulle caratteristiche dell'approccio interdisciplinare. È possibile ravvisare questo fatto se si tiene in considerazione che nella fase di *pretest* i docenti che si sono resi disponibili hanno richiamato la necessità di definire i termini 'interdisciplinare' e 'multidisciplinare', in quanto evidenziavano, anche tra loro, una deficitaria condivisione dei parametri dei due ambiti. Infatti, come ricordato, nella stesura del questionario definitivo si era provveduto ad inserire le due definizioni. Questo sta ad indicare che vi è poca dimestichezza, almeno a livello di riflessione teorica, con i termini indicati. A fronte di tale poca dimestichezza è logico pensare che anche in fase di progettazione non vengano prese in considerazione metodologie interdisciplinari. Appare, quindi, necessario prospettare una maggiore attenzione, nel momento della formazione e dell'aggiornamento dei docenti, a questi aspetti, sviluppando riflessioni che permettano di acquisire maggiore consapevolezza teorica, supportata da riferimenti culturali forti, del valore dell'approccio interdisciplinare⁴⁸³, al fine di rendere il riferimento a tale prospettiva centrale e costante. Questo permetterebbe ai docenti, nella fase di progettazione, di non percepire come marginale la possibilità interdisciplinare ma di averla sempre come orizzonte pedagogico entro il quale operare. Questa interpretazione è supportata anche tenendo in considerazione le risposte fornite alla domanda 25, riferita alle necessità di aggiornamento evidenziate dai docenti. Infatti, le risposte più gettonate riguardano gli *item* degli strumenti metodologici-didattici e dell'analisi di nuovi approcci interculturali. Non vi erano, nelle risposte inserite nel questionario, riferimenti diretti alla metodologia interdisciplinare, ma si colgono i bisogni formativi dei docenti in questo senso in quanto il peso della bilancia è spostato sugli aspetti didattici. La stessa indicazione viene fornita tenendo conto delle risposte date alla domanda 13

⁴⁸³ Cfr. Cap. 4, § 4.1., p. 102. Il fondamento dell'interdisciplinarità si sostanzia sia nel momento oggettivo di superamento di ogni parzialità insita nel sapere disciplinare, sia nel risvolto soggettivo di riconoscimento della costitutiva unitarietà del soggetto e della sua esigenza di pervenire, nel processo di apprendimento, ad un senso complessivo unitario dell'argomento trattato o dell'esperienza tutta.

riferita alle modalità didattiche più utilizzate, anche in questo caso si evidenzia il limitato ricorso a strumenti che richiedono l'utilizzo interdisciplinare delle conoscenze, come ad esempio le simulazioni, che potrebbero aiutare a mettere in situazione gli studenti nell'affrontare un problema complesso, in cui sono richieste l'utilizzo delle proprie conoscenze e abilità nella ricerca personale e unitaria della soluzione al problema posto. In questo modo verrebbe recuperata dal docente, che progetta il percorso, la consapevolezza dell'interdisciplinarità non meramente come incontro e collaborazione di discipline, ma, soprattutto, come riconoscimento interdisciplinare della realtà fatta oggetto di progettazione didattica e soggettivamente affrontata dagli studenti. Recuperando questo aspetto verrebbe riconosciuto, nello stesso tempo, l'unitarietà del sapere presente in ogni allievo e si stimolerebbe la sua esplicitazione nel percorso formativo.

Una seconda analisi, conseguente alle ultime considerazioni fatte, può essere svolta a partire dai dati a disposizione circa i legami progettuali costruiti con realtà esterne della scuola, prese quest'ultime tra quelle che la ricchezza del territorio mette a disposizione. Le risposte alle diverse domande, come la n. 10, 15, 16 che con modalità differenti hanno cercato di mettere a fuoco questi legami, evidenziano il limitato ricorso e la poca valorizzazione dei contesti sociali e culturali quali strumenti di formazione all'interno delle proposte formative.

Per ragioni legate all'organizzazione oraria, alla poca disponibilità dei colleghi, ad un'impostazione tradizionale del proprio insegnamento i docenti faticano a riconoscere nelle realtà sociali e culturali degli interlocutori con cui confrontarsi e con cui costruire delle collaborazioni.

Oppure, mancano riferimenti a modalità di progettazione, come potrebbe essere l'alternanza formativa prospettata nel presente testo⁴⁸⁴, che rendano più chiaro l'apporto costruttivo del territorio, che facciano intravedere come possibile il collegamento tra teoria e pratica, promuovendo lo sviluppo dello studente mettendolo in una situazione reale.

⁴⁸⁴ Cfr. Cap. 4, § 4.4., p. 114 e § 4.6., p. 130.

5.3.2. Il questionario studenti

Come già anticipato, il questionario studenti aveva una funzione di controllo del questionario docenti. Si voleva, in qualche modo, ottenere una sorta di verifica delle risposte fornite dai docenti. Per avere dati che fossero confrontabili con quelli dei docenti, si è scelto di somministrare il questionario ad una classe per ogni docente. In questo modo si è costruito un campione casuale di studenti con l'unico criterio di scelta basato sulla relazione con i docenti che hanno accettato di partecipare alla ricerca.

Gli studenti coinvolti sono stati 352. Per cinque questionari non è possibile rilevare il genere dello studente. Si è provveduto ad eliminare questi ultimi questionari, data anche l'esiguità degli stessi, non potendo utilizzarli nelle elaborazioni e nei confronti secondo il genere.

Il numero totale dei questionari presi in considerazione è, quindi, 347, riferiti a 173 maschi e 174 femmine. Le percentuali che si ricavano, secondo il genere, sono le seguenti: 49,86 per cento maschi, 50,14 per cento femmine.

Pur essendo un campione casuale, si ha una suddivisione tra maschi e femmine equilibrata.

Tra i dati generali era richiesto anche di indicare la nazionalità. Le percentuali ricavabili forniscono il seguente quadro: l'84,15 per cento degli studenti è di nazionalità italiana, il 13,54 per cento straniera, 2,31 per cento non indica la nazionalità. Tra gli studenti maschi la percentuale di italiani è del 78,62 per cento, gli stranieri del 16,76 per cento, il 4,62 per cento non indica la nazionalità e questi rappresentano la totalità dei questionari presi in considerazione senza tale indicazione. Tra le studentesse l'89,66 per cento sono italiane e il 10,34 per cento straniere. Vi è una presenza di studenti stranieri leggermente maggiore tra i maschi. Le nazionalità più rappresentate sono: marocchina (8 studenti); albanese (7 studenti); indiana e senegalese (5 studenti); con poche unità rumena, pakistana, boliviana, croata, brasiliana, kosovara, moldava, nigeriana, slovacca, tunisina, spagnola, ucraina. È una presenza abbastanza variegata che va a confermare quanto accennato con riferimento alla situazione multiculturale della scuola italiana⁴⁸⁵.

Un ulteriore dato richiesto riguardava l'età degli studenti. Si sono previste 5 fasce d'età: 14, 15, 16, 17 anni e oltre i 17 anni. Le percentuali sul totale sono le seguenti: il 5,76 per cento ha 14 anni, il 29,68 per cento 15 anni, il 38,04 per cento 16 anni, il 16,43 per

⁴⁸⁵ Cfr. Nota 282, p. 76.

cento 17 anni e il 10,09 per cento hanno oltre 17 anni, per cui maggiorenni. Tra i maschi il 7,51 per cento ha 14 anni, il 30,64 per cento 15 anni, il 38,15 per cento 16 anni, il 13,87 per cento 17 anni e il 9,83 per cento dai 18 anni in su. Tra le studentesse il 4,02 per cento ha 14 anni, il 28,74 per cento 15 anni, il 37,93 per cento 16 anni, il 18,97 per cento 17 anni e il 10,34 per cento oltre i 17 anni. Le differenze secondo i generi rispetto alle percentuali totali non sono significative, vi è un percentuale leggermente maggiore per le femmine tra i 17 anni e oltre, e al contrario vi è una percentuale lievemente maggiore per i maschi di 14 e 15 anni.

Le domande, tranne la 3 e la 7, intendevano raccogliere, oltre ad affermazioni positive o negative rispetto al tema della domanda, le motivazioni a sostegno delle stesse prevedendo uno spazio apposito per l'approfondimento.

La valutazione dell'insegnamento della religione cattolica

La domanda 1 intendeva indagare il grado di soddisfazione degli studenti rispetto alla partecipazione all'Irc durante l'anno scolastico.

Il testo era formulato nel seguente modo:

- 1) Ritieni che la tua esperienza di partecipazione all'insegnamento della religione cattolica quest'anno sia stata significativa?

Sì	86,46%
No	12,68%
non risponde	0,86%

La formulazione della domanda non riportava direttamente l'indicazione della soddisfazione, come poteva essere, ad esempio, l'espressione 'Le è piaciuto partecipare all'insegnamento della religione cattolica', ma della significatività riscontrata dagli studenti. La motivazione di tale formulazione era di spostare l'attenzione dello studente dalla mera soddisfazione, che in quanto tale può rimandare a motivi non direttamente riferibili all'insegnamento ma di tipo relazionale ed emotivo. Inoltre, la formulazione della domanda intendeva collegare, e si vedrà in seguito, il tema della domanda successiva, la n. 2, che poneva l'accento sul valore formativo delle tematiche affrontate durante l'anno.

Le risposte positive sono state dell'86,46 per cento, quelle negative del 12,68 per cento. In tre questionari, pari allo 0,86 per cento, non sono rilevabili risposte.

La positività è espressa maggiormente dalle studentesse con il 95,98 per cento, mentre per gli studenti si attesta al 76,88 per cento. Significativo può essere lo scarto di quasi venti punti percentuali tra le studentesse e gli studenti.

In generale l'alta percentuale di risposte positive indica che l'esperienza di partecipazione ai percorsi svolti è ritenuta significativa dagli studenti. Si può ipotizzare che, nel percorso formativo più ampio che i ragazzi seguono nei Centri, venga riconosciuto all'Irc un suo ruolo e una sua importanza.

Si precisa che le risposte fornite nello spazio lasciato a disposizione non appaiono formulate con una ricchezza lessicale particolare, ma si presentano in forma molto sintetica e questa osservazione è valida per tutte le risposte. Tale sinteticità può essere ricondotta alla specificità dell'utenza dei Centri di formazione professionale che non presenta un bagaglio culturale particolarmente ricco, come rilevabile dal *focus group*⁴⁸⁶

Le motivazioni espresse nello spazio per la risposta libera fanno riferimento per la maggior parte ad una acquisizione generica di nuove conoscenze, in secondo luogo all'acquisizione di conoscenze o ad approfondimenti riferibili all'ambito religioso, come la figura di Gesù Cristo, il cristianesimo e le altre tradizioni religiose, mettendo in evidenza il valore del dialogo e del confronto tra religioni. Altre ragioni fanno riferimento all'interesse suscitato dai temi affrontati, anche come aggancio all'attualità.

Le motivazioni addotte per le risposte negative sono scarse. Tra queste si rilevano: il poco interesse per quanto proposto; l'inutilità dei percorsi; il riferimento a contenuti già conosciuti; la dichiarazione di essere non credenti. Molti questionari con le risposte negative non esprimono alcuna motivazione.

La domanda 2 intendeva indagare quanto gli argomenti affrontati nell'insegnamento della religione avessero avuto una ricaduta formativa nel più ampio percorso seguito dai ragazzi. Anche in questo caso, oltre a chiedere di esprimersi positivamente o negativamente, si lasciava uno spazio per formulare le ragioni della propria risposta.

Il testo della domanda e le percentuali di risposta sono le seguenti.

⁴⁸⁶ Cfr. Cap. 5, § 5.3.3., p. 199.

2) Ritiene che gli argomenti affrontati abbiano contribuito alla sua formazione complessiva?

Sì	75,79%
No	22,48%
Non risponde	1,73%

Il giudizio è fondamentalmente positivo, vi è un riconoscimento del valore di tale insegnamento nel più ampio percorso seguito dagli studenti, i quali, accanto allo specifico professionalizzante di tali percorsi, mettono in luce lo spazio occupato da una disciplina più affine alla cultura generale.

Si nota una certa differenza tra le percentuali di risposta dei maschi e delle femmine. Le risposte positive dei maschi si attestano al 65,90 per cento, quelle delle studentesse all'85,63 per cento. Vi è uno scarto del venti per cento che segnala come per le studentesse il percorso di religione sia maggiormente riconosciuto nel suo valore formativo a differenza dei maschi.

Le ragioni addotte alle risposte segnalano che i percorsi proposti, oltre ad essere interessanti e ad avere accresciuto le proprie conoscenze, hanno aiutato a comprendere se stessi, a confrontarsi con realtà differenti. Molti questionari rimandano ad aspetti riconducibili alla riflessione attorno al senso della vita, alla rivalutazione dei valori spirituali in genere, alla scoperta del valore del confronto con portatori di culture e religioni differenti (da questo si può evincere come l'approccio interculturale, richiesto come aggiornamento dai docenti⁴⁸⁷ sia un aspetto che risponde a bisogni formativi degli studenti). Per alcuni studenti l'aver affrontato gli argomenti proposti è stato importante per la propria vita, ha aperto nuove prospettive.

Le motivazioni negative spaziano da un generico scarso interesse per gli argomenti, la poca importanza degli stessi in riferimento al proprio percorso formativo. Un buon numero di questionari mette in luce che i percorsi proposti non sono attinenti al percorso professionalizzante scelto, non servono per il mondo del lavoro. È possibile ipotizzare la presenza, per questi studenti, dell'idea di una scuola che debba essere funzionale unicamente all'inserimento lavorativo, non riconoscendo, invece, un suo specifico ruolo formativo che comprende sicuramente la preparazione all'entrata nel mondo del lavoro, ma non si limita o si riduce ad essa.

⁴⁸⁷ Cfr. Cap. 5, § 5.3.1., p. 180.

Percorsi proposti e interdisciplinarietà

La domanda 3 chiedeva di indicare, senza limite di scelta tra una rosa di 9 possibilità elencate più una aperta, le tematiche affrontate durante l'anno.

3) Quali tematiche ha affrontato quest'anno nell'insegnamento della religione (indicare tutti i temi affrontati):

storia del cristianesimo	25,65%	storia delle religioni	38,04%
la figura di Gesù Cristo	34,29%	il testo biblico	19,02%
il disagio giovanile	56,20%	problemi etici di attualità	47,84%
la conoscenza di sé e la relazione con gli altri	44,96%	l'esperienza religiosa	33,72%
la convivenza civile	39,19%	altro	13,25%

Tra le tematiche proposte si spaziava dall'ambito teologico-religioso (la storia del cristianesimo, la figura di Gesù Cristo, la storia delle religioni, il testo biblico, l'esperienza religiosa) all'ambito antropologico-etico-esistenziale (il disagio giovanile, la conoscenza di sé e la relazione con gli altri, i problemi etici di attualità).

Le percentuali di scelta cadono maggiormente sul secondo ambito. Infatti, il tema del disagio giovanile ottiene una percentuale di scelta del 56,20 per cento, i problemi etici di attualità il 47,84 per cento, la conoscenza di sé e la relazione con gli altri il 44,96 per cento, la convivenza civile il 39,19 per cento. A seguire si hanno le tematiche dell'ambito teologico-religioso: la storia delle religioni con il 38,04 per cento, la figura di Gesù Cristo con il 34,29 per cento, l'esperienza religiosa con il 33,72 per cento, la storia del cristianesimo con il 25,65 per cento e, infine, il testo biblico con il 19,02 per cento.

Dai questionari si evince come le tematiche dell'ambito antropologico-etico-esistenziale abbiano ricevuto, secondo gli studenti, più attenzione nella programmazione dei docenti. Questo appare in contrasto con le risposte fornite da questi ultimi alla domanda 21 del loro questionario⁴⁸⁸ che chiedeva di segnalare le tre tematiche maggiormente prese in considerazione nella progettazione didattica. I docenti indicano, come preminenti, le tematiche teologico-religiose. È di difficile lettura questo scostamento tra i dati ricavabili dai due questionari. Un'ipotesi di lettura potrebbe essere data dalla diversa formulazione delle due domande. Quella del questionario docenti chiedeva di indicare tre tematiche ritenute importanti affrontate e ciò può aver indotto i docenti a

⁴⁸⁸ Cfr. Cap. 5, § 5.3.1., p. 171.

segnalare, tra gli argomenti presi in considerazione durante l'anno, quelli valutati da loro come più significativi. Forse una formulazione più specifica, nel questionario studenti, sull'importanza dei temi affrontati o l'inserimento, nel questionario docenti, delle alternative proposte agli studenti avrebbe fornito risposte differenti. Infatti, il questionario studenti prevedeva la scelta degli argomenti trattati senza limitazione di numero, per cui gli studenti hanno indicato, senza evidenziarne l'importanza, tutti i temi trattati, prescindendo ad esempio dal tempo dedicato agli stessi. Le percentuali che si ottengono non fanno, quindi, riferimento al valore dei temi trattati ma risultano un elenco degli stessi.

La domanda 4 intendeva indagare se, secondo gli studenti, le tematiche avessero avuto collegamenti con altri ambiti disciplinari.

4) Le tematiche affrontate nei percorsi di religione, secondo Lei, hanno avuto collegamenti con altre discipline? Se sì, quali?

Sì	48,41%
No	44,67%
non risponde	6,92%

Non è stata formulata la domanda utilizzando termini specifici come collegamenti 'interdisciplinari' o 'multidisciplinari', poiché si è ritenuto che tali precisazioni avrebbero potuto generare confusione negli studenti. Si voleva, però, rilevare se gli studenti avessero percepito o riscontrato la presenza di connessioni tra le discipline, o per esplicita indicazione dei docenti nel momento della presentazione dei percorsi proposti evidenziandone le caratteristiche multi o interdisciplinari, o perché ne avessero colto implicitamente la presenza.

Le risposte, come si può notare dalle percentuali, mostrano sostanzialmente una divisione in due del campione.

Le risposte affermative sono maggiori per i maschi, con il 52,02 per cento, mentre le studentesse si fermano al 44,83 per cento, anche se gli scostamenti non sono rilevanti.

In caso di risposta positiva il questionario chiedeva di indicare le discipline con le quali si erano attuati collegamenti. Le discipline indicate afferiscono tutte all'area di cultura generale, come ad esempio storia, italiano, diritto, geografia o all'area della personalizzazione, come ad esempio capacità personali, educazione all'affettività, convivenza civile. Non vi sono indicazioni di materie professionalizzanti tra i

collegamenti indicati dagli alunni. È possibile ricavare l'indicazione che nei Centri esista una sorta di separazione tra le discipline con caratteristiche di cultura generale presenti e le discipline di indirizzo, professionalizzanti. Si palesa in questo caso la necessità di una maggiore riflessione per arrivare a proposte formative che superino questa distinzione e che permettano di progettare facendo in modo che si attuino collegamenti circolari tra i diversi saperi disciplinari, siano essi riferibili ad un ambito di cultura generale o a discipline di indirizzo. In questo senso porre attenzione a creare situazioni di compito, attraverso anche l'alternanza formativa in contesti di vita reale, siano essi culturali, sociali o lavorativi, può promuovere la significatività dell'apprendimento degli alunni.

In sintesi, per la metà degli studenti non sono ravvisabili collegamenti tra discipline, indice di un'impostazione sostanzialmente monodisciplinare, per l'altra metà questi collegamenti sono riconducibile ad un'area specifica di insegnamenti e non coinvolge l'intera offerta formativa proposta dalla scuola.

La riflessività degli studenti

La domanda 5 intendeva mettere a fuoco il ruolo svolto da questo nuovo insegnamento nel promuovere spazi di confronto all'interno della scuola. La motivazione della domanda si sostanzia nella necessità conoscitiva di riscontrare se la presenza dell'Irc sia stata in grado di ritagliarsi uno spazio propositivo all'interno della scuola o se, viceversa, il suo inserimento sia stato poco significativo nell'economia dei percorsi complessivi proposti dai Centri di formazione professionale. L'essere agente di confronto tra gli studenti e con gli insegnanti può essere segno di vivacità culturale e progettuale; riscontrare che l'Irc riesce a inserirsi e modificare le dinamiche formative presenti nella scuola ne rimarca la significatività, anche in ordine alla ricchezza dei contenuti della disciplina stessa.

5) Secondo Lei, l'Insegnamento della religione cattolica ha aperto ulteriori spazi di confronto con i suoi compagni e con gli insegnanti? Se sì, su quali temi in particolare?

Sì	58,79%
No	33,43%
non risponde	7,78%

Il dato è positivo anche se inferiore se confrontato con le percentuali di risposte affermative alle domande 1 e 2. Infatti, le percentuali si attestavano per la prima domanda all'86,46 per cento di significatività e per la seconda al 75,79 per cento nell'aver contribuito alla propria formazione complessiva. Si può ipotizzare che gli studenti riconoscano il valore aggiunto costituito dall'Irc nella propria crescita culturale e personale, ma ne evidenzino un differenziale minore rispetto al valore aggiunto nello stimolare cambiamenti nel contesto. D'altra parte, questo aspetto è riscontrabile anche nel questionario docenti quando vengono sottolineate le difficoltà a progettare percorsi con altri docenti, a confrontarsi in modo sistematico con i colleghi, a realizzare interventi didattici più flessibili e aperti anche alle realtà territoriali.

Da evidenziare è lo scarto tra le risposte degli studenti e delle studentesse. Infatti, per il 72,41 per cento di quest'ultime l'Irc ha aperto spazi di confronto, mentre solo il 45,09 per cento degli studenti maschi riscontra questa apertura.

Come per le altre domande, alle risposte positive si chiedeva un approfondimento indicando su quali temi in particolare si fossero garantiti spazi di confronto.

