CAPITOLO 13

L'EDUCAZIONE RELIGIOSA NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE DI ISPIRAZIONE CRISTIANA

Giuseppe Tacconi*

1. PREMESSA

La Legge n. 53/2003, in continuità con la riforma del Titolo V della Costituzione, nel secondo ciclo, articola l'unico "sistema educativo di istruzione e di formazione" in due sottosistemi di pari dignità culturale ed educativa: il sottosistema dei licei e il sottosistema "dell'istruzione e della formazione professionale".

Per tutti gli allievi che rientrano nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, gli istituti di Ifp, come le altre istituzioni scolastiche, sono innanzitutto chiamati ad essere un ambiente educativo e a tendere verso «[...] la crescita e la valorizzazione della persona umana [...]» (art. 1 della Legge 53/2003), anche se, rispetto alle istituzioni del sottosistema dell'istruzione, gli istituti di Ifp rappresentano un modo diverso e peculiare di "fare scuola", cioè di tendere verso il fine della formazione umana della persona.

Se il fine di entrambi i sottosistemi è la crescita e la valorizzazione della persona, questo avviene attraverso la cultura teorica e teoretica, nei Licei, e attraverso la cultura operativa, nell'Ifp. Perciò non è corretto affermare che fine dei licei sia la cultura teorica e fine dell'Ifp quella pratica; entrambi i percorsi sono invece da considerare come mezzi rispetto al fine della formazione della persona in quanto persona, e sia la teoria sia il lavoro sono da ritenere come ugualmente presenti – anche se con dosaggi e combinazioni differenti – in tutti e due i percorsi. In entrambi i casi, inoltre, la persona va considerata nella sua integralità, che è fatta di mente, immagini, rappresentazioni, ma anche di corpo, emozioni, azioni. Tutti i percorsi, dunque, anche quelli più specialistici, intendono essere al tempo stesso educativi e globali. L'Ifp si distingue sì per la sua tensione alla professionalizzazione ma, come abbiamo visto, questa azione è da considerare mezzo rispetto al fine della formazione personale.

L'educazione religiosa, di cui ci occupiamo in questo contributo, acquista il suo significato dentro questo quadro. Non si può pensare ad un'educazione religiosa senza riconoscere che, al centro di ogni attività formativa, si colloca la persona umana concreta, con le sue caratteristiche specifiche e le sue esigenze di crescita, che si riconoscono come molteplici e diversificate, e delle quali fanno parte anche la dimensione religiosa, l'apertura all'alterità, la ricerca di significato.

Questa attenzione alla crescita globale ed armonica della persona è da sempre un elemento caratterizzante degli enti di ispirazione cristiana che gestiscono servizi di formazione professionale. Pur tenendo lo sguardo aperto a tutti gli istituti di Ifp, è a queste realtà che andrà la nostra attenzione specifica.

Ora, l'educazione religiosa è qualcosa che viene a caratterizzare l'azione complessiva di queste strutture formative ma, in un istituto di Ifp, sono molteplici i luoghi specifici in cui questa si realizza. Qui ci occuperemo in modo particolarmente esteso dell'Irc e dunque dell'accostamento alla cultura religiosa. Ma il discorso si porterà anche sull'educazione religiosa implicata nelle altre aree curricolari e sulle specifiche proposte di carattere pastorale che vengono più o meno integrate nelle offerte formative soprattutto all'interno degli enti di ispirazione cristiana. È infine il progetto

* Ricercatore, Università degli Studi di Verona.

educativo nel suo complesso l'ultimo "luogo" che esploreremo, quello in cui le varie azioni orientate all'educazione religiosa trovano unità e possono interagire con le altre componenti del progetto complessivo dell'istituto o centro e dell'esperienza che i soggetti in formazione possono fare all'interno di un istituto o centro di Ifp.

2. Educazione religiosa e Insegnamento della religione

La riforma della scuola che sta interessando il nostro paese implica, in particolare per quanto riguarda il secondo ciclo, un cambiamento innanzitutto di tipo culturale, verso un'idea di formazione professionale che superi ogni riduzionismo della stessa ad agenzia sociale, perché prevalentemente popolata da storie di vita a disagio, o a realtà tutta funzionale al mondo dell'economia e degli interessi produttivi, perché orientata alla professionalizzazione e all'inserimento nel mondo del lavoro[1].

Proprio la religione, che costitutivamente non si presta ad essere piegata al principio dell'utile, diventa indicatore importante dell'intenzione di muoversi verso un'idea ricca di formazione professionale e diventa antidoto nei confronti di concezioni della formazione solo funzionali al mondo produttivo.

Il primo luogo formativo in ordine all'educazione religiosa che vogliamo esplorare è allora proprio quello dell'insegnamento della religione, finora presente solo parzialmente nel sistema dell'Ifp come Insegnamento della Religione Cattolica [..]. Si tratta a tutti gli effetti di uno spazio di educazione religiosa che, collocandosi nel quadro delle finalità della scuola[2], non persegue lo sviluppo della religiosità del soggetto e non richiede alcuna adesione di fede, ma promuove un accostamento al fatto religioso, in particolare alla tradizione religiosa cristiano-cattolica, e alle sue molteplici manifestazioni che hanno caratterizzato e caratterizzano la cultura del nostro paese.