Le maggiori risposte si concentrano attorno a temi legati alla condizione giovanile e alle problematiche ad essa connesse, quali i problemi adolescenziali, il disagio, l'affettività, i comportamenti etici, le relazioni, l'importanza dei valori. Questo indica l'attenzione posta dai docenti alle tematiche proprie della fase adolescenziale vissuta dai ragazzi e la capacità di ascolto nei loro confronti. Accanto a questi c'è il riconoscimento che proprio il confronto, garantito dai docenti, è un valore e un obiettivo formativo importante per il percorso di crescita dei ragazzi.

La domanda 6 voleva ritagliare uno spazio propositivo destinato ai ragazzi all'interno dell'economia del questionario.

6) Riuscirebbe a proporre argomenti o tematiche che a suo giudizio potrebbero migliorare l'insegnamento della religione cattolica?

Chiedere agli studenti di proporre argomenti o tematiche da affrontare nell'Irc aveva, come prima motivazione, raccogliere indicazioni sugli interessi, sulle problematiche presenti nel vissuto degli studenti. Una seconda motivazione era di riuscire a cogliere, attraverso le tematiche proposte, le aspettative degli studenti in riferimento a questa disciplina, la visione o la percezione degli spazi culturali che l'Irc può ritagliarsi secondo i ragazzi. Infatti, analizzando gli argomenti proposti è possibile, in qualche

modo, cogliere la fisionomia che, secondo gli studenti, ha o potrebbe avere tale insegnamento.

Le percentuali, ricavabili dalle risposte fornite, mostrano questo quadro: il 57,06 per cento afferma di non essere in grado di proporre argomenti o tematiche per migliorare l'Irc, il 26,80 per cento degli allievi, al contrario, elenca una serie di tematiche di loro interesse. Il 16,14 per cento degli studenti non risponde alla domanda, lasciando in bianco lo spazio appositamente predisposto.

Una prima lettura dei dati mostra, quindi, che quasi tre quarti degli studenti non sono in grado di avanzare loro proposte. Alcuni questionari, in realtà pochi, non avanzano proposte in quanto ritengono che quanto presentato durante l'anno sia stato adeguato e soddisfacente. È un dato di difficile interpretazione, un'ipotesi potrebbe essere formulata tenendo conto di quanto espresso in riferimento alla stringatezza delle risposte presente in tutti i questionari. Gli studenti potrebbero aver glissato sulla domanda non volendo riflettere sufficientemente sulle proposte da indicare. Oppure, non sono stati in grado, effettivamente, di formulare proposte.

Per i questionari che presentano risposte, poco più di un quarto, le tematiche proposte spaziano, in ordine, dall'ambito religioso, come il confronto tra le religioni, il problema di Dio e l'ateismo, il cristianesimo e la figura di Gesù Cristo, all'ambito esperienziale, come l'adolescenza, le problematiche giovanili, l'amicizia, la sessualità, temi etici. Un buon numero di questionari più che indicare tematiche specifiche segnala una modalità didattica che è quella delle uscite o visite didattiche. Da un incrocio con i questionari docenti si rileva che gli studenti che indicano tale modalità appartengono a quelle classi in cui i docenti hanno realizzato delle uscite sul territorio. Ciò sta ad indicare l'apprezzamento degli studenti verso iniziative di questo tipo e ne sottolinea il loro valore didattico e formativo. Progettare ed operare con forme di alternanza formativa appare efficace per l'Irc.

L'ultima domanda, la n. 7, intendeva indagare quanto le tematiche affrontate nei percorsi di religione fossero oggetto di discussione in famiglia, quanto i ragazzi riportassero o semplicemente ne parlassero nell'ambito familiare. L'essere presente negli spazi di relazione all'interno della famiglia può essere un segno di significatività dell'Irc che va oltre la sola relazione studente-docente, creando, in un certo senso, un circolo virtuoso tra vita scolastica e vita familiare. Si è consapevoli che tale

riverberazione dell'Irc nelle dinamiche familiari possa essere marginale all'interno delle complessive problematiche che le famiglie affrontano quotidianamente, ma il rilevarne una certa presenza depone a favore dell'insegnamento della religione.

La domanda aveva questa formulazione:

7) Quante volte ha parlato in famiglia delle tematiche affrontate durante i percorsi di religione a scuola?

sempre	0,86%
spesso	8,94%
qualche volta	38,33%
raramente	28,24%
mai	22,77%
Non risponde	0,86%

Le risposte erano formulate prevedendo la scelta tra cinque possibilità proposte in forma graduale di frequenza: sempre, spesso, qualche volta, raramente, mai.

Se si sommano le voci 'raramente' e 'mai' si ha un totale del 51,01 per cento. Differenti sono le somme di queste due voci in base al genere: per le femmine si ha un totale del 43,01 per cento, per i maschi del 58,96 per cento, con uno scarto maggiore del 15 per cento. Ciò sta ad indicare che in famiglia, per la metà degli studenti, quasi per nulla si discute di ciò che è stato affrontato nei percorsi di religione. Da un incrocio con le risposte alla domanda 1 sulla significatività dei percorsi di religione, alla quale rispondevano negativamente il 12,68 per cento degli studenti, c'è da evidenziare che la quasi totalità di coloro che non riconoscevano questa caratteristica sono anche coloro che non ne parlano o ne parlano raramente in famiglia. Questo potrebbe essere letto nel senso che non avendo trovato interessante quanto affrontato a scuola gli studenti non ne fanno oggetto di confronto a casa. Rimane, comunque, una buona percentuale che, pur avendo espresso positivamente il loro giudizio sui percorsi di religione, non porta nell'alveo familiare i contenuti affrontati. Questo potrebbe essere riferibile a molteplici motivazioni come scarso dialogo in famiglia, relazioni problematiche, che non sono, però, individuabili attraverso il questionario.

È, comunque, positivo il fatto che il 38,33 per cento qualche volta ne parli in famiglia, o che addirittura l'8,94 per cento ne parli spesso. Questo sta ad indicare che, nonostante oggi le dinamiche familiari siano complesse, come ricordato sopra, l'Irc trova in esse una sua presenza.

Le tematiche affrontate nei percorsi di religione sono oggetto di discussione in famiglia soprattutto per le studentesse. Il 44,25 per cento ‘qualche volta’ a fronte del 32,37 per cento dei colleghi maschi. Il 10,92 per cento ‘spesso’ a fronte del 6,94 per cento dei maschi. Vi si può leggere in questi dati una maggiore propensione nelle studentesse a far partecipare la famiglia dei propri percorsi formativi.

In sintesi

È possibile evidenziare una buona positività espressa dagli studenti dei confronti di questa disciplina da poco inserita nei percorsi formativi dei Centri di formazione professionale della Lombardia, e nello specifico della provincia di Bergamo, sia in ordine al ruolo formativo che riveste, sia in ordine agli spazi di confronto che è riuscita ad aprire all’interno delle complessive proposte dei Centri.

In questi primi anni d’inserimento, che si potrebbero ritenere di sperimentazione, la religione cattolica, nell’ambito della formazione professionale regionale limitatamente al bacino bergamasco, ha dato segni di positività. Si sta dimostrando, al pari delle altre discipline, un valido completamento dell’*iter* formativo proposto dai Centri.

Dal punto di vista degli aspetti interdisciplinari presenti nell’Irc dal questionario studenti emerge una situazione particolare.

Come chiarito precedentemente, non si è inteso porre domande dirette sulla presenza di approcci interdisciplinari nei percorsi di religione cattolica, poiché si è valutato che gli studenti non fossero in grado di rispondere in modo pertinente a domande troppo specifiche. Si è scelto di restare ad un livello più generale e cercare di cogliere la presenza di aspetti interdisciplinari nel richiedere agli studenti la loro percezione di legami con altre discipline in tali proposte. Dalle risposte fornite non è possibile riscontrare l’esistenza di percorsi interdisciplinari o multidisciplinari, ma solamente interpretare, alla luce delle indicazioni fornite dagli studenti, una discreta presenza di interconnessioni tra discipline, qualsiasi forma queste abbiano avuto. C’è da considerare che, molto probabilmente, alla base non vi sia stata, forse per molti docenti, l’espressa indicazione agli studenti di questi collegamenti, che non abbiano provveduto ad una esplicitazione degli obiettivi dei percorsi svolti da un punto di vista interdisciplinare. Come già ricordato, è positivo che, anche alla luce di ciò che forse è stato taciuto, gli studenti abbiano colto questi aspetti di unitarietà tra le diverse discipline.

Una interpretazione, forse un po' forzata, può portare a cogliere, nel riconoscimento attuato da una parte degli studenti, una consapevolezza, forse più implicita che esplicita, dell'unitarietà del sapere, non intesa come complessiva somma e interconnessione dei contenuti delle diverse discipline, ma come percezione di una sostanziale personale visione unitaria del sapere nel proprio percorso biografico e formativo.

5.3.3. Il *focus group*

Accanto ai due strumenti di ricerca quantitativa utilizzati nella ricerca e analizzati nei paragrafi precedenti, si è provveduto a implementare un *focus group* (Allegato 3), quale strumento di ricerca qualitativa, coinvolgendo alcuni docenti di religione che avevano partecipato alla ricerca rispondendo al questionario.

Nello specifico sono stati contattati e hanno accettato di partecipare al *focus group* sette docenti di religione di alcuni Centri di formazione professionale della provincia di Bergamo.

Nel mese di giugno 2010, alla luce dell'elaborazione dei dati dei questionari e di una loro prima analisi, si è ritagliato un apposito spazio, all'interno di un corso di aggiornamento per docenti di religione, nel quale si è realizzato il *focus group*.

Le domande predisposte per il *focus group* hanno tenuto conto, come ricordato, di una prima analisi dei dati dei questionari docenti. Le domande non hanno riguardato in modo specifico il tema dell'interdisciplinarietà, ma si è optato per un taglio più generale per permettere ai docenti di esprimere le proprie opinioni e considerazioni circa la propria esperienza di insegnamento. Porre in modo diretto ed esclusivo l'attenzione sull'interdisciplinarietà, alla luce dei risultati dei questionari, avrebbe rischiato di raccogliere solo opinioni e dichiarazioni di principio alquanto sterili al fine della ricerca stessa. Si è preferito lasciare spazio alle riflessioni dei docenti sulla propria esperienza e cogliere, attraverso il dichiarato dei docenti, la presenza o meno di pratiche interdisciplinari.

Le domande formulate sono state sostanzialmente tre.

- Quale è la tua valutazione dell'esperienza di insegnamento di religione cattolica nei Centri di formazione professionale?
- Quali sono stati gli ostacoli maggiori nella pratica didattica?
- Quali sono stati e possono essere i punti di forza?

Ad ogni partecipante, rivolgendo la prima domanda, si richiedeva una breve presentazione di sé in merito alla propria esperienza di insegnamento.

Il quadro che si rileva è il seguente: tre docenti, oltre ad insegnare nei Centri di formazione professionale, svolgono la loro professione anche in Istituti Secondari di secondo grado della provincia di Bergamo; un docente è presente anche nella Scuola Secondaria di primo grado; uno insegna discipline letterarie nei Centri in cui è incaricato anche di svolgere l'Irc; due prestano servizio solo nei Centri di formazione professionale e non hanno una precedente esperienza di insegnamento.

In premessa all'incontro sono stati esplicitati ai partecipanti gli obiettivi della ricerca, rassicurando gli stessi dell'uso esclusivo dei materiali del *focus group* per i fini della ricerca e del rispetto della normativa in materia di *privacy*.

Si è cercato, all'inizio, di creare un'atmosfera serena e collaborativa in quanto si notava una certa riservatezza da parte dei partecipanti. Il *setting* era stato allestito attorno ad un tavolo permettendo a ciascuno di poter vedere in viso gli altri partecipanti. Inoltre, si è provveduto alla registrazione audio dell'incontro, previo consenso richiesto ai docenti.

In generale, l'andamento del *focus group* è stato positivo, con una certa rigidità all'inizio della seduta, ma con un atteggiamento di ascolto reciproco sempre attivo. Verso metà dell'incontro il clima ha mostrato più rilassatezza e i partecipanti si sono sentiti più liberi anche di intervenire e interagire con i colleghi in modo meno formale.

Delle risposte fornite alla prima domanda, riguardante la propria valutazione dell'esperienza di insegnamento nei Centri di formazione professionale, il bilancio generale che ne danno i docenti è positivo.

È interessante rilevare, in particolare, quanto affermato dai docenti che insegnano anche presso altri ordini di scuola. Infatti, nella loro esposizione evidenziano i legami e le differenze con le pratiche didattiche nelle diverse scuole in cui insegnano. S.T. esprime una valutazione globalmente positiva, ma evidenzia che «mentre nel liceo c'è un approccio più didattico, cose da sapere, la tradizione, lì [nei Centri di formazione professionale, ndr] invece quando vai a toccare i nervi scoperti della vita vedi che sono più pronti, perché vivono di più la drammaticità della vita». In questo caso il docente mette in luce un suo approccio didattico differente rispetto al liceo motivato dalla particolare sensibilità dei ragazzi frequentanti questi centri dovuta, forse, ad esperienze in contesti di vita particolarmente difficili. Approccio didattico differente che, però, non

viene in questo contesto esplicitato. La particolare situazione dei ragazzi frequentanti i Centri viene evidenziata anche da D.M.: «la sensazione che ho avuto è quella di ragazzi con decisamente esperienze alle spalle profonde e pesanti, che hanno reso questi ragazzi sensibili e disponibili al confronto». Il docente sottolinea la drammaticità delle biografie dei ragazzi mettendo in evidenza come proprio queste esperienze li abbiano resi disponibili a confrontarsi. Si riconosce una sorta di apertura di questi ragazzi determinata da biografie problematiche, vi sono nervi scoperti che a livello esperienziale li rendono sia recettivi sia reattivi di fronte alle problematiche proposte dai docenti.

Anche S.P. evidenzia le caratteristiche di un'utenza particolare: «davvero sono casi disastriati, sono casi disagiati». A.B. mette in luce il proprio disagio iniziale «perché mi sono trovata in classe ragazze di 18 anni che avevano già vissuto una serie di sconfitte a livello scolastico».

S.M. sottolinea la diversità dell'esperienza rispetto ai contesti di scuola superiore statale sia da un punto di vista umano che professionale, che l'ha portato ad indirizzare la didattica verso pratiche laboratoriali. Sempre S.M. evidenzia che, avendo chiesto ai ragazzi una loro valutazione dell'Irc, le risposte ottenute sono state positive soprattutto quale arricchimento del proprio bagaglio personale spendibile per la vita, più che un arricchimento culturale in senso stretto.

È un aspetto fondamentale riconoscere queste particolarità negli studenti con cui ci si approccia, soprattutto nella definizione delle strategie didattiche da utilizzare in ordine alle finalità educative delineate. In questo senso è interessante l'esperienza comunicata da D.C., docente di discipline letterarie e di religione, che, in sintonia con gli altri docenti del proprio Ente formativo, ha coinvolto i ragazzi strutturando gruppi eterogenei con ragazzi appartenenti a universi religiosi diversi, vincendo, in questo modo, le diffidenze reciproche e lo stereotipo per cui partecipa all'Irc solo chi si identifica con tale confessione, dimenticando che il fatto religioso, cristiano e non, e il confronto sono culturalmente appannaggio di tutti. In questo è riscontrabile la necessità di riportare nell'alveo di una riflessione pedagogicamente fondata la presenza dell'insegnamento della religione così come delineata da Aldo Agazzi⁴⁸⁹.

⁴⁸⁹ Cfr. Cap. 1, § 1.5., p. 49.

L'aspetto di positività nella valutazione dell'esperienza di Irc nei Centri ha riguardato, inoltre, l'opportunità di dialogo che tale insegnamento ha garantito agli studenti. Per A.B gli studenti hanno apprezzato che nell'ora di religione si potesse dialogare, cosa che non facevano nelle altre ore, «un'ora in cui si sentivano un po' ascoltate». Per D.C. è stato positivo «perché è stato un microcosmo dove ci sono stati momenti di confronto». Allo stesso modo per S.P.: «è l'unica ora che hanno questi ragazzi per riflettere sulla vita». Si ha in questo caso un riscontro con quanto affermato dagli studenti alla domanda 5 del loro questionario⁴⁹⁰

Vengono espresse anche alcune riserve sulla propria esperienza. È il caso di D.C che ha insegnato in diversi Centri e ha vissuto esperienze tra loro differenti. In alcuni di questi ha trovato difficoltà a scardinare l'idea, presente in alcuni studenti, che tale insegnamento sia destinato ai soli italiani, con prese di posizione molto forti: «noi facciamo Irc perché siamo italiani». Questo segnala quanto sia importante lavorare ancora sul riconoscimento culturale dell'Irc superando una lettura identitaria, rivendicativa e oppositiva che, come tale, non ha alcun diritto di cittadinanza nella scuola.

La seconda domanda intendeva mettere a fuoco gli ostacoli maggiori incontrati nella pratica didattica.

Gli ostacoli che vengono evidenziati sono di varia natura. Ci sono docenti che sottolineano ostacoli dal punto di vista organizzativo in quanto, insegnando in altri ordini di scuola, sono presenti nei Centri di formazione professionale solo poche ore, trovando difficoltà a vivere il tempo scuola nel suo complesso e ad incontrare e conoscere gli studenti in altri momenti che non siano le lezioni, dilatando notevolmente i tempi delle relazioni. Non ci si sente pienamente appartenenti ad una realtà scolastica, ci si sente quasi in prestito. Altri mettono in evidenza il problema disciplinare, la difficoltà a tenere la classe, a ottenere un comportamento scolasticamente adeguato.

Un docente, S.T., sottolinea la difficoltà data dalla propria impostazione didattica definita 'tradizionale', in quanto con le classi liceali riesce a impostare «la lezione tradizionale, i ragazzi sono seduti, ti seguono, tu puoi intervenire, loro sanno i tempi per i loro interventi». Nel Centro di formazione professionale, invece, avverte una descolarizzazione totale, la questione disciplinare è centrale, la capacità di attenzione e

⁴⁹⁰ Cfr. Cap. 5, § 5.3.2., p. 194.

concentrazione dei ragazzi è molto bassa. «Bisognerebbe pensare un intervento non didattico o una didattica diversa». Interessante è l'indicazione della necessità di un intervento 'non didattico', quasi che gli obiettivi educativi, quali la socializzazione, la costruzione di regole, lo stimolo della motivazione allo studio (tradizionale) o altro ancora, non avessero una ricaduta didattica. Emerge, sicuramente, il bisogno di riflessione pedagogica attorno a strumentazioni didattiche differenti, alternative. In questo senso prendere in considerazione delle modalità di progettazione didattica in alternanza formativa potrebbe essere utile ed efficace⁴⁹¹.

Vi sono docenti che evidenziano la particolare caratteristica degli studenti di questi Centri di formazione professionale, per altro già messa in luce nelle risposte alla prima domanda. Nelle risposte a questa seconda domanda i docenti, a partire dalle esperienze di disagio di questi ragazzi, rilevano una carenza e una povertà sul piano culturale dei loro studenti. D.M. presenta questa riflessione: «Trovei delle sensibilità nei ragazzi, la capacità di far emergere problemi che rimandano al vissuto religioso, alle domande religiose e di senso, ma hanno la difficoltà poi, in quanto carenti sul piano didattico, a rispondere alle questioni portate con gli strumenti culturali della scuola. Ho avuto la sensazione che a volte la risposta fosse più a carattere affettivo, emotivo più che di elaborazione di un'idea. [...] La loro esperienza di vita li ha resi attenti e sensibili, ma nello stesso tempo quest'esperienza, lacunosa sul piano scolastico, li vede un po' sprovvisti a livello di strumenti culturali».

Dal dichiarato del docente è possibile evidenziare, primariamente, la specifica situazione dei fruitori dei Centri di formazione professionale, i quali presentano molte volte vissuti esperienziali problematici e una carenza culturale significativa. Soprattutto questa povertà culturale li mette nelle condizioni, secondo il docente, di non riuscire a rielaborare in forma razionale, allontanandosi dal mero impatto emotivo, quanto viene offerto dai percorsi proposti. Questi percorsi presentano tematiche a cui gli studenti mostrano una sensibilità personale molto accesa, ma, nello stesso tempo, mettono in evidenza le loro lacune culturali che non permettono di mediare e far comprendere i loro vissuti.

In secondo luogo, quanto dichiarato mette in luce come l'approccio didattico che si intenda attuare richieda una sensibilità maggiore del docente al fine di sganciare il

⁴⁹¹ Cfr. Cap. 4, § 4.4., p. 114 e § 4.6., p. 130.

proprio lavoro da una pura trasmissione di conoscenze a vantaggio di un'impostazione che tenga conto a 360° delle biografie degli studenti. In tale approccio l'attenzione al processo di apprendimento/insegnamento diventa centrale e ineludibile⁴⁹².

La situazione particolare degli alunni dei Centri di formazione professionale viene ripresa anche da altri docenti. Vi è la presa di coscienza che si ha a che fare con un'utenza che chiede tantissimo affetto, come sottolinea D.C.

Questo porta, ancora, a evidenziare il problema, il più delle volte vissuto a livello emotivo dai ragazzi, che l'Irc non ha una funzione identitaria, come rileva ancora D.C., ma deve essere colto come un'offerta culturale accanto alle altre. Ciò per vincere le resistenze che, a questo livello, sia per chi si avvale dell'Irc, sia per chi sceglie di non avvalersene, vengono a galla nel dichiarato dei docenti. Infatti, S.T. ricorda che nella sua esperienza la presentazione agli studenti dei percorsi di religione è stata fatta, molto probabilmente, con una modalità tale da portare gli studenti extracomunitari, il più delle volte di tradizioni religiose non cristiane, a scegliere di non avvalersene proprio in forza della propria differente appartenenza. D.M., facendo riferimento alla propria esperienza, sottolinea che fondamentale, su questo piano specifico, è la convinzione del valore di tale insegnamento mostrata da tutti i docenti, anche di altre discipline, la quale aiuta ad abbattere le diffidenze.

La terza domanda voleva stimolare, soprattutto, la riflessione in positivo dei docenti, portandoli ad individuare strategie attuate o da attuare per rendere l'Irc culturalmente significativo anche per questo ordine di scuola.

Tra i punti di forza evidenziati dai docenti vi è la relazione che deve essere instaurata con gli studenti. Più si costruiscono relazioni di fiducia, più si ha possibilità di incidere culturalmente con le proposte che vengono rivolte agli studenti. S.M. evidenzia della sua esperienza la scelta di «perdere tanto tempo con loro, buttar via l'idea dei libri e dei programmi per creare quei rapporti importanti». Mettere fra parentesi l'idea tradizionale di una didattica fatta di programmi e di libri di testo sembra vincente: «nel momento in cui loro mi hanno dato la chiave per entrare nel rapporto, poi ho avuto anche la libertà di trattare tematiche sociali e religiose, i diritti umani, la bioetica con buoni risultati». Far leva sulle relazioni non per accantonare i contenuti, ma per trovare la via perché questi vengano presentati con modalità costruttive.

⁴⁹² Cfr. Cap. 4., § 4.4., p. 117.

D.M. offre una riflessione indicando, a partire dalla propria esperienza, tre livelli di opportunità per l'Irc. La prima a livello di istituto e di sistema scuola. Il docente rileva quanto l'istituto professionale stia vivendo un momento di ridefinizione del proprio ruolo, in cui accanto all'aspetto professionalizzante, centrale in questa tipologia di scuola, viene rivalutato e riconosciuto anche un ruolo formativo ed educativo vicino al mondo dei ragazzi, alle loro difficoltà e ai loro conflitti. In questo senso viene rimarcata la necessità che la scuola sia a servizio della persona nella sua integralità e non puramente attenta all'aspetto di preparazione al mondo del lavoro. Un secondo livello è descritto quale opportunità di lavorare insieme ad altri docenti per «creare prospettive interdisciplinari attorno soprattutto alle tematiche di senso e adolescenziali». Comincia ad emergere la necessità di un approccio interdisciplinare quale metodologia didattica, anche se il docente sottolinea che non è ancora diventata una strategia acquisita e utilizzata. Si è ancora in una fase di elaborazione riflessiva.

Un terzo livello è costituito proprio dal tipo di utenza rappresentato da questi ragazzi che appaiono descolarizzati, ma con molte meno pregiudiziali nei confronti delle tematiche proposte e, quindi, molto disponibili pur nella loro semplicità.

Anche D.C. evidenzia alcuni punti di forza. Un primo punto è la disponibilità trovata nei Centri per organizzare in modo autonomo e flessibile il lavoro scolastico. La flessibilità oraria che gli è stata garantita, la possibilità di organizzare uscite sul territorio, la libertà nelle scelte didattiche ritenute più confacenti all'utenza che ha avuto di fronte sono aspetti ritenuti positivi per una buona riuscita dell'Irc. L'aspetto della flessibilità ben si addice a progettazioni in alternanza formativa, la possibilità di gestire tempi e luoghi della scuola in modo flessibile con tempi e luoghi della vita sociale è centrale per dare significatività alla propria progettazione. È un aspetto questo da tenere in considerazione in quanto chiama la scuola a modificare in modo flessibile la staticità organizzativa⁴⁹³ che molte volte la connota.

Un secondo punto di forza evidenziato è l'inserimento dell'Irc nell'area della personalizzazione o flessibilità. In questo modo il docente ha potuto lavorare con altri docenti che curano quest'area per aiutare i ragazzi a capire meglio se stessi, a riflettere sulla propria vita, ad attuare percorsi di autoanalisi che comportano, secondo il docente, più impegno da parte dei ragazzi di quello profuso per matematica o italiano. L'aspetto

⁴⁹³ Cfr. Cap. 3, § 3.3., p. 100.

della collocazione della disciplina, al di là delle esperienze dei singoli docenti, non è secondario. L'inserimento nell'area della personalizzazione può, in effetti, avere una propria ragione soprattutto nella misura in cui l'Irc venga declinato con una finalità di sostegno alla maturazione degli studenti della loro identità, delle loro aspettative, delle loro potenzialità e capacità. Di contro la collocazione nell'area degli insegnamenti comuni darebbe più forza alla specificità dell'Irc, senza per questo far venir meno la portata formativa ed educativa della disciplina.

Un terzo punto di forza che D.C. mette in luce è l'approccio interculturale che deve avere questo insegnamento, soprattutto come creazione di spazi di dialogo in cui ognuno conservi la propria identità, però nell'incontro con l'altro.

Un quarto punto di forza su cui scommettere è l'interdisciplinarietà, la multidisciplinarietà, quali approcci su cui lavorare e collaborare con i propri colleghi. Anche in questo caso il riferimento a queste modalità didattiche è più un auspicio che una strategia effettivamente già attuata, semmai sperimentata in qualche occasione, e appaiono, inoltre, quali modalità intercambiabili tra loro.

Su questo aspetto anche A.B. rimarca la positività pur facendo riferimento alla sua esperienza che si è tradotta, in realtà, in lavori multidisciplinari su tematiche comuni, senza una vera collaborazione interdisciplinare. Il ricorso ad approcci interdisciplinari appare molto velato nel dichiarato dei docenti partecipanti al *focus group*, sono modalità di lavoro che richiedono, in effetti, attenzione e riflessione ulteriori da parte dei docenti. Sono riferimenti più di principio, aspetti che vengono richiamati sulla scorta di attese metodologiche che non fanno parte del retroterra formativo dei docenti su cui varrebbe la pena investire in momenti di aggiornamento.

Dal punto di vista didattico S.M. evidenzia il ricorso ad una didattica laboratoriale quale forma più consona a questi studenti. Anche in questo caso non è dato modo di comprendere a cosa corrisponda, in termini di scelte didattiche, il ricorso ad una didattica laboratoriale. L'accenno ad essa è positivo nell'ottica di una riflessione attorno a progettazioni in alternanza formativa, in cui l'aspetto laboratoriale è centrale e significativo.

Un ulteriore elemento che emerge dalle risposte dei docenti è l'assenza o il ricorso sporadico ai libri di testo. Lo ricorda S.M. che nella sua esperienza ha scelto di «buttar via l'idea dei libri e dei programmi». A.B. riferisce di essere stata «contentissima di non

aver avuto il libro di testo, perché questo mi ha permesso di cambiare, modulare, raddrizzare il tiro ogni volta». D.C. motiva il mancato utilizzo del libro di testo con la particolare caratteristica dei contesti in cui opera, che richiedono una fatica nella gestione della spontaneità degli studenti a cui rispondere con una capacità di mettersi in gioco baipassando libri e cattedre e destrutturando le lezioni.

Di difficile interpretazione questo aspetto del libro di testo.

Da un lato, c'è da considerare che, data la recente introduzione dell'Irc in questi Centri, non vi sono ancora testi appositamente predisposti per tali realtà scolastiche e quindi i docenti fanno riferimento a testi delle scuole secondarie di II grado per reperire materiali e contenuti in preparazione delle lezioni senza, però, particolare successo. S.T. lo individua come un problema: «questo è un po' il mio problema, io apro i libri di religione dei licei, guardo le proposte, comincio a leggere e dico, ma dove vado?»

Dall'altro, la consapevolezza di avere a che fare con realtà culturali fragili spinge i docenti a ripiegare su altri materiali da utilizzare in classe che non siano i tradizionali libri. S.T., al termine del *focus group*, ricorda che ha trovato contesti in cui «c'è una povertà di vocabolario e culturale che supera quella materiale». A.B. ha ripiegato su schede utilizzate nelle medie. D.C. ricorda di aver usato un testo di seconda media «ma tante parole me le chiedevano, allora da quest'anno anche per gli italiani ho iniziato ad utilizzare i libri di italiano per stranieri».

L'esigenza di aver strumenti adeguati è però sentita. S.M. riferisce che «l'anno scorso con le prime non l'ho usato tanto [il libro di testo. *ndr*], in seconda ho iniziato ad aver bisogno di qualcosa di più strutturato, ci sono dei percorsi, delle soluzioni che mi hanno incuriosito un po' di più e dai quali ho preso spunti».

Nell'ottica di progettazioni in alternanza formativa il tema dei libri di testo, del reperimento di strumenti contenutistici da utilizzare nei percorsi non è di secondaria importanza. Per ovviare allo spontaneismo, insito quando si opera in contesti di questo tipo, sono richieste al docente una solida preparazione nel proprio ambito disciplinare ed una capacità di selezionare in modo flessibile e ricco i contenuti e i supporti culturali più consoni e adeguati alle diverse realtà.

In sintesi, dal *focus group*, impostato e gestito come già illustrato senza uno specifico aggancio al tema dell'interdisciplinarietà, emergono alcune considerazioni che possono

aiutare a riflettere attorno al fuoco della presente ricerca e al valore e all'opportunità didattica rappresentata dall'alternanza formativa.

È chiara, da parte dei docenti intervistati, la consapevolezza del contesto particolare rappresentato dagli studenti dei Centri di formazione professionale, che richiede una preparazione e una competenza che chiamano in causa un'attenzione particolare all'ambito relazionale, così determinante per impostare e proporre un percorso d'apprendimento che possa essere significativo.

Inoltre, proprio la curvatura fortemente esistenziale con cui gli studenti 'vivono' le proposte didattiche sollecita la consapevolezza dei docenti a progettare percorsi che possano avere un forte impatto esperienziale, attraverso il quale recuperare quel risvolto riflessivo deficitario a causa, il più delle volte, della scarsa dotazione di strumenti culturali presenti nel bagaglio personale di questi studenti.

La valorizzazione dell'aspetto esperienziale si lega positivamente con un approccio didattico in alternanza formativa che, ponendo in situazione gli studenti, facendo 'toccare con mano' contesti sociali e culturali con la ricchezza di stimoli e contenuti in essi presenti, può favorire un apprendimento significativo da parte degli studenti.

Questo si lega con l'indicazione operativa della necessità di lavorare con un approccio interdisciplinare, anche se, come già espresso, appare più un auspicio che una prassi utilizzata, consolidata. Infine, l'approccio interculturale appare come un orizzonte importante da tenere in considerazione e da implementare in modo sempre più organico all'interno della progettazione didattica per i forti incroci con le esperienze di vita dei ragazzi.

5.3.4. L'intervista

Quale momento qualitativo della ricerca empirica si è scelto di realizzare un'intervista (Allegato 4) alla docente promotrice dell'esperienza presso il carcere di Bergamo più volte richiamata nel presente testo.

Si è scelto di strutturare l'intervista con domande-stimolo, lasciando spazio a riflessioni e riprese per permettere un'interazione abbastanza libera e dialogante.

Con l'intervista si sono voluti mettere a fuoco alcuni aspetti del percorso realizzato soprattutto con riferimento alla riflessione pedagogica che è possibile svolgere.

L'intervista è stata condotta a partire e recuperando anche alcuni aspetti messi in luce dal questionario docenti e dal *focus group*, quali le caratteristiche degli studenti

frequentanti i Centri di formazione professionale, la necessità di pensare a forme diverse di progettazione didattica e a metodologie di lavoro che possano stimolare un apprendimento significativo.

Il primo stimolo offerto, dopo una breve presentazione del *focus* della ricerca, ha riguardato la messa a tema del contesto umano in cui la docente ha operato e il livello culturale degli studenti coinvolti nel percorso.

Così come era emerso anche dal *focus group*, il contesto umano in cui la docente opera, quasi totalmente al femminile poiché l'Ente formativo offre percorsi per operatore del benessere –acconciatore ed estetista, presenta una povertà di strumenti culturali. Le studentesse non hanno a disposizione o non hanno usufruito di percorsi formativi significativi che possano aiutarle a decifrare le esperienze che la condizione adolescenziale porta loro a vivere. L'Irc per molte di loro è l'unica opportunità formativa che incrociano e attraverso la quale riflettere attorno alla propria vita.

Molte delle studentesse approdano al Centro di formazione professionale a seguito di precedenti fallimenti scolastici oppure semplicemente perché devono assolvere l'obbligo scolastico, questo mostra scarsa motivazione e poca fiducia nelle proprie capacità, oltre che a una bassa autostima di se stesse.

Alla domanda riferita agli strumenti didattici utilizzati, l'intervistata sottolinea di non ricorrere a libri di testo, gli studenti già fanno fatica ad avere un testo di matematica. Nella pratica didattica ricorre a metodologie che coinvolgano gli studenti quali lavori di gruppo, uso di materiali multimediali, tecniche attive di apprendimento. Il dialogo e il protagonismo dei ragazzi sono le leve che utilizza per realizzare le proposte didattiche.

Per quanto riguarda la costruzione di percorsi interdisciplinari, la docente mette in evidenza le scarse occasioni d'incontro con gli altri docenti con cui progettare insieme, anche se vi è, a livello umano, spirito di collaborazione tra colleghi. Questo non fa che ripercorrere quanto evidenziato sul tema nei questionari dei docenti.

In realtà la docente si sforza di rendere interdisciplinare la sua proposta collegandola con le realtà del territorio anche facendo intervenire a scuola testimoni privilegiati che, con le loro competenze, sappiano allargare gli orizzonti oltre l'approccio disciplinare dell'Irc.

L'unica opportunità di collaborazione è riferito ai LARSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti), progettati e gestiti dal consiglio di classe, in cui ogni

docente affronta il tema scelta dal punto di vista della propria disciplina, anche se l'approccio utilizzato sembra più multidisciplinare che interdisciplinare.

Per quanto riguarda l'esperienza realizzata all'interno del carcere di Bergamo la docente riferisce che l'intuizione è nata dal voler far fare un'esperienza forte alle studentesse ricorrendo al bagaglio culturale e professionale già acquisito dalle allieve, per renderle consapevoli che la loro professionalità non dovrà esprimersi solo garantendo oggettivamente una buona prestazione, ma soggettivamente dovranno mostrare di essere in grado di entrare in relazione con le persone, riconoscendone la dignità in qualsiasi condizione si trovino. In questo senso la proposta ha inteso valorizzare l'aspetto formativo della scuola e non solo l'aspetto professionalizzante funzionale all'inserimento lavorativo. In questo è riscontrabile il positivo risvolto pedagogico della decisione politica della Regione Lombardia di inserire nel percorso formativo della formazione professionale l'Irc riconoscendone un ruolo al pari delle altre discipline.

Il lavoro svolto dalla docente, in questo senso, non ha riguardato solo la preparazione delle allieve al fine di offrire un servizio acconciatura adeguato, ma è stato indirizzato ad una riflessione, alla luce anche dei contenuti offerti dall'Irc, attorno alla realtà carceraria, agli stereotipi e ai pregiudizi che le studentesse si portavano dentro.

L'esperienza ha aiutato le allieve a sviluppare un proprio senso critico. L'incontro con le donne del carcere ha smontato parecchi pregiudizi, al di là di un facile e inutile buonismo. Le studentesse hanno dovuto vincere parecchie paure e superare molte titubanze. L'aver previsto un incontro a scuola con un'educatrice del carcere ha aiutato a tranquillizzarle.

Aspetto interessante che emerge dall'intervista è la sensibilità educativa che ha supportato la progettazione della docente. Da un lato, ha mostrato attenzione a promuovere un'esperienza che rispondesse ai bisogni formativi dei propri allievi, dall'altro, ha colto un bisogno presente nella realtà sociale, in questo caso la realtà carceraria, trovando un livello pedagogicamente adeguato di incontro al fine di promuovere lo sviluppo integrale degli studenti e in questo appare la presenza di un'intenzionalità educativa chiara. La professionalità mostrata dalla docente si inserisce pienamente in quella riflessività docente, così necessaria nei contesti educativi, che superi il mero dato disciplinare e che intraveda nel tessuto sociale allargato quei legami, pedagogicamente spendibili, che possano rendere significative le proposte didattiche.

L'intervistata mette in evidenza come le studentesse, tramite l'esperienza realizzata, abbiano acquisito competenze, sia dal punto di vista professionale (mostrando di sapersi muovere in una situazione non ottimale e ricercare soluzioni tecniche appropriate, collaborando tra di loro), sia dal punto di vista umano (riconoscendo la dignità delle persone incontrate, prestando loro attenzione, ascoltandole e cercando di andare incontro alle loro richieste in un clima di rispetto). Appare evidente che una progettualità didattica con queste caratteristiche risponde pienamente alle indicazioni presenti negli strumenti normativi descritti nel quarto Capitolo⁴⁹⁴.

Dell'esperienza la docente mette in luce l'impegno massimo profuso dalle studentesse che hanno, in tutti i modi, cercato di dare il meglio di sé. Inoltre è consapevole che esperienze di questo tipo mostrano come l'apprendimento può avvenire in contesti diversi, ma soprattutto che la scuola può utilizzare questi contesti non formali o informali e riconoscerli all'interno dei propri progetti formativi. Calati in un contesto di vita sociale, gli studenti hanno l'opportunità di acquisire nuove conoscenze e abilità da trasformare in competenza personale.

Dal punto di vista della valorizzazione dell'alternanza formativa è interessante sottolineare come la progettazione abbia messo in luce come è possibile che il sapere sia alternativamente giocato nei tempi e nei luoghi della scuola e nei tempi e nei luoghi della vita sociale, con un movimento di andata e ritorno dai e nei contesti con un preciso obiettivo formativo⁴⁹⁵.

Un aspetto interessante è la consapevolezza della doppia valenza dell'esperienza, umana e professionale. In questo si gioca l'interdisciplinarietà che la realtà stimola nella persona che agisce in un determinato contesto. L'aspetto della situazionalità, che l'esperienza ha garantito, ha permesso agli studenti di sperimentare un approccio interdisciplinare nel quale hanno potuto mettere in gioco soggettivamente loro stessi, i saperi acquisiti trasformati in competenza personale. La persona non è composta a compartimenti stagni, ognuno dei quali isolato dagli altri, ma quando agisce è sempre l'intero della persona che viene coinvolta, sceglie e agisce nella realtà.

Da parte del docente significa, sicuramente, non dimenticare l'attenzione agli aspetti specifici della propria disciplina (non si dà interdisciplinarietà senza discipline) e su

⁴⁹⁴ Cfr. Cap. 4, § 4.4., p. 114.

⁴⁹⁵ Cfr. Cap. 4, § 4.6., p. 130.

questo la docente intervistata mostra di avere ben presente il riferimento alle *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica* e agli OSA in esse rinvenibili. Nello stesso tempo, il docente deve saper dialogare e collaborare con gli altri per individuare ed avere una visione il più possibile chiara delle modalità con cui gli studenti intervengono in una determinata realtà attraverso quella specifica proposta didattica. È quello che sottolinea l'intervistata quando riconosce che la sua attenzione era focalizzata maggiormente a far vivere bene dal punto di vista umano l'esperienza, mentre la docente di tecnica professionale, coinvolta nel progetto, era più attenta all'aspetto professionale, ma con evidente interconnessione delle due attenzioni che racchiudevano l'una parte dell'intenzionalità dell'altra (la docente di religione riconosceva il valore professionale dell'esperienza e viceversa la docente di tecnica professionale aveva ben presente il valore umano della stessa). Inoltre, traspare dall'intervista anche la consapevolezza, da parte della docente, delle differenti modalità con cui l'insegnante può giocare il proprio ruolo. Non solo quale trasmettitore di conoscenze ma anche quale facilitatore, mediatore, tutor richiamando una modalità didattica che si avvicina più alla pratica laboratoriale⁴⁹⁶ che non ad una didattica trasmissiva tradizionale.

Alla domanda se avesse rilevato dei limiti nell'esperienza, la docente mette in evidenza la necessità per il futuro di prevedere una progettazione didattica più chiara, una maggiore riflessione attorno alle azioni formative da svolgere. Vi è la consapevolezza che l'apertura alle realtà territoriali, culturali e associative necessita di una riflessione pedagogica e di un'attenzione progettuale che ne sappia valorizzare le caratteristiche e le opportunità, inserendo le esperienze realizzate nelle realtà sociali a pieno titolo nella proposta che la scuola fa per la promozione dei propri alunni, per non rischiare che tali esperienze rimangano scollegate dai percorsi formativi, quasi fossero delle parentesi aperte senza alcun nesso con le proposte complessive.

Interessante, infine, è cogliere nelle parole dell'intervistata la consapevolezza che questa esperienza realizzata, nonostante avesse una caratteristica sperimentale e quindi non puntualmente elaborata, abbia significato per lei aprire nuovi orizzonti nella propria pratica didattica, riconoscendo l'alternanza formativa quale risorsa progettuale importante per l'Irc nell'ottica della promozione dello sviluppo integrale degli studenti.

⁴⁹⁶ Cfr. Cap. 4, § 4.6., pp. 137-138.

Si coglie questa acquisita consapevolezza della docente in quanto, nel frattempo, ha proposto, per il prossimo anno, un percorso dalle caratteristiche simili presso una casa di riposo attraverso il quale, ancora una volta, gli studenti saranno chiamati a far ricorso alla riflessione etica e valoriale fin qui svolta, anche attraverso l'Irc, e alle competenze professionali fin qui consolidate che dovranno essere vissute con attenzioni e sfumature nuove e dove l'essere 'la persona che ognuno è' dovrà nuovamente essere giocata in autonomia e responsabilità da parte degli studenti.