2.1. Questioni ordinamentali: verso l'introduzione dell'Irc nel sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale

L'Irc è già oggi normalmente presente, con un'ora settimanale, nei segmenti professionalizzanti dell'istruzione, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Non è presente invece nei curricoli dei Centri di formazione professionale di competenza regionale, che sono appunto accreditati e finanziati dalle Regioni stesse, con l'unica eccezione dei Cfp della Provincia Autonoma di Trento[3]. Per la verità, gli enti di ispirazione cristiana che gestiscono Cfp hanno inserito nei loro curricoli un'attenzione specifica a dimensioni del soggetto (sociale, relazionale, etico-religiosa...) che ben si incontrano con alcuni degli oggetti culturali specifici dell'Irc[4]. Non si tratta comunque di un insegnamento disciplinare, dato che la norma concordataria riguarda soltanto l'istruzione[5], ma di una attenzione specifica alla «[...] "dimensione etico-religiosa" inserita nell'area

---

[1] Il che non significa che l'istruzione e formazione professionale non possa – e non debba – anche svolgere funzioni di carattere sociale e di ponte nei confronti del mondo del lavoro.

[2] Cfr. *Accordo tra Santa Sede e Repubblica Italiana per la modifica del Concordato Lateranense del 1929* (18-02-1984), art. 9 comma 2.

[3] Cfr. www.provincia.tn.it/addestram/.

[4] Cfr. ad esempio, il seguente documento: CIOFS/FP – CNOS-FAP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linee guida per la sperimentazione*, Roma, luglio 2000 (pro-manuscripto). Qui, alcuni elementi di "etica della persona e del lavoro" sono inseriti nell'area relativa alle "scienze umane ed etica" che fa parte dei "saperi di base". Cfr. anche: D. Nicoli (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Cnos-fap – Ciofs/Fp, Roma 2004.

[5] L'Intesa tra l'allora Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana circa l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche italiane – che faceva seguito all'Accordo del 18 febbraio 1984 tra Santa Sede e Repubblica Italiana per la modifica del Concordato Lateranense del 1929 – è stata sottoscritta il 14 dicembre 1985 (Dpr 751/85) e riveduta il 13 giugno 1990 (Dpr 202/90). Per la normativa sull'Irc, cfr: S. Cicatelli, *Conoscere la scuola. Ordinamento didattica legislazione*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 243-271.

culturale, considerando quest'ultima parte integrante della più ampia proposta della cultura professionale»[6].

La Legge n. 53/2003, nel delineare i caratteri del sistema educativo di istruzione e formazione, afferma di voler promuovere «[...] il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea» (art. 2b). È all'interno di questa macro-finalità che si colloca anche l'insegnamento scolastico della religione. Ma l'introduzione di un insegnamento scolastico della religione anche nei Cfp è innanzitutto legata all'inclusione di tutto il sottosistema dell'istruzione e formazione professionale (dunque anche dei Cfp) nell'unico sistema educativo di istruzione e formazione. Se tutto può dirsi legittimamente "scuola"[7], allora l'Irc – che il concordato stabilisce vada assicurato in tutte le scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado[8] – va previsto anche nell'offerta formativa dei Cfp, pur nella facoltatività di avvalersene o meno da parte dell'utenza.

Ma la normativa che definisce gli "standard formativi minimi relativi alle competenze di base" di quegli istituti di istruzione e formazione professionale che sono i Cfp di competenza regionale, nell'ambito delle sperimentazioni attivate nelle Regioni, in seguito all'Accordo quadro del 19 giugno 2003 e dell'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, non ha ancora previsto l'introduzione dell'Irc[9].

Lo prevede invece lo "Schema di decreto legislativo concernente le norme generali relative al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ed i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53", approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri il 27 maggio 2005 dopo almeno undici diverse stesure in soli quattro mesi[10]. Nel capo III, relativo all'"Istruzione e formazione professionale", tra i "livelli essenziali dei percorsi" che le Regioni sono tenute ad assicurare […], lo schema contempla testualmente: «l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con legge 25 marzo1985, n. 121, e dalle conseguenti intese [...]» (art. 18, 1, c).

Si può dunque affermare che l'ordinamento si muove verso l'estensione della normativa sull'Irc nella scuola italiana anche ai Cfp di competenza regionale, se accreditati dalle Regioni come "istituzioni formative" (art. 1, comma 3 del D. Leg.vo n. 76 del 15 aprile 2005).