5.3.5. In sintesi

Dall'analisi dei dati della ricerca empirica si evince, in risposta all'ipotesi di partenza che intendeva indagare le possibilità educative dell'Irc in chiave interdisciplinare attraverso l'alternanza formativa, che tale insegnamento si sta ritagliando un ruolo propositivo all'interno della proposta formativa dei Centri di formazione professionale. L'incrocio dei dati dei questionari docenti e studenti ne sottolinea, nonostante il recente inserimento, una valutazione sostanzialmente positiva, riconoscendone un ruolo formativo.

Il tema dell'interdisciplinarità necessita di alcune riflessioni. Si è illustrato, nella presentazione degli strumenti utilizzati per la ricerca empirica, la scelta di chiarire, per quanto riguarda il questionario docenti, i termini 'multidisciplinare' e 'interdisciplinare' in quanto nella somministrazione del *pretest* si evidenziavano delle confusioni in merito ai due significati. Questo, come già espresso, denota una scarsa dimestichezza con la terminologia riconducibile all'interdisciplinarità, che si traduce poi nella pratica.

Sembra necessaria una maggiore riflessività da parte dei docenti per cogliere appieno le caratteristiche e le opportunità che il lavoro interdisciplinare può offrire. Racchiusa in un'impostazione monodisciplinare la pratica didattica fatica a comprendere l'interdisciplinarità come mentalità, che esige di affrontare la realtà secondo punti di vista differenti, riconducibili ai diversi saperi disciplinari; come prospettiva culturale che aspira ad una cultura aperta e pluralista; come modello con una sua metodologia; come processo e non come stato, che fa appello alla libertà e alla responsabilità del docente senza che vengano meno le specifiche competenze disciplinari⁴⁹⁷.

⁴⁹⁷ A. Giunti, *Ricerca e lavoro interdisciplinare*, cit., pp. 73-74.

La riflessione pedagogica attorno all'interdisciplinarietà mette nelle condizioni chi deve operare di guidare al meglio la propria intenzionalità educativa, in quanto gli appaiono chiari i risvolti che ogni punto di vista può mettere in gioco in una progettazione didattica.

Vi è la necessità di sostenere la pratica didattica, che presenta aspetti di apertura all'approccio interdisciplinare, con un riferimento teorico chiaro. Può sembrare impossibile, soprattutto per l'ambito formativo scolastico, arrivare ad una applicazione dell'interdisciplinarietà nella sua più chiara e descrittiva forma e, quindi, è meglio praticare qualche forma, anche non perfetta, di interdisciplinarietà piuttosto che non praticarla affatto⁴⁹⁸. Ma è altrettanto vero che non è possibile non recuperare la riflessione teorica, magari in una circolarità tra riflessione teoria a partire dalla pratica che buoni frutti può dare.

Anche il rimando all'alternanza formativa, individuata nella presente tesi quale modalità di progettazione che incentivi l'approccio interdisciplinare inteso sia oggettivamente quale incontro tra discipline, sia soggettivamente quale modalità di relazione del soggetto con l'ambiente che lo circonda, richiede, in prospettiva, maggiore attenzione pedagogica da parte dei docenti.

L'alternanza formativa è un concetto sostanzialmente nuovo, poco presente nel vocabolario operativo della pratica didattica ancora alle prese con una formale separazione tra ambito scolastico e ambiti di vita sociale. Per lo più nella ricerca si evidenzia l'attenzione dei docenti a offrire opportunità di collegamento con il territorio utilizzando definizioni quali 'uscire didattiche', 'visite d'istruzione', ma sembra mancare una presa di coscienza delle opportunità formative insite nell'alternanza formativa per lo sviluppo integrale della persona.

Solo in un caso, nell'esperienza realizzata da una docente con le sue studentesse presso la sezione femminile del carcere di Bergamo, si può riscontrare un approccio sostanziale con l'alternanza formativa anche se, come riferisce nell'intervista la docente stessa, manca una riflessione e una progettualità che ne esprima al meglio il valore pedagogico. Interessante di tale esperienza è l'attenzione della docente nel saper cogliere le opportunità formative insite nei collegamenti tra scuola e realtà sociali e culturali per

⁴⁹⁸ P. Todeschini, *L'interdisciplinarietà «in pratica». Contesto scolastico e interdisciplinarietà nell'IRC*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 56, n. 4, luglio-agosto 2009, p. 701.

rendere significativi i percorsi proposti all'interno dell'Irc, allargandoli se possibile ad altre discipline anche professionalizzanti, come in quel caso.

La riflessione teorica e progettuale, che permetta di esprimere al meglio il valore pedagogico dell'alternanza formativa nel promuovere processi di apprendimento in collegamento tra scuola e società, si rende necessaria al fine di rendere replicabili in altri contesti le progettualità già realizzate.

Conclusioni

Alla luce della domanda da cui ha preso avvio la presente Tesi di Dottorato, ovvero, se possa l'Irc essere operatore d'interdisciplinarietà, e in base ai risultati emersi dalla ricerca empirica, nel testo si è inteso individuare nella modalità di progettazione in alternanza formativa una possibile risposta positiva alla domanda iniziale.

Si è ipotizzata, come punto d'avvio, la necessità di un ripensamento circa l'impostazione didattica per l'Irc, così come per le altre discipline, superando un approccio monodisciplinare e autoreferenziale, valorizzando, invece, gli apprendimenti degli studenti che possono avvenire, e già avvengono, in ambiti non solo formali, ma anche non formali e informali.

Questo comporta di porre al centro della proposta didattica l'allievo nella sua unitarietà, promuovendo il suo pieno sviluppo personale, tenendo conto della realtà sociale in cui è inserito e che può essere riconosciuta come parte integrante del suo processo di apprendimento.

La progettazione in alternanza formativa permette di recuperare questa unitarietà del sapere che si realizza soggettivamente nello studente e che ha caratteristiche interdisciplinari.

La dimensione del 'prendere forma', propria dell'uomo inteso come un essere che dà forma a se stesso, non è strumentale a una forma realizzabile attraverso un processo predeterminato, ma si esplica nel 'darsi forma' della persona, nel suo educarsi per apportare, in responsabilità e libertà, il proprio contributo nei diversi ambiti di vita.

A tale scopo l'alternanza formativa valorizza i differenti ambiti di apprendimento collegando la realtà scolastica con il territorio, riconoscendo quest'ultimo quale ambiente educativo. La scuola, prevedendo azioni formative a partire dai propri tempi e spazi che si dilatino ai tempi e luoghi della vita sociale, può rispondere maggiormente al proprio compito educativo, superando in questo modo lo scollamento scuola società.

È una modalità che, ponendo lo studente in situazione reale, lo mette nelle condizioni di sperimentare in prima persona il modo di affrontare e risolvere problemi, di scegliere le risorse da utilizzare e di individuare i saperi disciplinari a lui necessari per rispondere in modo libero e responsabile alla realtà che lo interpella e da cui si lascia interpellare.

Inoltre, pensare a progettazioni educative e didattiche che facciano ricorso a contesti di vita, mettendo lo studente in situazione, permette allo stesso di apprendere ulteriormente, di raggiungere e di acquisire saperi che rendono significativo l'apprendimento. Significa costruire situazioni genuine, in cui lo studente possa toccare con mano l'importanza di ciò che la scuola vuole trasmettere.

Seguendo tale modalità di progettazione, che fa ricorso alla situazionalità, si recupera l'approccio interdisciplinare che non va unicamente inteso, come più volte ribadito nel testo, quale collaborazione, contaminazione, collegamento con altri ambiti disciplinari, ma come riconoscimento, e quindi promozione, del fatto che è la persona stessa ad entrare in contatto con la realtà del mondo in modo unitario e interdisciplinare, mettendo in gioco sempre l'integralità del suo essere.

Inoltre, una progettazione in alternanza formativa garantisce un ricorsivo e fruttuoso collegamento tra teoria e prassi. Gli studenti, adeguatamente supportati dal docente, sono resi consapevoli dei propri processi di apprendimento attraverso la riflessione a partire dalle azioni formative svolte in ambito scolastico prima di passare alle azioni formative nelle realtà del territorio, individuate dalla progettazione elaborata insieme, studenti e docente. Allo stesso modo, di ritorno dalla realtà sociale, gli studenti, a partire dalle azioni formative realizzate, individuano gli apprendimenti conseguiti con una opportuna riflessione speculativa.

L'Irc, nel quadro delle finalità della scuola espresse nei riferimenti normativi e con l'obiettivo di promuovere la competenza personale, può diventare, con la modalità sopra descritta, operatore di un approccio interdisciplinare che recuperi la centralità della persona nei processi di apprendimento.

La ricerca empirica, supportata dalle riflessioni teoriche sviluppate nei Capitoli 3 e 4, ha messo in evidenza alcuni aspetti che vanno, a conclusione del percorso di ricerca, sottolineati al fine di indicare alcune tracce utili per una ulteriore riflessione e progettualità.

In primo luogo, la consapevolezza dei docenti partecipanti alla ricerca attorno al tema dell'interdisciplinarietà sembra indicare il bisogno di approfondire tale approccio. Si nota una certa distanza tra il riconoscimento del valore del lavoro interdisciplinare e il suo effettivo utilizzo nella pratica didattica. Le progettazioni, alla luce dei dati dei questionari, appaiono anche ricche di iniziative, ad esempio con aperture alla realtà

sociale. Sembra, però, necessaria una maggiore riflessione teorica, anche come rilettura della pratica didattica, a supporto dell'azione educativa. L'approccio all'alternanza formativa richiede una riflessività nuova per cogliere le novità metodologiche che presenta. La chiarezza teorica è necessaria per progettare azioni formative adeguate e realistiche.

In secondo luogo, vi è la consapevolezza da parte dei docenti, come si evince dal focus group, dell'importanza di arricchire l'offerta formativa con proposte che rispondano alle esigenze di crescita degli studenti. Ma questo nodo, teorico e pratico, nel mondo della scuola fatica a far prendere coscienza del fatto che la separatezza esistente tra scuola e realtà sociale, riscontrabile in una visione monodisciplinare e autoreferenziale dell'insegnamento, può essere superata, magari attraverso modalità di progettazione in alternanza formativa, come si è cercato di sostenere nel presente scritto. Questo non a discapito del sapere disciplinare, che è comunque sempre necessario. Non vi è, infatti, interdisciplinarietà senza il riferimento alle discipline, né si può pensare ad un lavoro interdisciplinare prescindendo dalle discipline. Anzi, proprio progettazioni che mettano in situazione gli alunni, se opportunamente riflettute, permettono un recupero dei saperi disciplinari, così come nell'esperienza narrata da una docente di religione nel quinto Capitolo.

In terzo luogo, proprio partendo dall'ultima considerazione, è possibile avviare percorsi di progettazione in alternanza formativa, così come si è documentato in riferimento all'esperienza presso il carcere di Bergamo, utili a riorientare le attuali pratiche di insegnamento, che già presentano esperienze di sicuro spessore culturale e formativo, al fine di rendere le proposte avanzate sempre più significative e dotate di senso per gli studenti.

L'Irc, nella sua specificità e secondo l'evoluzione storica che l'ha contraddistinto, nel suo orizzonte pedagogico che fa del valore ontologico della persona la propria cifra sostanziale, si colloca pienamente quale strumento, quale operatore di interdisciplinarietà, se riesce, non perdendo di vista il disciplinare, a ricollocare i propri contenuti, ritenuti patrimonio culturale del Paese, quali possibili elementi nella costruzione dei personali progetti di vita degli studenti, a partire e integrando nella propria proposta formativa le multiformi realtà vive della società allargata.

Inoltre, il ricorso a progettazioni in alternanza formativa, coinvolgendo le realtà territoriali, mostra l'apertura e l'attualità di tale insegnamento nei confronti di un mondo che, sulla spinta di processi globalizzati, richiede alle nuove generazioni una sempre maggiore capacità di analisi facendo ricorso ad un bagaglio culturale che l'Irc può con sicurezza mettere a disposizione, permettendo ad esse di districarsi tra un passato, del quale nelle loro identità portano i segni, e un futuro che solo nella consapevolezza delle proprie radici potranno costruire con significatività.

Si è consci che la modalità di progettazione in alternanza formativa, quale collegamento con le realtà territoriali, sia poco riflettuta e utilizzata in ambito scolastico, ma si è altrettanto convinti che il suo carattere innovativo la indichi quale valido strumento didattico-educativo da promuovere all'interno della scuola.

Proprio questo carattere innovativo dell'alternanza formativa porta ad esprimere alcune considerazioni a conclusione del presente lavoro.

La prima mette a tema le condizioni che possono permettere la realizzazione di percorsi didattici che colleghino scuola e società.

L'alternanza formativa, proprio per questo suo aspetto dinamico che fa dell'attenzione al personale processo di apprendimento di ogni studente calato in una situazione di vita reale il punto di partenza e di arrivo progettuale, richiede forti dosi di flessibilità a tutti i livelli.

Da parte del docente flessibilità significa rivedere il proprio approccio all'insegnamento prendendo le distanze dall'autoreferenzialità monodisciplinare e spostando l'attenzione ai bisogni formativi dei propri studenti colti attraverso anche la lente delle opportunità che il territorio offre. Questo senza far venir meno l'apporto disciplinare dell'Irc. Anzi, proprio la profonda conoscenza della disciplina può fare da base e garantire quella flessibilità auspicata, perché solo in questo modo il docente saprà coinvolgere progettualmente gli allievi senza perdere di vista il valore culturale del proprio insegnamento.

Flessibilità significa ripensamento dell'organizzazione scolastica chiusa a volte in una rigidità di sistema: orari delle classi e dei docenti uguali per tutto l'anno, quando invece sarebbero necessarie soluzioni che permettano modificazioni modulari dei tempi scuola tenendo conto di articolate progettazioni didattiche che possono richiedere l'apporto delle diverse discipline con modalità e in tempi diversi; le classi costituite solo sulla

base del criterio anagrafico quando si potrebbe prevedere la formazione di flessibili gruppi classe sulla base dell'adesione degli studenti a diversi percorsi formativi; gli spazi a disposizione per la realizzazione delle azioni formative, che non dovrebbero limitarsi alle aule, ma in modo flessibile includere spazi extrascolastici opportunamente scelti e organizzati. In fondo, la flessibilità richiesta alla scuola è nel riconoscere la realtà sociale allargata, fatta di istituzioni, associazioni culturali e sociali, quale partner educativo e formativo. Condizioni di flessibilità, in realtà, già possibili nella scuola italiana⁴⁹⁹ e sicuramente da sperimentare.

La seconda considerazione chiama in causa la riflessione pedagogica. Proprio la caratterizzazione delle azioni didattiche in alternanza formativa, che si realizzano in ambito scolastico in collegamento col territorio, e che si muovono in una progettualità ricorsiva tra teoria e pratica, richiede approfondimenti che partano da esperienze già realizzate. Da queste è possibile trarre quegli elementi di fondo, nell'interpretazione delle azioni che portano cambiamenti nel processo di apprendimento degli alunni, al fine di elaborare modelli didattici che diano validità pedagogica alla prassi messa in atto e che permettano di replicare, riprodurre in altri contesti queste modalità di progettazione. In qualche modo si tratta di chiedere ai teorici, tentati da sempre di indicare ai pratici cosa e come devono fare, di porsi in ascolto delle motivazioni e delle ragioni che hanno coloro che agiscono in contesti educativi per fare quello che fanno⁵⁰⁰. Si tratta di partire dalle prospettive sperimentate dai docenti per dare forma a schemi progettuali, supportati da un'adeguata riflessione pedagogica, che possano indicare le condizioni di un cambiamento nelle pratiche didattiche per pervenire ad un insegnamento unitario.

In fondo è ciò che si è cercato di fare con il presente lavoro, partendo dalla passione educativa dei docenti incontrati e da alcune loro pratiche didattiche, provando a costruire una cornice di senso accettabile a livello progettuale. Riflessione che richiederà ulteriori approfondimenti, magari partendo da altre esperienze realizzate attraverso l'Irc.

⁴⁹⁹ Cfr. Nota 360, p. 100.

⁵⁰⁰ P. Todeschini, *L'interdisciplinarietà «in pratica». Contesto scolastico e interdisciplinarietà nell'Irc*, cit., p. 701.

Bibliografia

AA.VV., *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino 1999.

Agazzi Aldo (intervento di), in AA.VV., *Dibattito sull'insegnamento della religione. Atti del «colloquio» sull'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore (Roma, 5-6 novembre 1971)*, Pas-Verlag, Zurich 1972.

Agazzi Aldo, *Perché l'insegnamento della religione nella scuola*, fascicolo a cura delle Piccole Apostole della Scuola Cristiana, Istituto Grafico Litostampa, Gorle (BG) 1985.

Agazzi Evandro, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1994.

Ambrosoli Luigi, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Vallecchi, Firenze 1980.

Antiseri Dario, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando Armando, Roma 1972.

Antiseri Dario, *Introduzione alla metodologia della ricerca*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.

Antiseri Dario, *L'interdisciplinarietà: un punto di vista epistemologico*, in Goisis Giuseppe L., Leoncini Francesco (a cura di), *Il metodo interdisciplinare nella scuola, nel lavoro, nella politica*, Liviana Editrice, Padova 1978.

Antiseri Dario, *Laicità. Le sue radici, le sue ragioni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010.

Ascenzi Anna, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nella scuola italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano 2004

Barca Alessandro, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola che cambia*, Giuseppe Laterza, Bari 2010.

Bauman Zygmunt, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2000.

Bauman Zygmunt, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005.

Belardinelli Sergio, *Religione*, in Belardinelli Sergio, Allodi Leonardo (a cura di), *Sociologia della cultura*, Franco Angeli, Milano 2006.

Bertagna Giuseppe (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.

- Bertagna Giuseppe, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Bertagna Giuseppe, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna Giuseppe, *Il problema dell'insegnamento della religione nelle scuole statali*, in AA.VV., Enzo Giammancheri. *Fede cultura educazione*, La Scuola, Brescia 2007.
- Bertagna Giuseppe, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bertagna Giuseppe, *Quale «cultura religiosa» nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana ed europea*, in Caimi Luciano (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Bertagna Giuseppe, Sandrone Boscarino Giuliana, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Besozzi Elena, Colombo Maddalena, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Guerini Studio, Milano 1998.
- Bettini Francesco, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, La Scuola, Brescia 1961.
- Blezza Franco, *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocazione Pedagogica*, Pellegrini Editore, Cosenza 2006.
- Bocchi Gianluca, Ceruti Mauro, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Buber Martin, *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Qiqajon, Magnano 1990.
- Butturini Emilio, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987.
- Calidoni Paolo, *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Callari Galli Matilde, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1993.
- Callari Galli Matilde, Cambi Franco, Ceruti Mauro, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Calonghi Luigi, Coggi Cristina, *Ricerca educativa/pedagogica*, in PELLEZZO José Maria, MALIZIA Guglielmo, NANNI Carlo (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008.

- Calvani Antonio, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000
- Calvani Antonio (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2007.
- Cambi Franco, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.
- Cambi Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2003.
- Cannarozzo Gregoria (a cura di), *Dialogo interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010.
- Cannarozzo Gregoria (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.
- Cannarozzo Gregoria, *Il principio di sussidiarietà, la scuola e la famiglia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- Cannarozzo Gregoria, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.
- Cannarozzo Gregoria, *Pedagogia ed educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Cannarozzo Gregoria, *Famiglia oggi e prospettive interculturali*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.
- Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2011 – XXI Rapporto sull'immigrazione*, IDOS Centro Studi e Ricerche, Roma 2011.
- Castegnaro Alessandro (a cura di), *Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica*, EDB, Bologna 2009.
- Cavallera Hervé A., *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1999.
- Cesareo Vincenzo (a cura di), *Globalizzazione e contesti locali. Una ricerca sulla realtà italiana*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Cesareo Vincenzo (a cura di), *Per un dialogo interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- Chiosso Giorgio (ed.), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002.
- Chiosso Giorgio, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano 2003.
- Cicatelli Sergio, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, Lateran University Press, Roma 2009.
- Civra Marco, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio Editore, Torino 2002.

Conferenza Episcopale Italiana, Servizio nazionale per l'IRC (a cura di), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa, Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

Conferenza Episcopale Italiana, *Cultura e formazione nell'insegnamento della religione cattolica. Atti del Simposio Nazionale su "L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani"*, Roma, 22-23 gennaio 1988, La Scuola, Brescia 1988.

Conferenza Episcopale Italiana, *L'insegnamento della religione cattolica a dieci anni dagli Accordi concordatari. Atti del Simposio Nazionale sull'IRC nel decennale degli Accordi concordatari (1984-1994)*, Roma, 4-5 novembre 1994, La Scuola, Brescia 1995.

Crahay Marcel, *Psicopedagogia*, La Scuola, Brescia 2000.

Dallari Marco, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini Studio, Milano 2000

Damiano Elio, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1993.

Damiano Elio, *La "sala degli specchi". Intercultura a scuola nei curricoli europei*, in Damiano Elio (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano 1999.

Damiano Elio, Morandi Ruggero (a cura di), *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano 2000.

De Bartolomeis Francesco , *Cos'è la scuola attiva*, Loescher, Torino 1962.

De Natale Maria Luisa, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.

Delors Jacques, et al., *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma 1997.

Demetrio Duccio, Favaro Graziella, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2004.

Dewey John, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

Donati Pierpaolo, *Oltre il multiculturalismo*, Edizioni Laterza, Bari 2008.

Drago Rosario, *Alternanza scuola lavoro*, in Annali dell'istruzione, *La scuola cresce, proprio come te. Lessico della riforma*, Le Monnier, Firenze 2004, XLVIII anno di pubblicazione, 2002, N° 4-5

Ferrari Silvio (a cura di), *Concordato e Costituzione. Gli accordi del 1984 tra Italia e Santa Sede*, Il Mulino, Bologna 1985.

Frisina Annalisa, *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna 2010.

Gattico Emilio, Mantovani Susanna (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Genre Ermanno, Pajer Flavio, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Claudiana, Torino 2005.

Gentile Giovanni, *Il problema religioso della politica italiana*, in *Politica*, Vol. IV, Fasc. I, Anno II, Num. X, 1920.

Giddens Anthony, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000.

Giddens Anthony, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 2002.

Giorda Mariachiara, Saggiaro Alessandro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola: una proposta*, EMI, Bologna 2011.

Giunti Alfredo, *Ricerca e lavoro interdisciplinare*, La Scuola, Brescia 1978.

Gobbo Francesca (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.

Guidetti Barbara, *Educazione e pedagogia interculturale in azienda*, Franco Angeli, Milano 2009.

Kurtz Lester R., *Le religioni nell'era della globalizzazione. Una prospettiva sociologica*, Il Mulino, Bologna 2000.

Laeng Mauro, *Ricerca pedagogica*, in Laeng Mauro (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. V.

Laeng Mauro, *La ricerca interdisciplinare*, in Ravaglioli Fabrizio (a cura di), *Interdisciplinarità*, Armando Armando, Roma 1974.

Laneve Cosimo, *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009.

Laneve Cosimo, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia 2005.

Lombardi Franco V., *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987.

Lucidi Fabio, Alivernini Fabio, Pedon Arrigo, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2008.

Malizia Guglielmo, Trenti Zelindo (a cura di), *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1996.

Malizia Guglielmo, Trenti Zelindo (a cura di), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1991.

Manganelli Rattazzi Anna Maria, *La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche di misura*, in Trentin Rosanna (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali. Teoria e ricerca*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

Mantovani Giuseppe (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma 2008.

Mantovani Susanna (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 2000.

Maritain Jacques, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1980.

Mascia Marco (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Marsilio Editori, Venezia 2007.

Moreno Antonio, *Verso una prospettiva didattica interdisciplinare*, Liviana Editrice, Padova 1978.

Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Mortari Luigina, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma Urbino 2007.

Moscato Maria Teresa, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

Mounier Emmanuel, *Il personalismo*, Editrice AVE, Roma 1996.

Nanni Carlo, *Formazione*, in Laeng Mauro (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. III.

Nanni Carlo, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1995.

Nanni Carlo, *Persona*, in Prelezo José Manuel, Malizia Guglielmo, Nanni Carlo (a cura di), *Dizionario delle scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008.

Nigris Elisabetta, *Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio costruttivista*, in Nigris Elisabetta, Negri Silvia Cristina, Zuccoli Franca (a cura di), *Esperienze e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma 2007.

Nosari Sara, *L'educabilità*, La Scuola, Brescia 2002.

Orefice Paolo, *Pedagogia. Introduzione ad una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006.

Pajer Flavio (ed.), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, SEI, Torino 2005.

Pazzaglia Luciano, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 1995.

Pazzaglia Luciano, *L'insegnamento della religione nella scuola di Stato*, in *Concordato 1984: premesse e prospettive. Convegno di studio – Arezzo, 24-26 gennaio 1985*, Edizioni Quattro Venti, Urbino 1985.

Pellerey Michele, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

Penati Giancarlo, *Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1976.

Penati Giancarlo, *Interdisciplinarietà: etichetta, equivoco e problema*, in Penati Giancarlo, Marchegiani Luigi (a cura di), *Filosofia e interdisciplinarietà*, Japadre Editore, L'Aquila 1973.

Peretti Marcello, *Personalismo*, in Laeng Mauro (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. V.

Pertici Roberto, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*, Il Mulino, Bologna 2009.

Petracchi Giovacchino, *Educabilità*, in Laeng Mauro (diretta da), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. III.

Picozza Paolo, Rivetti Giuseppe (a cura di), *Religione, cultura e diritto tra globale e locale*, Giuffrè Editore, Milano 2007.

Pinto Minerva Franca, *L'intercultura*, Laterza, Bari 2002.

Pizzi Fabrizio, *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

Pizzoli Alfredo, Vegni Nicoletta, *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2008.

Portera Agostino, Böhm Winfried, Secco Luigi, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET Università, Novara 2007.

Portera Agostino (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini Scientifica, Milano 2006.

Portera Agostino (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

- Rezzaghi Roberto (a cura di), *Insegnare religione cattolica nella scuola secondaria. Problemi educativi e didattici*, La Scuola, Brescia 1997.
- Ricoeur Paul, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Ricolfi Luca (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2001.
- Rossi Pietro (a cura di), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1979.
- Russo Agrusti Teresa, *Interdisciplinarietà e scuola*, Le Monnier, Firenze 1976.
- Roncalli Pietro, *Il processo dell'alternanza formativa*, in Ce.se.d., (a cura di), *ID Progetto 398366. Portare a sistema l'innovazione: un modello di alternanza per la Regione Lombardia*, Milano 2007.
- Sacristani Mottinelli Mariafranca, *Nel laboratorio di religione*, La Scuola, Brescia 2005.
- Salvarani Brunetto, *Educare al pluralismo religioso, Bradford chiama Italia*, EMI, Bologna 2006.
- Sandrone Boscarino Giuliana, *La didattica laboratoriale*, in *Scuola e Didattica*, n. 9, 15 gennaio 2004, anno XLIX.
- Sandrone Boscarino Giuliana, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Sandrone Giuliana, *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010.
- Sandrone Giuliana, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"»*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.
- Sandrone Giuliana, *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.
- Santelli Beccegato Luisa, *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009.
- Sarnataro Ciro, *L'insegnamento della religione cattolica. Materiale formativo di base*, Edizioni Paoline, Milano 1994.
- Schwartz Bertrand, *Un futuro per i giovani*, Edisse, Roma 1984.
- Scurati Cesare, *Interdisciplinarietà e didattica: fondamenti, prospettive, attuazioni*, in Scurati Cesare, Damiano Elio, *Interdisciplinarietà e didattica*, La Scuola, Brescia 1974.
- Sen Amartya, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002.

Sirna Terranova Concetta, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano 1997.

Tentori Tullio, *Cultura*, in Pace Enzo (a cura di), *Dizionario di sociologia e antropologia culturale*, Cittadella Editrice, Assisi 1984.

Todeschini Piergiorgio, *L'interdisciplinarietà «in pratica». Contesto scolastico e interdisciplinarietà nell'IRC*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 56, n. 4, luglio-agosto 2009.

Traniello Francesco, *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 2007.

Trinchero Roberto, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.

Trinchero Roberto, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2007.

Verucci Guido, *La Chiesa nella società contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Vigano Renata, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Vigna Carmelo, Zamagni Stefano (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Wallnöfer Gerwald, *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Weber Max, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Torino 1999, Vol. I, Parte I.

Zolo Danilo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Bari 2004.

Zucchermaglio Cristina, *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione in contesti educativi*, Carocci, Roma 2002.

Allegati

All. 1 – Questionario docenti

All. 2 – Questionario studenti

All. 3 – Testo *focus group*

All. 4 – Testo intervista

Allegato 1



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
CENTRO di ATENEO per la
QUALITÀ dell'INSEGNAMENTO e dell'APPRENDIMENTO



Scuola Internazionale di Dottorato di ricerca in FORMAZIONE DELLA PERSONA E DIRITTO DEL MERCATO DEL LAVORO

Gentile Collega,

Le chiediamo di rispondere a queste poche domande come contributo a una ricerca sull'interdisciplinarietà dell'Insegnamento della religione cattolica nei Centri di formazione professionale, che stiamo svolgendo nella provincia di Bergamo. Per facilitare la comprensione delle domande, di seguito Le suggeriamo due definizioni di modalità di lavoro multidisciplinare e interdisciplinare.

MULTIDISCIPLINARE: quando le diverse discipline vengono utilizzate per affrontare un argomento, un tema senza che ciascuna debba mutare le proprie prospettive concettuali o i propri metodi o che vi siano contaminazioni.

INTERDISCIPLINARE: comporta la messa a confronto di discipline diverse, lo sforzo di integrazione e di contaminazione fra queste, la consapevolezza della parzialità di ciascuna e nel contempo della sua indispensabilità per comprendere un dato problema o una realtà complessa.

1) Ritiene che l'interdisciplinarietà costituisca una risorsa potenziale nell'Insegnamento della religione cattolica?

Moltissimo ☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per nulla ☐

2) Nella sua pratica quotidiana di insegnamento della religione cattolica, quanto l'interdisciplinarietà costituisce una risorsa effettiva?

Moltissimo ☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per nulla ☐

3) In quanti suoi colleghi di altre aree disciplinari ha trovato la disponibilità a progettare percorsi multidisciplinari?

Tutti ☐ Quasi tutti ☐ La maggior parte ☐ Pochi ☐ Nessuno ☐

4) In quanti suoi colleghi di altre aree disciplinari ha trovato la disponibilità a progettare percorsi interdisciplinari?

Tutti ☐ Quasi tutti ☐ La maggior parte ☐ Pochi ☐ Nessuno ☐

5) In questo anno scolastico, quante volte, mediamente, Lei si è confrontato, in ordine ai percorsi didattici, con i colleghi di altre aree disciplinari?

Una volta a settimana ☐ Una volta al mese ☐ Una volta a quadrimestre ☐ Una volta all'anno ☐ Mai ☐

6) In questo anno scolastico, quante volte Lei ha progettato e realizzato i percorsi proposti agli studenti coinvolgendo in modalità **multidisciplinare** i colleghi di altre aree?

Ad ogni percorso proposto ☐ Nella maggior parte dei percorsi proposti ☐ Solo per alcuni percorsi proposti ☐ Solo in un percorso proposto ☐ Mai ☐

7) In questo anno scolastico, quante volte Lei ha progettato e realizzato i percorsi proposti agli studenti coinvolgendo in modalità **interdisciplinare** i colleghi di altre aree?

Ad ogni percorso proposto ☐ Nella maggior parte dei percorsi proposti ☐ Solo per alcuni percorsi proposti ☐ Solo in un percorso proposto ☐ Mai ☐

8) In questo anno scolastico, quante volte Lei ha realizzato i propri percorsi didattici collegandoli, all'interno della propria disciplina, con i contenuti di altre discipline?

Ad ogni percorso proposto	Nella maggior parte dei percorsi proposti	Solo per alcuni percorsi proposti	Solo in un percorso proposto	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

9) A suo avviso quali sono i problemi maggiori che ha riscontrato per attuare percorsi interdisciplinari? (indicare al massimo due alternative)

- ☐ Poca collaborazione da parte dei colleghi;
- ☐ Difficoltà a individuare argomenti, tematiche da affrontare con modalità interdisciplinari;
- ☐ Difficoltà organizzative dovute ad un'impostazione didattica poco flessibile del Centro;
- ☐ Il tempo esiguo a disposizione dell'IRC;
- ☐ Problemi disciplinari con gli studenti;
- ☐ Mancata formazione ricevuta;
- ☐ Altro (specificare)

10) Quante volte Lei ha collegato i percorsi disciplinari di IRC con realtà ed esperienze presenti sul territorio (associazioni di volontariato, musei, realtà culturali e religiose, ecc.)?

Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

11) Lei ha collaborato effettivamente con altri docenti di IRC di altri Centri?

Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

12) A suo giudizio, Lei favorisce l'autonomia degli studenti soprattutto (segnare al massimo due alternative):

- ☐ facendo leva sulle loro capacità;
- ☐ valorizzando gli stimoli personali offerti dagli studenti;
- ☐ stimolando la collaborazione tra studenti;
- ☐ proponendo loro la risoluzione di problemi e compiti reali;
- ☐ personalizzando l'offerta didattica;
- ☐ altro (specificare).....

13) Quali modalità di azione didattica utilizza più spesso (segnare al massimo tre alternative):

- ☐ lezioni frontali;
- ☐ laboratori;
- ☐ discussioni guidate;
- ☐ lavori di gruppo;
- ☐ simulazioni;
- ☐ nuove tecnologie (computer, internet);
- ☐ audiovisivi;
- ☐ presentazioni in PowerPoint
- ☐ cooperative learning;
- ☐ altro (specificare)

14) A suo giudizio, la didattica laboratoriale consiste:

- ☐ nell'utilizzo dei laboratori presenti in istituto (laboratorio informatico, scientifico, ecc.);
- ☐ nell'utilizzare in classe metodologie che consentono all'allievo di ragionare su problemi e compiti reali, e confrontarsi con essi;
- ☐ nel presentare, in modo organico, tutte le opportunità offerte dalla scuola in collegamento con il territorio;
- ☐ nello stimolare la competitività fra alunni per ottenere risultati migliori;
- ☐ altro (specificare)

15) Lei organizza uscite didattiche che valorizzino la sua proposta didattica, come: (segnare al massimo tre alternative):

- ☐ visite guidate a percorsi museali a tematica religiosa;
- ☐ visite guidate a sfondo religioso utilizzando il patrimonio architettonico e artistico del territorio;
- ☐ visite a mostre temporanee che si allaccino ai percorsi proposti;
- ☐ incontri con realtà socio-religiose del territorio (associazioni di volontariato, centri di recupero, ecc.);
- ☐ incontri con realtà culturali e sociali del territorio;
- ☐ partecipazione a eventi, convegni, rappresentazioni teatrali;
- ☐ altro (specificare)
- ☐ No, non realizzo in genere uscite didattiche

16) Con quale frequenza ha realizzato uscite didattiche durante l'anno?

Una al mese	Uno ogni due mesi	Una a quadrimestre	Una all'anno	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

17) Ritiene che il suo ruolo educativo venga valorizzato all'interno del Centro di formazione in cui opera?

Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

18) Nel proporre percorsi didattici, Lei ha creato collegamenti tra la vita personale degli studenti e le proposte della scuola?

Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

19) A suo giudizio, la valenza culturale e formativa dell'IRC si esplica maggiormente:

- ☐ nei contenuti proposti;
- ☐ nel collegamento pertinente dei contenuti con i contesti di vita degli studenti;
- ☐ nella ricchezza disciplinare di tale insegnamento;
- ☐ nel richiamo costante alla storia e alla tradizione culturale e religiosa del territorio;
- ☐ altro (specificare)

20) Lei modifica in modo flessibile la sua progettazione didattica in corrispondenza di mutate situazioni (livello della classe, eventi contingenti, occasioni particolari, ecc.)?

Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
☐	☐	☐	☐	☐

21) Può indicare almeno tre temi proposti ai suoi studenti, quest'anno, a cui Lei attribuisce maggiore importanza ?

.....

.....

22) Riflettendo sulla sua esperienza professionale, quali ritiene siano i punti di forza della sua pratica didattica?

.....

.....

23) E quali i punti di debolezza?

.....

.....

24) Ritiene che, nell'ambito in cui opera, esista una effettiva condivisione di intenti e fini educativi tra tutti i colleghi? È in grado di motivare la risposta?

.....

.....

25) Riflettendo sulla sua formazione, su quali aspetti e dimensioni Lei desidererebbe degli aggiornamenti e approfondimenti? (segnare al massimo due alternative):

- ☐ tematiche teologiche;
- ☐ tematiche antropologiche;
- ☐ strumenti metodologico-didattici;
- ☐ analisi di nuovi approcci interculturali;
- ☐ altro (specificare)

26) Secondo la sua esperienza didattica, la diversa appartenenza culturale e/o religiosa degli studenti costituisce per l'IRC soprattutto:

- ☐ un ostacolo ☐ una risorsa

Per quali ragioni?

.....

27) Ha cercato di coinvolgere le famiglie dei suoi allievi nella sua proposta formativa:

- ☐ Al momento dell'iscrizione;
- ☐ Presentando il percorso all'inizio dell'anno;
- ☐ Durante i momenti di ricevimento e colloquio;
- ☐ All'interno dell'open day della scuola;
- ☐ Non ha avuto contatti con le famiglie;
- ☐ Altro

DATI GENERALI DEL DOCENTE

☐ Maschio ☐ Femmina ☐ laico/a ☐ religioso/a

Quale è la sua età?

☐ 24-30 ☐ 31-38 ☐ 39-46 ☐ 47-54 ☐ Oltre i 54

Da quanti anni insegna (non solo nei Cfp)?

☐ 1-5 anni ☐ 6-10 anni ☐ 11-15 anni

☐ 16-20 anni ☐ 21-25 anni ☐ Oltre 25 anni

In quante classi del CFP ha insegnato quest'anno?

Classi prime n.

classi seconde n.

Totale alunni n.

avval.

totale alunni n.

avval.

Quale è stata la modalità di attuazione dell'Insegnamento della religione cattolica in quest'anno scolastico?

Un'ora settimanale

☐

Moduli di 2 o più ore*

☐

Altro*

☐

* specificare le modalità

.....

Grazie per la sua collaborazione. Le ricordiamo che i dati anonimi raccolti verranno utilizzati ai soli fini della ricerca che stiamo svolgendo e che la sua privacy verrà salvaguardata dal rispetto delle attuali disposizioni e normative in materia.

*L'equipe della SID
Università degli Studi di Bergamo*

Allegato 2.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
CENTRO di ATENEIO per la
QUALITÀ dell'INSEGNAMENTO e dell'APPRENDIMENTO



Scuola Internazionale di Dottorato di ricerca in

FORMAZIONE DELLA PERSONA E DIRITTO DEL MERCATO DEL LAVORO

Caro Studente,

Le chiediamo di partecipare ad una ricerca sull'Insegnamento della religione cattolica nei Centri di formazione professionale, che stiamo svolgendo nella provincia di Bergamo, rispondendo ad alcune domande.

1) Ritieni che la sua esperienza di partecipazione all'Insegnamento della religione cattolica quest'anno sia stata significativa?

☐ Sì

☐ No

Può spiegare per quali motivi?

.....

.....

.....

2) Ritieni che gli argomenti affrontati abbiano contribuito alla sua formazione complessiva?

☐ Sì

☐ No

Per quali motivi?

.....

.....

.....

3) Quali tematiche ha affrontato quest'anno nell'Insegnamento della religione (indicare tutti i temi affrontati):

☐ storia del cristianesimo

☐ la figura di Gesù Cristo

☐ il disagio giovanile

☐ la conoscenza di sé e la relazione con gli altri

☐ la convivenza civile

☐ storia delle religioni

☐ il testo biblico

☐ problemi etici di attualità

☐ l'esperienza religiosa

☐ altro

4) Le tematiche affrontate nei percorsi di religione, secondo Lei, hanno avuto collegamenti con altre discipline? Se sì, quali?

.....

.....

5) Secondo Lei, l’Insegnamento della religione cattolica ha aperto ulteriori spazi di confronto con i suoi compagni e con gli insegnanti? Se sì, su quali temi in particolare?

.....

.....

6) Riuscirebbe a proporre argomenti o tematiche che a suo giudizio potrebbero migliorare l’Insegnamento della religione cattolica?

.....

.....

7) Quante volte ha parlato in famiglia delle tematiche affrontate durante i percorsi di religione a scuola.

Sempre
☐

Spesso
☐

Qualche volta
☐

Raramente
☐

Mai
☐

DATI GENERALI DELLO STUDENTE

☐ Maschio

☐ Femmina

Quale è la sua età?

☐ 14 anni

☐ 15 anni

☐ 16 anni

☐ 17 anni

☐ Oltre i 17 anni

☐ Nazionalità italiana

☐ Nazionalità non italiana (indichi la sua nazionalità)

Grazie per la sua collaborazione. Le ricordiamo che i dati anonimi raccolti verranno utilizzati ai soli fini della ricerca che stiamo svolgendo e che la sua privacy verrà salvaguardata dal rispetto delle attuali disposizioni e normative in materia.

*L’équipe della SID
Università degli Studi di Bergamo*

Allegato 3

Focus Group

Insegnamento della religione cattolica nei Centri di formazione professionale.

Mezzoldo (BG) - 24 giugno 2010, ore 15,30 – 17,00

Conduttore: Vescovi Angelo.

Docenti di religione partecipanti: S.T., L.P., S.P., D.M., D.C., A.B., S.M.

Vescovi: Grazie per aver accettato di partecipare a questo *focus group*. La ricerca che sto conducendo ha come tema l'interdisciplinarietà nell'Irc. In particolare sto affrontando la tematica attraverso l'approfondimento del concetto di alternanza formativa, che mi pare possa essere una risorsa per l'insegnamento. Quello che vi chiedo non è di dibattere il tema dell'interdisciplinarietà o dell'alternanza formativa, ma di narrare e condividere la vostra esperienza di insegnamento nei Centri di formazione professionale.

La prima domanda è generale: qual è la tua valutazione dell'esperienza di insegnamento di religione cattolica nei Centri di formazione professionale? Vi invito, nel rispondere, ad aggiungere una breve presentazione di voi stessi.

S.T.: Mi chiamo S. e lavoro dall'anno scorso al Centro di formazione professionale di Romano di Lombardia, Istituto Teorema, e contemporaneamente in un Liceo e in un Istituto professionale. Ho, quindi, una panoramica su tutta la secondaria superiore. Due cose. La valutazione è globalmente positiva perché l'attenzione dei ragazzi, la sensibilità è sempre rimasta viva. Paradossalmente non c'è grande differenza nell'approccio che questi ragazzi hanno nei confronti della tematica religiosa. Semmai proprio perché le condizioni di vita che stanno dietro sono un attimino più drammatiche quando vai a cercare di toccare i temi della vita la sensibilità è più pronta. Mentre nel liceo c'è un approccio più didattico, cose da sapere, la tradizione, lì invece quando vai a toccare i nervi scoperti della vita vedi che sono più pronti perché vivono di più la drammaticità dell'esistenza.

L.P: Io mi chiamo L., ho insegnato sia quest'anno sia l'anno scorso presso il CFP di S.Giovanni Bianco. L'esperienza ha avuto dei chiaroscuri. Primo perché è stata la mia prima esperienza d'insegnamento anche a livello di secondaria di II grado. Anche se ho avuto esperienza come educatore e animatore anche di adolescenti, è stato difficile calarmi in questa figura di insegnante. È stato coinvolgente perché ho avuto altre esperienze con adolescenti, e quindi avevo già una certa passione, occupandomi anche di sport come allenatore, ma è stato anche faticoso perché ho un altro lavoro, quindi è stato faticoso aggiungere altre ore. È stato un attimo pesante ma appassionante.

I punti difficili che ho trovato sono stati: la disciplina, almeno per tre delle sette classi che avevo; la difficoltà a far capire il perché dell'IRC, perché nonostante si iscrivessero in tanti, anche del secondo anno ho fatto fatica a far capire questo il messaggio. Ultimo la concentrazione, la capacità di mantenere la concentrazione proprio perché sono ragazzi difficoltosi, per le vicende familiari.

S.M.: mi chiamo S., insegno da due anni nel Cfp Zanardelli di Verolanuova e insegno da tre anni anche in un Itis. La valutazione è sicuramente positiva, almeno da due versanti sia dal mio che dei ragazzi.

Per me è stata un'esperienza diversa sia dal punto di vista umano che professionale rispetto alle statali, all'istituto professionale.

Ho cercato di portare a loro, anche attraverso una didattica laboratoriale, quelle tematiche religiose della ricerca di senso. Far uscire da loro quelle note positive che avrebbero caratterizzato il loro percorso formativo. La difficoltà maggiore è stata quella di togliere gli orpelli a cui a volte siamo abituati attraverso le unità didattiche, il peso dei programmi che un po' ci legano nelle statali. La valutazione dei ragazzi è sempre stata positiva. Alla domanda "cosa ti ha lasciato questa materia", loro ti rispondono che si aspettavano qualcosa di diverso dall'irc delle medie, quello che ho colto è che per loro la materia è apparsa diversa e anche abbastanza nuova, che ha garantito un bagaglio di formazione personale e non solo arricchimento culturale, qualcosa che servisse a loro per acquisire competenze spendibili nella vita. E loro si aspettavano anche una valutazione, perché non esiste una materia senza valutazione, senza un momento di confronto, al di là delle prove specifiche, ma una valutazione finale.

S.P.: Mi chiamo S., per la prima volta ho insegnato in un Cfp. È stata un'esperienza bella per me, e me l'hanno confermato anche le ragazze. Bella perché l'hanno slegata dai pregiudizi della tradizionale ora di religione. La vedono come un'ora in cui possono toccare temi che vivono in prima persona, davvero sono casi disastrosi, sono casi disagiati. È anche un'opportunità per l'insegnante perché è l'unica ora che hanno queste ragazzi su cui riflettere sulla vita. Pochissimi frequentano percorsi formativi come oratorio, ecc. Io ho chiesto alla fine se ritenevano che quest'ora fosse servita a loro, tutte hanno risposto positivamente, il riscontro però è che l'anno prossimo non tutte faranno religione, perché uscire un'ora prima fa anche comodo. Anche se l'anno prossimo l'irc non sarà solo alla prima e all'ultima ora ma anche in mezzo alla giornata. Cosa importante è che c'è l'appoggio della scuola, a partire dalla preside ma anche dall'amministrazione della scuola sono molto favorevoli all'irc, e anche questo non è scontato. Al di là delle proprie posizioni personali appoggiano l'irc.

D.M.: Io sono D. Insegno a Clusone nel Cfp alberghiero, dopo diversi anni in cui lavoro anche al liceo scientifico. La proposta all'inizio mi preoccupava rispetto al contesto classe e al contesto formativo ed educativo. In realtà ho trovato molta disponibilità da parte di ragazzi di una prima e di una seconda. Aver lavorato a fianco di un collega a cui è stata sottoposta la stessa proposta, mi ha aiutato molto, soprattutto nell'inquadrare la realtà, nel confronto continuo. La sensazione che ho avuto è quella di ragazzi con decisamente esperienze alle spalle profonde e pesanti, che hanno reso questi ragazzi sensibili e disponibili al confronto. C'era la sensazione di una aspettativa, tutte le volte che si entrava in aula, rispetto a quello che si andava a fare. Tutti si sono avvalsi, non c'è stata nessuna presa di distanza pregiudiziale, avevo solo un caso di ragazzo straniero. Il bilancio è positivo.

A.B.: Sono insegnante di scuola media, mi chiamo A., questo è il primo anno di esperienza nei Cfp e ho avuto solo tre classi prime. Sono stata molto contenta, è stata una bella sfida. All'inizio è stato spiazzante perché mi sono trovata in classe ragazze di 18 anni, che avevano già vissuto una serie di sconfitte a livello scolastico. Infatti, c'era

una grande diffidenza nei confronti degli insegnanti in genere. Ed è stato bello vedere pian piano instaurarsi un rapporto di fiducia. Ho visto che apprezzavano il fatto che nell'ora si poteva dialogare, cosa che non facevano nelle altre ore. Un'ora in cui si sentivano un po' ascoltate. Anch'io ho avuto problemi di disciplina con una classe.

D.C.: Mi chiamo D. Da 4 anni insegno nei Cfp, italiano, diritto e comunicazione e dall'anno scorso anche irc. Insegno in 5 centri diversi con moduli di più ore. L'esperienza è stata abbastanza positiva, perché nei diversi centri ho sperimentato diverse situazioni. Dove insegno anche italiano e diritto ho fatto l'esperienza più bella. Conoscevo bene i ragazzi, le cose che facevo in italiano e diritto le facevo anche in irc, avendo una certa flessibilità potevo giocarmela creando collegamenti. In altri centri ho fatto difficoltà, perché il gruppo che aveva scelto di fare Irc era visto come un gruppo contro gli stranieri, e non mi è piaciuto il clima: “noi facciamo irc perché siamo italiani”, per cui ho dovuto fare tutto un lavoro per scardinare questo. In altri centri ho avuto poche adesioni ma perché l'irc è stato proposto come se non fosse importante. Dove invece abbiamo coinvolto i ragazzi, abbiamo creato dei gruppi eterogenei, più stranieri che italiani, con ragazzi che arrivano da religioni diverse. E lì sono uscite le esperienze più belle, tutti hanno raccontato qualcosa e si sono accorti di essere più o meno nella stessa barca. Nel senso che abbiamo visto che gli stessi musulmani sono un po' come i nostri giovani, non pregano, vanno poco in moschea, ecc. Bello perché è stato un microcosmo dove si ci sono stati momenti di confronto. Questo è l'aspetto più importante.

Domanda: quali sono stati gli ostacoli maggiori nella pratica didattica?

A.B.: L'ostacolo più grande è stato essere presente nella scuola soltanto una volta a settimana. Perché se è vero che l'irc è sempre un'ora essere, però, nella scuola più giorni ti permette di incontrare i ragazzi in altre situazioni, nei corridoi, durante l'intervallo. Ed essere lì “in prestito”, dà poca credibilità a te come figura e ti impedisce di conoscerli realmente. Ho fatto fatica solo per ricordare i nomi, il non esserci molto. Inoltre la diffidenza e la scarsa motivazione che avevano a causa delle esperienze precedenti, che per altro noi non conoscevano. Alle medie siamo abituati a tracciare dei profili di ogni ragazzo che passiamo all'altra classe, con informazioni. Questo manca dalle medie alle superiori, tante volte alcune notizie sarebbero importanti per sapere come trattare gli argomenti con i ragazzi, con quale sensibilità entrare, rischi ogni volta di andare a toccare nervi scoperti.

Domanda. Hai l'impressione a volte che alcuni di questi soggetti arrivano da fallimenti scolastici e vengano inseriti in una classe e basta, senza dare informazioni o altro.

A.B.: E tu sei impreparato, perché non sai nulla, ti devi arrabattare e dribblare un po'.

D.M.: Fondamentalmente ho trovato due generi di difficoltà: organizzative e relative al sapere.

Organizzative. Organizzare una lezione di due ore ogni 15 giorni in una realtà scolastica da me poco abitata, perché passavo la settimana al liceo, ha dilatato moltissimi i tempi per conoscere e costruire relazioni con i ragazzi. Poi il fatto che i ragazzi svolgono degli

stage in realtà esterne durante l'anno ha comportato un distacco notevole per un certo periodo.

Il problema del sapere. Trovi delle sensibilità nei ragazzi, la capacità di fare emergere problemi che rimandano al vissuto religioso, alle domande religiose e di senso, ma hanno la difficoltà poi, in quanto carenti sul piano didattico, a rispondere alle questioni portate con gli strumenti culturali della scuola. Ho avuto la sensazione che a volte la risposta fosse più a carattere affettivo, emotivo più che di elaborazione di un'idea. Non so se è un male. La loro esperienza di vita li ha resi attenti e sensibili, ma nello stesso tempo quest'esperienza, lacunosa sul piano scolastico, li vede un po' sprovveduti a livello di strumenti culturali. Forse questo è più un problema mio, abituato a lavorare con studenti che hanno opportunità diverse nel rileggere la propria esperienza. Grande risposta affettiva, ma con un senso di povertà nei contenuti.

S.M.: La difficoltà più grande è quella di far elaborare il teorico, quando si vai sul pratico, sul vissuto, sull'etico, lì sono più interattivi. L'intercultura, secondo me, è una ricchezza, è una risorsa anche se vi sono dei rischi. Io ho il 100% di avvalentisi e quindi anche ragazzi di altre religioni, 40% di stranieri nel settore acconciatura ed estetica, dove sono quasi tutte ragazze, nell'area produttiva, meccanica ecc. anche 80% di stranieri. C'è una difficoltà culturale prima che religiosa, che vivo come un ostacolo, c'è la difficoltà a capirsi, il problema di creare ghetti, sottogruppi. A volte è scoraggiante, la fatica è tanta, alcune cose non sono passate, come ad esempio il valore della tolleranza o recepire la ricchezza della diversità.

Quando si passa dal punto di vista religioso al piano culturale generale si nota poca alfabetizzazione, sono ragazzi di seconda generazione, per cui anche il musulmano fatica a spiegarti, ma anche il sikh. E in questo sono al pari degli italiani, però c'è sempre il fatto dell'identità culturale, del chi sei tu e chi sono io e cioè non siamo uguali.

L.P.: ho trovato due tipologie di difficoltà. Una riguarda me stesso, come insegnante. Da una parte il tempo per conoscere la materia e preparare gli incontri, dall'altra il troppo tempo che serve per conoscere i ragazzi. Sono ragazzi dal punto di vista della cultura religiosa a zero, in questa situazione è facile portare contenuti. La mia difficoltà è stata la metodologia d'insegnamento, calarmi nella figura dell'insegnante, la gestione del gruppo e gli strumenti didattici da usare. L'altra difficoltà è data dalla tipologia di questi ragazzi, con tutto il loro vissuto. È stato difficile riuscire a coinvolgere tutti su un tema.

S.T.: Mi associo a quanto dicevano i due colleghi che mi hanno preceduto. Sia l'anno scorso che quest'anno mi sono trovato incasellato in un orario predisposto, in un giorno solo, nell'impossibilità di vivere il tempo scuola, di costruire relazioni negli spazi scolastici fuori dalle lezioni che aiuta ad avere orizzonte generale della realtà scolastica e questa è la prima difficoltà che riscontro.

La seconda difficoltà è di avere, ahimè, un'impostazione didattica tradizionale lavorando sul liceo dove hai la possibilità di fare la lezione tradizionale, i ragazzi sono seduti, ti seguono, tu puoi intervenire, loro fanno i tempi per i loro interventi. Nella struttura professionale dove ho insegnato, invece, c'è una descolarizzazione totale, bisognerebbe pensare un intervento "non didattico" o una didattica diversa. La capacità

di attenzione è bassissima, la questione disciplinare è molto presente, entravo in classe e avevo le ragazze con il phon in mano.

S.P.: L'ostacolo che vedo è trovare sempre qualcosa di nuovo da proporre, la prima cosa che chiedono è: cosa facciamo oggi? Io non sono per la lezione frontale e non so se questo è bene. A volte mi chiedo se quello che faccio rimarrà in positivo oppure se sono fuori strada. A scuola mi hanno dato carta bianca. In quest'anno non ho mai affrontato temi come ad esempio il concetto di Dio. Anche la gestione degli spazi in classe cerco di lasciare molta libertà. A volte me lo pongo come ostacolo, se entra la preside e vede che siamo sedute sul banco. La lezione classica non funziona, ci vogliono aiuti.

D.C.: la difficoltà principale di questi centri è la tenuta della classe, per ottenere almeno un comportamento civile. Nei diversi centri ho visto notevoli differenze, in alcuni casi ho dovuto impormi fisicamente. In altri centri le cose sono andate meglio. Loro chiedono tantissimo affetto, ma bisogna mantenere una certa distanza. Bisogna far capire che siamo a scuola, anche se in uno spazio destrutturato. Facendo moduli di due o tre ore si riesce ad incidere di più.

Un'altra difficoltà per alcuni centri è stata quella di far capire che non era una questione identitaria, catechistica per i cristiani. In un caso ho trovato una resistenza dell'organizzazione scolastica contro l'irc. La direttrice è andata nelle classi a dire chi facevo o non facevo religione senza nessuna spiegazione, per cui è un approccio che lascia il tempo che trova.

S.T.: anch'io ho vissuto un'esperienza come questa. Io non ero presente quando è stata presentata l'opportunità di fare religione, e da subito gli extracomunitari hanno scelto di non avvalersi. Inoltre la segreteria ha lasciato la possibilità di avvalersi o non avvalersi per tutto l'anno.

D.C.: In un centro siamo riusciti a coinvolgere i ragazzi, perché tutti gli insegnanti ci credevano e abbiamo convinto i ragazzi in modo onesto ad aderire. Bisogna abbattere queste diffidenze e conquistarti i ragazzi, alla fine sono stati tutti contenti.

Domanda. Quali sono stati e possono essere i punti di forza?

S.M.: Con me funziona molto la didattica laboratoriale, sia coinvolgendo la classe intera che solo alcuni sottogruppi. La mia esperienza è che si deve perdere tanto tempo con loro, buttar via l'idea dei libri e dei programmi per creare quei rapporti importanti. Nel momento in cui loro mi hanno dato la chiave per entrare nel rapporto, poi ho avuto anche la libertà di trattare tematiche sociali e religiose, i diritti umani, la bioetica con buoni risultati. Ho capito che lì conta molto la testimonianza, la tua credibilità come persona. Io avendo tanti studenti di diverse appartenenze religiose sono riuscito a creare il confronto su come la pensano le diverse religioni su un determinato tema.

Citando Morin che parlava di ecodisciplinarietà, io parlo di ecointerculturalità. Quando dicevo che l'intercultura può essere un pericolo è però anche una ricchezza, perché i ragazzi sono molto incuriositi di sapere cosa bolle in pentola nella casa dell'altro.

S.P.: Anche per me un punto di forza è la relazione che instauri con loro. Tra l'altro io non so come è stato presentato l'Irc. Io in classe ho ragazze che non sono credenti, ma sono lì per il passa parola con le altre ragazze.

Ho scoperto poi che farle scrivere a loro piace molto, e si sfogano molto, ti dicono cose personali, es. rapporto genitori figli, le proprie idee, ecc.

Ho fatto parlare a loro della vita, simulando facebook., ho detto immaginate di essere in face book, mettetevi una davanti all'altra, avete un foglio, ve lo girate, senza parlare, con la musica nelle orecchie e loro da lì mi tirano fuori cose bellissime, poi parti da qui per parlare della vita.

D.C.: Io me la gioco tanto anche con gli altri docenti, le altre persone come ad esempio lo psicologo, soprattutto per quanto riguarda i progetti, come quello della sessualità che quest'anno abbiamo portato avanti insieme. Ma anche con quello di storia e di diritto, ne approfitto in base agli argomenti che espongono gli altri professori nelle altre materie.

S.T.: Un punto di forza che ho trovato, che prima lamentavo come possibile limite, è la destrutturazione, finalmente riesco a fare lezioni di religione dove è più possibile trovare il significato immediato per loro. Mentre al liceo ci vuole sempre la mediazione culturale, didattica, lì invece la maggior sensibilità ti fa trovare più velocemente l'aggancio, è più facile dire una cosa nella quale i ragazzi trovano un aiuto per sé. Poi nella maggior parte dei casi si riduce all'emozione del momento, è difficile quindi poi trovare la continuità.

L.P.: Primo punto di forza: è un'ora privilegiata per il dialogo, diventa l'ora in cui si sfogano, parlano dei loro problemi personali, bisogna riuscire ad arrivare al punto di comprendere il loro vissuto anche fuori dalla scuola. Da questa apertura al dialogo entrare in relazione e proporre dei contenuti. Un altro punto forte è la differenza religiosa, ho trovato ragazzi, credenti e no, interessati a conoscere le altre religioni. Il terzo punto è riuscire a far vedere l'Irc in una nuova prospettiva e che si può parlare di religione anche fuori dalle prescrizioni delle proprie religioni, quelli di religione cattolica e musulmana, o dagli stereotipi o pregiudizi sulla religione. Mi è capitato di entrare in classe per la prima volta e mi chiedessero se fossi un prete o meno, questo fatto di un laico che insegna religione già li colpisce, e questo è già un modo per arrivare a loro.

D.M.: Vedo delle opportunità su tre livelli.

A livello di istituto e di sistema scuola. L'impressione che ho avuto è che l'istituto professionale stia vivendo un momento di ridefinizione del proprio ruolo, dove sicuramente insegnare una professione è la priorità, ma c'è l'opportunità di entrare dentro al mondo dei ragazzi fatto di conflitti e difficoltà e che hanno bisogno di essere aiutati. È una realtà scolastica che si sta ridefinendo in base alle diverse situazioni.

Vescovi: quindi al di là della professione, riconoscere alla scuola, e nello specifico ai Cfp un ruolo formativo ed educativo.

D.M.: Sicuramente.

L'altro livello è l'opportunità di lavorare insieme ad altri docenti che sono sensibili a creare prospettive interdisciplinari attorno soprattutto alle tematiche di senso e

adolescenziali. Più di una volta mi sono trovato a riflettere con alcuni su temi che andavamo ad affrontare in comune, è un'opportunità che abbiamo sperimentato ma che non è ancora diventata strategia, sta emergendo.

E poi, l'ultimo livello, l'opportunità di lavorare con questo tipo di studenti che sono sì descolarizzati ma con molto meno pregiudiziali nei confronti della questione religiosa e quindi molto disponibili e semplici.

A.B.: Io sono d'accordo con tutto quello che è stato detto, sono contentissima di non aver avuto il libro di testo, perché questo mi ha permesso di cambiare, modulare, raddrizzare il tiro ogni volta e soprattutto assecondare le loro curiosità, le loro richieste e arricchire le proposte che facevo. Ad esempio, all'inizio non mi azzardavo a parlare di religione, poi ho fatto accenno alla visita del Papa a Brescia ed è scoppiata una bomba. In quella classe siamo andati avanti un anno a parlare del Papa e della chiesa, hanno tirato fuori tutti i pregiudizi, le paure, a volte le delusioni, le sconfitte, però è stato bello vedere anche posizioni comunque positive, di speranzose, di ricerca di valori. Per me è stato molto arricchente poter gestire in ognuna delle tre classi una situazione diversa. Poi essendoci anche un altro insegnante in questo Cfp abbiamo anche collaborato, per esempio a causa di uno sciopero sia la mia classe che la sua erano dimezzate e allora abbiamo inventato una sorta di lezione con le classi unite, per me è stato molto arricchente perché come insegnante di scuola media non ho colleghi, mi gestisco, faccio io, nel bene e nel male, e invece l'opportunità di trovare altri colleghi con i quali lavorare e collaborare, è bello e importante. È stato un incontro di persone. Per me nel Cfp l'insegnante non è in cattedra, e non ti vogliono nemmeno così, per lo meno per quest'ora, l'insegnante è una persona che ti ascolta e ti propone percorsi significativi. Secondo me questo è il punto di forza più importante.

D.C.: Secondo me il primo punto di forza è che mi hanno dato carta bianca, sia per quanto riguarda le ore di lezione sia per quanto riguarda le uscite didattiche. Questo mi ha dato la possibilità di organizzarmi durante l'anno e decidere quello che ritenevo opportuno per le diverse classi, scegliendo le cose più adatte: un film, la visita in un centro per minori, alla Caritas, al seminario, la visita in città alta.

Il secondo punto di forza è che, secondo me, l'Irc nei Cfp si deve collocare nell'area della personalizzazione o flessibilità. Quindi se ci sono dei colleghi che curano bene questo aspetto della personalizzazione, capire se stessi, capire cosa si vuole fare nella vita, è interessante che ci sia il riconoscimento dell'apporto della religione. Anche l'area della flessibilità è importante, perché questa è un'area in cui si possono fare anche progetti più flessibili. In quest'area della personalizzazione facciamo lavori molto seri di autoanalisi, dove i ragazzi fanno il proprio curriculum, cercano di capire se stessi, molte volte fanno più fatica a fare questo piuttosto che fare matematica e italiano.

Terzo aspetto positivo è il fatto dell'intercultura, dove le varie persone si avvicinano creando uno spazio di dialogo, ognuno conserva la sua identità, però incontra anche l'altro.

Un altro aspetto positivo, anche questo su cui scommettere è l'interdisciplinarietà, la multidisciplinarietà, io per esempio ho la possibilità di fare alcuni lavori con altri insegnanti, si tratta di fermarsi e inventare, programmare. A volte può essere una risorsa e può essere bello, altre volte richiede molto sforzo, molte energie.

A.B.: A proposito dell'interdisciplinarietà ricordo che noi, in consiglio di classe, abbiamo le tutor per le varie classi che dovendo fare un lavoro triennale, facevano fare delle tesine, chiedevano agli insegnanti delle varie discipline di dare un contributo, ad esempio l'insegnante di inglese faceva la traduzione, tutto sul capello, io purtroppo non sapevo inserirmi allora ho ascoltato.

S.P.: Io mi sono inserita in due progetti, sulla diversità e sull'identità, però il problema era che non tutte fanno religione. Le ragazze che ho io non sono tutte quelle che poi con l'insegnante di italiano, inglese fanno una parte del progetto, quindi ho dovuto lavorare a metà però erano temi interessanti e le materie si potevano collegare.

D.C.: Ogni istituto ha il suo ambito di studi, tecnici professionali e in base ad essi è più o meno difficile inserirsi. Dove c'è l'area storico-socio-economica o l'area della personalizzazione o quella dei linguaggi, lì qualcosa si potrebbe fare. C'è stato un centro che aveva fatto un lavoro di questo tipo, la prima volta che ci siamo incontrati abbiamo mangiato dei cibi tipici e poi da lì hanno approfondito le diverse religioni e questa attività è durata tutto l'anno.

A.B.: Mi è venuto in mente un ostacolo, è un'impressione un po' così, e riguarda la composizione del consiglio di classe. Noi nei Cfp abbiamo degli insegnanti che non sono in realtà insegnanti, mi riferisco a quelli delle discipline professionalizzanti. Non hanno esperienze pedagogiche e nemmeno attenzione pedagogica nel senso che si sente tantissimo questa cosa soprattutto quando ci si trova a fare una scheda su un ragazzo perché abbiamo dei metri di misurazione totalmente diversi, c'è un abisso, e questo è un limite.

S.T.: Il fatto dell'insegnante educatore, formatore che nel Cfp non può essere banale. Quando ti metti in relazione, è un'azione educativa a qualunque livello tu la faccia. Io ho sempre insegnato religione e mi sono reso conto che non posso farlo a mezzo servizio, o sono dentro tutto o non sono dentro. Non so se sono più professore o più educatore, devo esser dentro tutto, con la sensibilità che si diceva prima. Tra l'altro i ragazzi ti misurano subito, ti portano al limite di rottura per vedere fino a che punto possono scherzare.

A.B.: Io non la vedo impegnativa, può essere un ostacolo ma in realtà è un punto di forza nostro, nel senso che assumi autorevolezza all'interno del consiglio di classe perché hai uno sguardo educativo un po' più profondo.

S.T.: Con le estetiste questo funziona perché gli ho detto che se vogliono fare successo devono saper parlare di tutto con tutti, soprattutto devono imparare ad ascoltare le clienti anche nelle loro problematiche esistenziali.

S.M.: Volevo chiedere da voi dove è inserito l'Irc. Viene inserito in base al Pof, ai dirigenti e agli insegnanti, nell'area della personalizzazione, della flessibilità oppure nell'area di base? Anche perché i ragazzi se vedono che non è nell'area di base ti chiedono a cosa serve allora l'Irc.

Vescovi: C'è una proposta per inserire l'Irc nell'area di base, non nella flessibilità e personalizzazione, anche perché in questi due anni la situazione è stata molto precaria, una sorta di sperimentazione.

D.C.: Un aspetto positivo che mi è venuto ora in mente riguarda la curiosità dei ragazzi. Ti fanno un sacco di domande sempre, a volte basta provarli, anche con questioni personali. Quindi il fatto della spontaneità, del mettersi in gioco lo pretendono anche da te. La fatica che questa professione ti richiede, ti devi spendere, esci dalla lezione, senza libro, senza cattedra ma destrutturato tu.

S.M.: Riguardo al libro di testo, io l'anno scorso con le prime non l'ho usato tanto, in seconda ho iniziato ad aver bisogno di qualcosa di più strutturato. Ci sono dei percorsi, delle soluzioni che mi hanno incuriosito un po' di più e dai quali ho preso spunti.

A.B.: Quest'anno ho avuto le ragazze che sono insorte perché l'insegnante di italiano aveva chiesto un libro di narrativa ma loro dicevano che avrebbero comprato soltanto due libri perché Cfp aveva detto che non avrebbero pagato, c'è anche questo grosso problema, e sono andate in escandescenza per questo libro che costava 11 euro.

S.T.: C'è una povertà di vocabolario e culturale che supera quella materiale. Devi sempre andare a cercarti tu il materiale utile per questi ragazzi. Questo è un po' il mio problema, io apro dei libri di religione dei licei, guardo le proposte, comincio a leggere e dico, ma dove vado? Bellissime cose, a livello culturale, ma lì è troppo difficile.

A.B.: Io quest'anno ho usato delle schede delle medie.

D.C.: Io ho usato un testo di seconda media ma tante parole me le chiedevano, allora da quest'anno anche per gli italiani ho iniziato ad utilizzare i libri di italiano per stranieri.

Vescovi: Vi ringrazio per la vostra disponibilità. Credo che la conversazione e la discussione di oggi potranno essermi utile per il mio lavoro di ricerca. Vedo che ci sono dei temi che stanno emergendo e che necessitano di ulteriore riflessione: dove collocare l'Irc, il problema dei libri di testo. Ma questo ci porterebbe lontano dall'obiettivo della mia ricerca.

Allegato 4

Intervista a S. P., docente di religione cattolica presso alcuni Centri di formazione professionale della provincia di Bergamo

Bergamo, 15 aprile 2011, ore 14-15,30

Domanda: Ti ho chiesto la disponibilità per questa intervista, in quanto sono interessato all'esperienza da te realizzata con gli studenti di uno dei Centri in cui lavori presso la sezione femminile del carcere di Bergamo.

Ti premetto che la mia ricerca ha posto il fuoco sul tema dell'interdisciplinarietà nell'Irc, in particolar modo ponendo attenzione al tema dell'alternanza formativa quale opportunità per un approccio interdisciplinare nell'insegnamento.

Quindi, il mio interesse è di conoscere e comprendere le caratteristiche della tua proposta didattica, gli obiettivi della stessa, la metodologia usata, la valutazione che tu ne hai tratta anche per la tua progettazione futura.

Sono convinto che progettare didatticamente in collegamento con le realtà del territorio possa offrire grosse opportunità per un apprendimento che sia significativo per gli studenti e che li aiuti a superare lo scollamento che esiste tra scuola e società, rappresentata, quest'ultima, da realtà, istituzioni, associazioni culturali, sociali, socio-assistenziali di natura religiosa o laica.

Tu hai già partecipato alla presente ricerca dando la disponibilità e rispondendo al questionario che avevo preparato per i docenti. Inoltre, quale strumento della ricerca ho condotto un *focus group* con altri tuoi colleghi.

Vorrei partire propria dai risultati che ho elaborato attraverso questi due strumenti per porti la prima domanda.

Nella tua esperienza didattica nei Centri di formazione professionale quale contesto umano hai trovato? Il livello culturale dei tuoi studenti come lo descriveresti?

Risposta: Premetto che insegno presso due Enti formativi di Bergamo, entrambi settore acconciatura. Quindi, il contesto umano è quasi totalmente al femminile. Per certi aspetti, credo che si caratterizzi diversamente rispetto ad ambiti dove sono presenti prevalentemente maschi. Devo dire che è contesto umano, da un certo punto di vista, ricco perché sei in contatto con delle ragazze molto giovani che puoi aiutare a crescere, ma anche molto povero, povero di valori, povero di esperienze formative. Hanno esperienze in campo adolescenziale in quanto vivono sulla propria pelle i passaggi propri di quest'età, con i problemi e i conflitti connessi. Non hanno, però, altre esperienze formative, magari con figure adulte significative in realtà educative, che le possano aiutare a riflettere magari sulla loro vita.

Mi sono anche accorta che sono ragazze che, per esempio, non hanno fatto percorsi in oratorio o in altri contesti, non hanno altre opportunità formative, non hanno altre possibilità per riflettere sulla loro vita.

Per molte di loro l'ora di religione è un'occasione per fermarsi e riflettere su ciò che vivono ogni giorno e riflettere della loro vita, anche in riferimento ai progetti per il futuro.

Domanda: Hai detto che per molte di loro l'ora di religione è la sola opportunità formativa che incontrano. Ti è mai capitato di spiegare a loro, per esempio, cosa intendi tu per "Religione"?

Risposta: Sì certo. Per esempio, nella classe prima ho spiegato il mio punto di vista del termine religione che, sinteticamente, è la capacità che si ha di riflettere sulla propria vita, avere consapevolezza dei valori che sono ritenuti importanti alla luce, per quanto riguarda la religione cattolica, della figura di Gesù Cristo. È un percorso lungo e ci si arriva strada facendo a parlare di ciò che significa essere cristiano. Mi pare che comprendano questo aspetto e che colgano l'Irc, parlando in classe, quale momento che presenta dei valori di riferimento che sono quelli cristiani a cui attingere. Questo con attenzione, anche, alle altre religioni, perché sono presenti in classe ragazze appartenenti ad altre confessioni religiose.

A volte mi capita che quelle ragazze, che hanno di scelto di non avvalersi dell'Irc e che potrebbero star fuori nei corridoi, mi chiedano di poter partecipare alla lezione di religione. Mi è capitato di avere, per una classe terza, l'ora di religione alla prima ora della giornata e di vedere arrivare le ragazze che non sia avvalgono, che potrebbero entrare un'ora dopo, appositamente per seguire e partecipare.

Loro hanno bisogno di queste occasioni, anche se non te lo dicono esplicitamente. Nel momento in cui tu però dici loro che possono seguire l'ora di religione facendo domanda in segreteria, così che possono anche essere valutate, restano restie, c'è una sorta di resistenza, non capisco se questo è dovuto alla loro appartenenza religiosa non cristiana, al non voler ufficializzare questa loro presenza, ad una resistenza magari delle famiglie. Non ho mai voluto approfondire. Devo essere attenta da questo punto di vista, anche se non trascuro, comunque, di parlare di Gesù Cristo e della Chiesa.

Domanda: Secondo te il livello di preparazione culturale che hanno, i mezzi culturali che hanno per affrontare la scuola come sono?

Risposta: Il livello culturale è molto basso, veramente basso. Noti la mancanza di strumenti culturali per riflettere, almeno mi pare, perché le problematiche che propongo a loro nelle lezioni sono vissute molto a livello emotivo, si sentono molto coinvolte sul piano emozionale, ma hanno scarse capacità di fermarsi e riflettere in modo pacato e razionale sui temi.

Domanda: Rilevi situazione di fallimenti scolastici precedenti o di demotivazione allo studio?

Risposta: Alcune di loro vengono da fallimenti scolastici precedenti per cui hanno una scarsa stima nei confronti delle proprie capacità, in qualche modo si sentono inadeguate alla scuola intesa in modo tradizionale. Altre si trovano lì perché devono assolvere l'obbligo scolastico. Quindi scelgono questa scuola magari senza un orientamento preciso e senza la motivazione per dire: "sì, voglio fare la parrucchiera", ma scelgono questo corso perché, appunto, è solo di due anni e magari pensano che ci sia poco da studiare, almeno sui libri. C'è anche chi, invece, è fortemente motivato e ha già chiaro che cosa vuole fare. Il rischio ha volte è che il livello si abbassi un po' perché la maggioranza non ha proprio voglia di studiare.

Domanda: E quindi il rapporto che hanno con lo studio inteso tradizionalmente come è?

Risposta: Molto, molto latente. Io penso alla fatica che si fa per trasmettere qualcosa a queste ragazze. Inoltre, hanno ancora l'idea che se uno fa queste professioni non deve studiare così tanto, quindi questo dice quanto poca stima hanno di se stesse, pongono poca attenzione alla loro formazione complessiva, come ad esempio riconoscere la dignità della persona. Secondo loro quello che dovranno fare è realizzare un taglio di capelli, una coloritura ecc. e anche qui c'è molto da fare per aiutarle a capire. No, tu come persona sei importante, e quando hai un cliente tu devi dare qualcosa di te, non solo una prestazione professionale, tante volte faccio questi paralleli nella loro vita. Mi diceva l'altro giorno una ragazza (ragazza che già lavora in un negozio di parrucchiera): "Che stress queste vecchiette che vengono a parlarmi dei tumori e delle malattie" e io rispondo: "e tu cosa proponi? Oltre che ascoltare con fatica, tu come ti metti in gioco?" Alla fine le ho anche detto, "tu sei capace di accogliere e di voler bene a queste persone per quelle che sono?" e lì l'ho smascherata perché questa è una ragazza che ha la cortecchia dura fuori ma dentro è buona come il pane, e anche la paura di amare la frena, la paura di entrare in relazione con gli altri. Però io insisto anche su queste cose, in modo che riescano anche loro nel loro futuro ad avere una relazione positiva con i clienti; anche questo, credo, faccia parte del loro bagaglio culturale se la scuola vuole promuovere lo sviluppo integrale della persona. Una formazione complessiva è quella che la scuola dovrebbe darti e l'ora di religione, forse, è quella che si presta di più per aiutare a capire queste cose. Ad esempio, nella quarta sperimentale abbiamo lavorato molto bene ed ora, se tutto fila liscio, riusciamo ad andare in viaggio di istruzione a Roma perché abbiamo parlato delle origini cristiane, anche delle pagine difficili della storia della Chiesa e voglio valorizzare il lavoro che hanno fatto facendole toccare con mano ciò che abbiamo affrontato.

Se capisci chi hai davanti, capisci anche da che punto puoi partire. Anche se tu, poi, punti sempre in alto ma non puoi partire con loro da un livello teologico, sono su un altro mondo, non sanno neanche l'ABC della vita.

Domanda: Qual è stata l'intenzionalità pedagogica che ti ha guidato nel progettare le attività didattiche da proporre e in modo specifico per l'Irc quali sono stati obiettivi didattici? Quando parlo di intenzionalità pedagogica intendo dire quale riflessione hai svolto pensando: "ora incontrerò le ragazze e voglio proporre loro, partendo dai contenuti del'Irc, argomenti significativi". Qual è la riflessione che tu hai fatto?

Risposta: Devo dire che non ho molta esperienza d'insegnamento, insegno da soli tre anni. Per i primi due anni sono andata un po' a tentoni, in base anche ai programmi, agli OSA. Per la mia esperienza ritengo opportuno soprattutto in prima parlare tanto dell'amicizia, della vita, la diversità, queste tematiche fanno da sfondo e attorno ne ruotano tante altre.

Domanda: Quindi un'intenzionalità e una scelta didattica riferita ai valori?

Risposta: Punto sui valori in prima, in seconda affronto delle tematiche che a loro stanno a cuore, come l'aborto, l'anoressia e la bulimia, cercando sempre il riferimento offerto dai contenuti di religione, e di solito cerco di coinvolgerle in prima persona,

parto, ad esempio, dal consegnare un alfabeto e loro propongono degli argomenti ad ogni lettera, poi cerco di fare ordine e sviluppiamo le tematiche emerse.

Domanda: E per operare, quindi, fai riferimento agli OSA o alle Indicazioni nazionali per l'Irc?

Risposta: Sì, realizzo a livello di progettazione i collegamenti con gli OSA. In terza affronto la libertà con tutte le sue sfaccettature, quindi la libera di amare e scegliere, sempre facendo riferimento a quanto è previsto dagli OSA. In quarta, invece, parto con le esperienze formative. Esperienze che vogliano valorizzare quello che loro sono e sanno fare, che hanno imparato in classe, ad esempio offrire il loro servizio a persone che magari ne hanno bisogno e, quindi, in modo esperienziale iniziano a riflettere sulla dignità della vita, sulla dignità di coloro che sono anche dietro delle sbarre o costrette in un letto in una casa di riposo. La mia programmazione è delineata in questo modo. Il mio scopo è aiutare queste ragazze a diventare persone critiche, a sapersi formare una loro idea di fronte ad un problema, e quindi saperla condividere in classe davanti alle loro compagne. Voglio giocare il loro protagonismo.

Domanda: Pensando alla tua esperienza in classe o ai vari percorsi che hai proposto quali strumenti hai utilizzato nelle tue lezioni? Libri, video, o qualsiasi altra cosa. Hai usato metodologie attive come lavori di gruppo, simulazioni?

Risposta: Tutto tranne libri di testo, perché già fanno fatica ad avere e utilizzare un libro di matematica. Io mi faccio una cultura su libri di testo, moduli tematici, approfondimenti, schede didattiche per le superiori. Cerco di prepararmi, attingo da fonti diverse per acquisire il linguaggio corretto e per essere più sicura io, è una ricchezza per me.

Ad esempio, mi preparo sull'aborto e mi leggo le leggi che ci sono per essere maggiormente informata mi preparo, anch'io con un senso critico. Metto a fuoco la chiesa cattolica cosa dice al riguardo, le altre religioni cosa dicono e cerco di documentarmi, poi non è detto che io riesca a dire tutto a loro, ma mi sembra corretto che io almeno vada preparata. Con loro uso tanto immagini, faccio lavori di gruppo, realizzo degli stand sui vari argomenti in classe e loro ruotano passando da uno stand all'altro ogni 10 minuti, e devono entrare nello stand da protagonisti e non da spettatori riempiendoli con i loro pensieri, le loro riflessioni, i loro dubbi e alla fine realizzano un loro prodotto, uno scritto, un disegno, ecc. di modo che serva anche a me per le valutazioni.

Utilizzo abbastanza anche la tecnologia, audiovisivi, presentazioni in PowerPoint sempre puntando al dialogo e al coinvolgimento delle ragazze.

Domanda: Quindi investi molto sul coinvolgimento di ragazzi dal punto di vista del dialogo, del loro protagonismo?

Risposta: Io preparo sempre qualcosa, non rimango in balia del dialogo fine a se stesso e basta, è sempre finalizzato a dei contenuti sui quali mi sono preparata e che cerco di affrontare con loro. Altrimenti si rischia di far diventare il dialogo come le discussioni da bar o, come nel loro caso, da parrucchiera. Devono essere sempre presenti un contenuto e un obiettivo che per me deve essere chiaro.

Domanda: Quanta importanza ha la costruzione di relazioni tra te e i tuoi studenti?

Risposta: Diciamo che la relazione per me è il punto di partenza, entrare in empatia, in sintonia un po' con loro è fondamentale, l'essere un adulto, per di più suora, pone delle difficoltà quando si entra in relazione con gli adolescenti, ma può essere un vantaggio grande, quasi una situazione provocatoria. Credo che i ragazzi abbiano bisogno di figure adulte preparate e significative, disposte al dialogo e al confronto.

Domanda: Che collaborazioni hai con altri docenti? Riuscite a costruire percorsi interdisciplinari? Per interdisciplinarietà non intendo solo far dialogare le discipline, in quanto interdisciplinare è l'approccio che si ha con la realtà. Diciamo che l'interdisciplinarietà è interna al soggetto.

Risposta: Questo è un po' un problema, primo perché non tutti gli studenti fanno religione, secondo i colleghi li vedo gran poco, non ci sono occasioni d'incontro. Con gli insegnanti c'è comunque uno spirito di collaborazione dal punto di vista umano. Io cerco di rendere interdisciplinare la mia proposta attraverso l'incontro e la testimonianza di figure esterne alla scuola, che portano altre competenze che io non ho, ad esempio faccio intervenire l'ostetrica quando affronto il tema del valore della vita.

Domanda: Credo sia una modalità efficace per creare percorsi interdisciplinari. Interessante è anche il riferimento che facevi alle competenze diverse che entrano nel mondo della scuola.

Risposta: Ci sono sfaccettature diverse da mettere in luce, il punto di vista tecnico e pratico e il punto di vista etico e morale, tutto prende una piega molto bella. Di mio cerco di utilizzare vari mezzi, a volte costruisco con loro dei piccoli video con frasi e immagini che loro mi dicono e a loro piace tanto questo registrare la voce.

Nell'altra scuola, ci sono le ore per i LARSA [Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti, ndr]. Sono coinvolta e ho ore in più oltre quelle di religione per affrontare diversi temi, ad esempio quest'anno si è scelto il tema della bellezza, sia interiore che esteriore, io lavoro tanto sulla bellezza interiore.

Domanda: In questo modo lavori in modalità interdisciplinare?

Risposta: Sì, interdisciplinare così da poter lavorare con gli altri colleghi, c'è l'insegnante di italiano che corregge gli scritti delle ragazze, aiuta a cercare la bellezza nella poesia e nella letteratura, l'insegnante di arte lavora sull'immagine, l'insegnante di tecnica professionale sulle acconciature adatte per le varie occasioni, il docente di informatica aiuta a metter insieme tutti i lavori, e io do il mio contributo intervenendo e riflettendo sulla bellezza interiore.

Domanda: Tu parlavi ora del LARSA sul tema della bellezza, ma operativamente voi docenti vi trovate e programmate insieme?

Risposta: Più che trovarci per programmare insieme diciamo che c'è la tutor che coordina il lavoro, ci suddividiamo i compiti, e devo dire che è molto brava. Al termine

vi è un elaborato che raccoglie e sintetizza tutti i lavori dei ragazzi e vi è una valutazione interdisciplinare.

Domanda: Quindi il lavoro che fai e i prodotti dei ragazzi li condividi con quella di italiano, arte, ecc.?

Risposta: Esatto, ad esempio stamattina ho raccolto il materiale elaborato dai ragazzi sul tema e l'ho consegnato alla tutor. Ma hai ragazzi è già venuta in mente una proposta, visto che hanno lavorato bene, riflettuto e scritto delle belle frasi perché non realizzare un piccolo libretto dove raccoglierle tutte?

Domanda: Interessante anche questa capacità di utilizzare ciò che hai appreso e dargli una forma diversa. Quindi questo lavoro interdisciplinare o multidisciplinare è reso possibile perché la scuola è sensibile e disponibile?

Risposta: Lo appoggia e lo propone e poi valorizza anche l'Irc. Nella proposta formativa che loro hanno elaborato, è stato inserito anche l'Irc con la sua specificità.

Domanda: Volevo ora entrare in merito all'esperienza che avete realizzato nel carcere di Bergamo. Qual è stato il percorso che ti ha portato a progettare quell'uscita didattica preso il carcere, per esempio sei partita affrontando il tema della dignità della persona, oppure è nata dalla collaborazione con gli altri docenti, oppure avevi riscontrato alcune esigenze nelle ragazze e hai visto in quest'esperienza un valido strumento. Cos'è che ha guidato la tua progettazione di un intervento del genere, che in realtà poi non ha coinvolto soltanto te. Mi puoi presentare l'esperienza?

Risposta: Innanzitutto, devo dire che ho realizzato questo percorso nell'Ente formativo "Istituto Sistema" di Bergamo – settore acconciature. Le ragazze appartenevano a due classi terze con un'età compresa tra i 17 e i 18 anni che stanno raggiungendo buoni risultati a livello professionale e una maggiore consapevolezza e chiarezza dello loro identità e del progetto che hanno sulla loro vita. Devo dire che nei confronti dell'Irc sono state e sono, in quanto frequentano il quarto anno, ragazze disponibili, che amano parlare e interrogarsi sul loro futuro e per questo rendono le lezioni molto animate e partecipate. Prendono con serietà ogni argomento che propongo loro e sanno essere critiche e costruttive nella discussione. Devo dire che hanno accolto con molto entusiasmo e curiosità la proposta di fare un'esperienza concreta presso la sezione femminile del carcere di Bergamo.

L'esperienza ha coinvolto, oltre a me, anche la docente di Tecnica professionale, che tra l'altro non era nemmeno la loro professoressa, ma anche questo è stato positivo.

Tutto il progetto si è svolto con la preparazione a scuola nei mesi di ottobre, novembre dell'anno scorso [2010, ndr] e gennaio di quest'anno per un'ora settimanale. L'intervento presso il carcere si è concretizzato in due mattinate di fine febbraio e inizio marzo. Si è poi concluso nelle lezioni successive a scuola riflettendo sull'esperienza. Questo nelle mie ore. L'intervento della docente di Tecnica professionale è stato limitato alle due mattinate in carcere con assistenza e tutoraggio alle allieve per quanto riguarda le prestazioni professionali offerte.

In verità io avevo pensato di poter portare le ragazze nella realtà del carcere in più momenti durante l'anno, per poter riprendere in classe quanto fatto e progettare

l'intervento successivo. Purtroppo, anche per problemi organizzativi e di permessi non è stato possibile.

Devo dire che in realtà ho trovato difficoltà nell'organizzazione perché per me era la prima esperienza. Sono partita da un'intuizione nel senso che mi dicevo "voglio far fare a queste ragazze un'esperienza forte utilizzando quello che loro sanno fare". Loro stanno imparando il mestiere di parrucchiere, allora io ho pensato che questa loro capacità la potessero mettere a disposizione di qualcun altro, un altro che loro ritengono diverso da loro, e magari con poca libertà e con poca dignità. Un'esperienza che gli faccia capire e sperimentare che quello che loro sanno fare tocca anche il cuore delle persone. Secondo me non è solo saper fare bene i capelli, e quindi sono partita col cercare di realizzare quest'esperienza, ovviamente prima di arrivare a fare l'esperienza concreta mi ci è voluto tempo anche per avere tutti i permessi necessari, il coinvolgimento della scuola, che ha dato il pieno sostegno da subito, creare i contatti con la direzione del carcere per ottenere i permessi.

Diciamo che ho proposto quest'esperienza mossa da due motivazioni in modo particolare.

La prima è la provocazione che ho ricevuto leggendo un'intervista fatta a queste detenute della Casa circondariale, nella quale emergeva il desiderio esplicito di poter curare maggiormente la propria persona, poiché, anche dietro a delle sbarre, si è pur sempre donne e una donna sta bene non solo quando è in pace con se stessa ma anche quando può curare la sua esteriorità.

La seconda motivazione che mi ha spinto a proporre tale esperienza è il contesto che vivono le mie studentesse, ragazze appunto adolescenti che a breve saranno 'buttate' nel mondo del lavoro. Ho pensato che forse non basta la professionalità, ma è necessaria anche una buona dose di umanità e allora ho pensato a un progetto e con loro l'ho costruito a partire dalle loro esigenze e aspettative.

Quando ho percepito che la proposta aveva toccato l'interesse delle alunne ho iniziato a muovere i primi passi per ottenere i vari permessi.

Mi son fatta aiutare da una suora S. C. delle Suore delle Poverelle di Bergamo, che è la responsabile della Comunità di suore che ha scelto di vivere tra le detenute. Tramite lei ho avuto l'approvazione dal Direttore del carcere per fare quest'esperienza.

Con la Preside della scuola, E. P., ho scritto una domanda indirizzata al Direttore del carcere, Dott. P., e da lì a poco abbiamo ottenuto l'autorizzazione a procedere.

La segretaria della scuola poi ha preso contatti più diretti per le questioni pratiche e burocratiche.

Allora ho cercato di lavorare e preparare le ragazze a conoscere questa realtà partendo dal valore della dignità della persona. Ho fatto intervenire a scuola la suora che ti dicevo, che ha il ruolo di educatrice all'interno del carcere femminile, perché parlasse un po' a loro di cosa avrebbero trovato.

Domanda: Sei partita anche da cosa sapevano e pensavano loro in riferimento alla realtà del carcere?

Risposta: Esatto, abbiamo lavorato anche sui pregiudizi e sugli stereotipi riferiti ai detenuti. Cosa pensavano che avrebbero trovato là. Ho cercato di affrontare il tema non con falso buonismo e con agganci ai contenuti di Irc. Le ragazze dicevano: "se hanno sbagliato è giusto che paghino", oppure "comunque là fanno la bella vita anche perché non gli manca niente". Al ritorno dall'esperienza abbiamo visto che quello che

pensavano prima era cambiato, i pregiudizi sono venuti meno, hanno compreso che è giusto che paghino per quello che hanno fatto, ma nonostante ciò mantengono una loro dignità. Anche se non ci sono stati molti dialoghi tra le ragazze e le detenute, si percepiva che si stava rispondendo ad un bisogno. Anzi due bisogni che si sono incontrati. Devo dire che a livello umano hanno saputo ben relazionarsi con le detenute e hanno fatto in modo di soddisfare le loro richieste. Sono state molto delicate, rispettose e non invadenti riguardo alle loro storie di vita. Non sono servite tante parole per capire quello che provavano. È bastato un gesto di servizio nei loro confronti per diventare sensibili e comprensive nei riguardi di queste donne ferite nella loro dignità. È stata molto utile anche la presenza della professoressa di tecnica professionale, perché ha vissuto benissimo quest'esperienza, è anche una persona sicura e quindi ha gestito molto bene la situazione. Non è facile gestire ad esempio l'uso degli strumenti in carcere, se le detenute sono libere devi stare attento a dove metti le forbici, le ragazze erano molto attente a metterle in tasca e non sul tavolo, quindi piccole cose a cui nella vita quotidiana non prestano attenzione anche perché quella che vivevano era una situazione particolare, non usuale.

Domanda: Secondo te, è un'esperienza attraverso la quale hanno acquisito anche una competenza professionale?

Risposta: Sicuramente. Hanno fatto i conti anche con la precarietà, cioè per dire, manca l'acqua quindi bisogna andare a prenderla lontano, oppure usare solo lo sbruffino che c'era, gestire una prestazione professionale con gli strumenti che avevano e senza le comodità e le disponibilità che possono avere in un salone di acconciatura. In questo senso hanno mostrato una buona capacità di organizzazione e un'accurata attenzione agli strumenti usati. Pensare a soluzioni alternative per rispondere a dei problemi. Un'altra cosa che mi ha colpito è stata una detenuta che ha detto ad una ragazza "io non è che mi fido tanto di te" e qui o crolli oppure reagisci e dici "do il meglio di me". Una frase così ti spiazza, ti mette alla prova, misura quanto sei capace di reagire, di superarti, di tirar fuori la personalità in una situazione inusuale.

Domanda: A mio avviso l'esperienza da te proposta è interessante per due aspetti: da un punto di vista culturale e formativo della persona e dal punto di vista professionale. L'aver messo insieme le due cose è la vera alternanza formativa. Non è solo una questione di osservare le ragazze che tagliano i capelli, ma mettere ogni studente in situazione, osservare il 'chi è' nella sua interezza. In questo modo promuovi la competenza personale di ciascuna in un contesto particolare. Secondo te come hanno vissuto l'arrivo al carcere, l'entrata, l'incontro con le detenute?

Risposta: Loro l'hanno vissuta con molta titubanza, avevano quasi paura, l'aver invitato l'educatrice, una settimana prima, le ha tranquillizzate, non è una sezione in cui ci sono detenute che hanno commesso gravi reati, ma persone che sono lì anche non per colpa loro. Le ha tranquillizzate anche da questo punto di vista: non avere la paura di incontrare una persona che può farti del male. Oppure sono state molto colpite anche dai controlli, passando da una porta all'altra ed ogni volta venivano chiuse dietro di loro, poteva aumentare l'ansia o, al contrario, farle sentire sempre più vicine e preparate a fare quello per cui stanno studiando. Loro l'hanno vissuta un po' così perché una volta sistemate le sedie, i tavoli con le postazioni delle ragazze, hanno cominciato ad arrivare

le detenute un po' alla volta, loro hanno iniziato a sentirsi a loro agio, fatta la prima detenuta poi sarebbero andate avanti tutta la giornata. Non hanno mai guardato il cellulare, non hanno mai bevuto, cosa che da un'ora all'altra loro non possono immaginare. Quindi hanno visto che in tutta la giornata hanno potuto fare a meno di guardare il cellulare, oppure anche l'abitudine ogni due per tre di bere, lì proprio non gli è nemmeno venuto in mente, la tensione di fare bene le cose e rendere al meglio in quell'esperienza le ha coinvolte totalmente.

Inoltre la presenza della professoressa di Tecnica professionale è stata molto importante, e non era la loro professoressa. Quindi loro in questa occasione hanno potuto imparare cose nuove, hanno apprezzato molto questa donna e hanno appreso alcune cose sul campo, cose che non avevano imparato a scuola, cose che hanno a che fare con la tecnica. Hanno accettato volentieri i consigli. È stato positivo anche il fatto che la professoressa non fosse la loro, hanno potuto avvalersi di un punto di vista diverso, ha permesso di imparare cose che prima non vedevano come, per esempio, dove tenere le forbici. La situazione nuova loro l'hanno vista come un guadagno, sono state contente.

Domanda: Non hanno imparato qualcosa solo dal punto di vista cognitivo, scolastico, ma hanno sperimentato, vissuto direttamente tecniche nuove, le hanno apprese e messe in pratica, hanno anche vissuto concretamente il discorso valoriale che avevi affrontato in classe. Questo è importante, il fatto che in un contesto sociale si possa far esperienza di apprendimento.

Risposta: C'era anche il problema di offrire una buona prestazione, un buon risultato alla detenuta. Una detenuta ha detto ad una ragazza: "adesso salgo a guardarmi allo specchio, se torno giù preoccupati perché vuol dire che non sono contenta". La ragazza si è un po' spaventata ma la detenuta non è più tornata e questo ha rafforzato nella ragazza la percezione di aver fatto bene.

È stata bella anche la solidarietà e la cooperazione tra le ragazze, si aiutavano tra di loro, se vedevano che una era più brava a fare una cosa piuttosto che un'altra si chiamavano, oppure se vedevano che una loro compagna era in difficoltà la aiutavano, questo è bello perché riconoscono anche un loro limite e chiedono aiuto.

Domanda: Se c'è un problema hanno sperimentato che si può risolvere insieme. Nella tua progettazione dell'intervento in carcere hai posto l'attenzione maggiormente, ripensandola ora a distanza di tempo, al livello formativo personale, nel senso che volevi offrire un'esperienza che in ambito formativo, educativo fosse significativa per loro, quali sono stati i contenuti della religione cattolica che in qualche modo loro hanno potuto vivere in quell'esperienza? Oppure l'attenzione, magari non tua ma quella dell'altra docente era prettamente professionale? Vi è stata un'attenzione da un punto di vista culturale attraverso la tua disciplina, e da un punto di vista professionale con la disciplina di Tecnica professionale?

Risposta: Diciamo che ci siamo compensate nel senso che se io ero protesa a fare vivere bene l'esperienza, cioè non traumatizzare le ragazze ma farle capire che un'esperienza così le avrebbe aiutato a capire certi valori, magari sentiti in classe e lì vissuti sul campo. In classe i contenuti disciplinari che avevo messo in gioco si riferivano ai valori di solidarietà, l'accettazione della diversità, la valorizzazione della

dignità della persona, l'essere donna, il valore della libertà affrontati mostrando l'attenzione particolare rivolta da Gesù Cristo nei confronti delle povertà in generale. Da parte della docente di Tecnica professionale c'era anche la preoccupazione di fare bene le cose, anche perché le detenute avevano un'attesa alta, desideravano essere acconciate bene quindi abbiamo unito le due cose. Sicuramente io era più spostata sul fatto di mettere a proprio agio le ragazze, di far vivere bene l'esperienza dal punto di vista umano, ad esempio quello che cercavo di fare era creare quel poco dialogo, di fare la battuta, ero attenta alle relazioni. Io ero lì come osservatrice, non mi sono permessa, non avevo le competenze per entrare in merito alla tecnica professionale. Non volevano nemmeno che io scopassi i capelli tagliati perché, secondo le guardie, dovevano farlo le detenute, è loro compito. Cercavo di creare dialogo, se vedevo che si creavano delle tensioni magari tra la guardia e la detenuta, sai quelle battute lì, io cercavo di sdrammatizzare, e allora anche le ragazze capivano e facevano altrettanto. Ho svolto il compito di mediatore interno, proprio perché ero la persona che aveva seguito il prima, il durante e il dopo di queste ragazze. Mi interessava che queste ragazze facessero una bella esperienza che le aiutasse a vivere certi valori, ad accorgersi della condizione diversa in cui si trovano queste donne, che comunque sono da accettare, hanno una loro dignità. Volevo che si rendessero conto che la vita può essere dura ed arrivare al carcere a volte ci vuole poco. Far vedere certe cose aiuta a capire meglio cos'hai tu e cosa puoi vivere tu, la stessa professoressa di tecnica il giorno dopo mi ha mandato un messaggio dicendomi che grazie a quest'esperienza ha scoperto quanto dalla vita ha avuto e quanto può dare ai suoi figli. Entrare in contatto a volte con le esperienze negative degli altri ti porta ad accorgerti delle fortune che hai.

Domanda: Sei portato a riflettere su te stesso in un contesto di apprendimento diverso e forte dal punto di vista umano. I giorni successivi le ragazze cosa dicevano?

Risposta: Lo sapeva tutta la scuola! Il giorno dopo tutta la scuola sapeva che erano andate in carcere a fare quest'esperienza, ma perché gliel'han detto loro, l'hanno condiviso con gli altri, cosa che gli adolescenti a volte non dicono le cose che fanno invece hanno condiviso questo con tutti, tant'è che altre ragazze mi hanno detto "ma se tu la rifai quest'esperienza possiamo venire anche noi?" e gli ho detto "vediamo, se ci prepariamo insieme e condividiamo la cosa perché no?". Quindi per me è stato positivo, quest'anno la prima lezione in cui le ho avute mi hanno ribadito la bellezza di quell'esperienza.

Domanda: Questo vuol dire che il ricordo che hanno è positivo, quindi, per loro è stata un'esperienza significativa.

Risposta: È stata positiva per tutte, le ha toccate umanamente e, sono convinta anche professionalmente.

Domanda: Ripensando all'esperienza del carcere, riflettendo e pensando di riprogettarla, di riproporla, quali sono stati i punti deboli dell'esperienza dal punto di vista della progettazione e quali i punti di forza?

Risposta: Io li lego un po' a me, perché io l'anno scorso l'ho vista un po' precariamente la cosa, sono andata un po' per tentativi. Quest'anno mi piacerebbe riproporla un po'

più sistematica, progettarla meglio, dargli una lettura un po' più chiara, magari coinvolgendo altri docenti. Anche se quelli di quest'anno sono ragazze un attimo più difficili perché sono un po' toste, però hanno il desiderio di fare l'esperienza. Me l'hanno proprio chiesto e la facciamo anche se sono in terza e quest'esperienza ho pensato di proporla per la quarta, ma fanno parte della vecchia guardia quindi va bene e mi piacerebbe essere un pochino io più preparata nel fargli vivere bene questa esperienza.

Domanda: Cosa è mancato?

Risposta: Un filo conduttore più logico, il pensare alle azioni che si potevano fare in modo più chiaro, soprattutto nel preparare gli studenti prima. Ma mi piacerebbe condurre l'esperienza un pochino di più, più sistematicamente, in modo più armonico, sostanziosa anche se quest'anno non potrò puntare troppo in alto però magari prepararle un po' meglio.

Domanda: Anche perché penso che la cosa interessante di queste esperienze dovrebbe essere il fatto che, oltre che essere belle, sia a livello formativo che professionale, risultino significative per la proposta complessiva della scuola. Riuscire a costruire quel bagaglio di riflessione che permetta di replicarle nel miglior modo possibile, ma non solo replicarle nella tua scuola e in quel contesto specifico, ma proporlo ad altri contesti o ad altre scuole.

Risposta: Sì, fare proprio un piccolo progetto che renda la cosa più significativa, puoi metterci dentro valori cristiani, un film che ti aiuta a leggere le esperienze, una testimonianza di una educatrice che ti spiega. Cose semplici che però aiutino ad arrivare al cuore, alle domande di senso, a me manca un po' questa cosa qui. Però riuscire a fargliela vivere un po' meglio. Un punto di forza per me è stato la collaborazione con la professoressa, perché io da sola non ce l'avrei fatta, l'abbinamento è stato molto importante perché lì ci vuole anche la competenza, la persona che sa gestire anche le situazioni di disagio. Poi anche la disponibilità e l'entusiasmo di queste ragazze, perché comunque loro sono state disponibili.

Domanda: Che riscontro hai avuto dal carcere?

Risposta: Allora, io sono andata due volte perché non vogliono gruppi numerosi. La seconda volta il riscontro era positivo, perché se la prima volta le detenute erano un po' titubanti nel venire a farsi fare i capelli, la seconda c'era la lista di attesa, quindi vuol dire che la prima volta è andata bene. La valutazione loro è stata positiva. Poi c'è stata anche la richiesta: "perché non venite più spesso?" "perché non venite anche a farci le unghie o altre cose estetiche?" perché la scuola ha anche un corso per estetiste ed io ho anche queste ragazze adesso in terza. Quindi vedi che il desiderio e il bisogno c'è. Bisogna solo far la domanda al carcere. Io ho visto disponibilità nel Direttore del carcere, l'ho incontrato durante la seconda mattinata e l'ho ringraziato. Da parte sua è stato ben impressionato e ritiene il progetto positivo e da ripetere. La strada ormai è aperta, io il primo anno ho fatto da tramite tra le due realtà, la scuola ormai ha la strada aperta.

Domanda: È diventata una proposta formativa che la scuola ha fatto propria?

Risposta: Infatti, l'ha inserita anche nel sito. Hanno messo in risalto il fatto che abbiamo realizzato quest'esperienza. Così come un'altra cosa bella è stata quella del concorso sull'eucarestia a cui con alcune classi abbiamo partecipato, la scuola l'ha messo in evidenza.

Domanda: Quindi nell'offerta formativa della scuola c'è anche questo percorso. Il discorso dell'alternanza formativa, riuscire a costruire progettazioni come questa, credo sia importante, rende la scuola meno scollegata con il territorio, con il contesto. Credo che, a volte, il problema sia il fatto che la scuola sembri un mondo a sé e invece nella realtà sociale c'è una ricchezza di esperienze di apprendimento molto significative.

Risposta: Un'altra esperienza simile che ho proposto è stata quella di offrire un servizio di acconciature agli ospiti di una casa di riposo. Una realtà diversa con attenzioni e sfumature umane diverse. Mi piacerebbe far fare esperienza anche con ragazzi in difficoltà della loro età.

Domanda: Quindi presso comunità di accoglienza?

Risposta: Sì, però lì è già più difficile per il fatto di avere a che fare con minorenni, sia come ospiti che come studenti. Però mi sto muovendo anche su questo, perché loro desiderano fare esperienze di questo tipo.

Domanda: Credo che sia tutto, a me interessava riuscire a focalizzare il tuo modo di operare in quest'esperienza particolare. È interessante perché tu sei partita dalla pratica per ricavare una teoria, come poter fare, come replicare, come dare spessore progettuale a esperienze come queste.
Grazie mille per la collaborazione.

Risposta: Di nulla, grazie a te.