Questa evoluzione non elimina i problemi che caratterizzano in genere l'attuale ordinamento relativo all'Irc e che dovranno essere affrontati, nel prossimo futuro, per tutti gli ordini di scuola[11]:

- la problematicità di un insegnamento strettamente confessionale in un contesto sempre più multiculturale e multireligioso[12];
- la rigidità delle disposizioni concordatarie che regolano l'Irc all'interno di una scuola (e di una formazione professionale) sempre più orientata alla flessibilità organizzativa e curricolare (articolazione modulare del monte ore, superamento dell'unicità del gruppo classe, interdisciplinarità, compresenze, personalizzazione dei percorsi...);

---

[6] Cfr. *Presentazione*, in G. RUTA (a cura di), *Etica della persona e del lavoro*, Cnos-fap, Roma 2004, p. 5.

[7] Cfr. G. TACCONI, *Dal disagio all'opportunità di dirsi scuola. I Centri di formazione professionale e la riforma del secondo ciclo*, in «Etica delle professioni», 2005, *1*, pp. 91-96.

[8] Cfr. *Accordo tra Santa Sede e Repubblica Italiana che apporta modifiche al Concordato Lateranense, con Protocollo Addizionale (18.02.1984)*, art. 9, comma 2.

[9] Cfr.: *Presentazione* in G. RUTA (a cura di), *Etica della persona e del lavoro...*, *o. c.*, p. 6.

[10] Cfr.: www.istruzione.it.

[11] Sui cambiamenti che interessano il quadro strutturale dell'insegnamento religioso nella scuola, in un'ottica europea, cfr. F. PAJER, *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multireligiosa: problemi e sfide*, in F. PAJER (a cura di), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, SEI, Torino 2005, pp. 1-31.

[12] Osserva Pajer: «La tradizionale pretesa delle chiese di tenere in vita nella scuola pubblica un'educazione religiosa a carattere identitario si scontra con una situazione culturale di fatto ampiamente postcristiana e multiculturale, tale da rendere non tanto impopolare o addirittura improponibile, quanto riduttivo e improduttivo un approccio solo intraconfessionale al problema religioso». *Ibidem*, p. 19.

- la concezione sostanzialmente separatista dei rapporti tra Stato e Chiesa che sottende l'Irc e che lo porta ad avere «[...] un distinto orario [...], insegnanti caratterizzati da un'idoneità ecclesiastica e quindi "diversi" (nonostante l'immissione in ruolo) dai colleghi [...], libri di testo approvati con nulla osta specifici solo per questa disciplina e, soprattutto, programmi che devono essere definiti con una procedura diversa da quella adottata per il resto del curricolo scolastico"[13];
- l'adesione volontaria al corso di Irc confessionale (scelta di avvalersene), in assenza di una reale materia alternativa, che rischia di condurre tale insegnamento in una zona di progressiva marginalità.

A questi problemi se ne aggiunge uno specifico per l'Irc nel sistema dell'istruzione e formazione professionale: la configurazione dell'Irc come "disciplina", identificando la disciplina sostanzialmente con un insieme strutturato di contenuti, si concilia a fatica con le attività formative proprie dei Cfp che, per loro natura, sono chiamati a superare le compartimentazioni disciplinari. La strutturazione dell'Irc come disciplina sarebbe allora, per certi aspetti, una sorta di passo indietro proprio rispetto all'esperienza dei Cfp di ispirazione cristiana, che, nell'ordinamento precedente, avevano scelto una modalità originale di accostamento alla religione, dando spazio alla "dimensione etico-religiosa" nell'area comune del curricolo. E questo proprio nel momento in cui questa scelta potrebbe diventare una risorsa per tutti e suggerire alcune delle linee secondo cui ripensare l'insegnamento scolastico della religione anche negli altri ordini di scuola.

2.2. L'insegnamento della religione nella formazione professionale in Italia e in Europa

2.2.1. L'insegnamento scolastico della religione oggi

Nonostante una indubbia quanto ambigua ripresa di interesse per la religiosità e per il sacro, è esperienza comune oggi constatare, e non solo nelle nuove generazioni, una diffusa incultura religiosa che non può non avere effetti negativi non solo sulla cultura generale ma anche sulla qualità della convivenza civile.

È ovvio che non si può demandare solo all'insegnamento della religione il compito di colmare tali lacune; si tratta di un compito che va assunto da tutta la scuola e, più complessivamente, dalla società, dai mezzi di informazione, ecc.; certamente, però, l'Insegnamento della religione può svolgere un ruolo formativo privilegiato che, oltre a fornire strumenti culturali per leggere se stessi e il mondo, apra gli animi e gli sguardi ai valori testimoniati dalle varie tradizioni religiose e alle questioni di senso. Infatti, come afferma Flavio Pajer, «[...] la conoscenza del fattore religioso acquista una rilevanza irrinunciabile, se si accetta il principio umanistico che l'educazione scolastica, oltre che a dare saperi e competenze spendibili nella vita professionale, deve contribuire anche a dare saperi e competenze critiche per la *costruzione di senso*»[14].

Ancora Flavio Pajer, in una recente pubblicazione, sintetizza efficacemente, in una serie di passaggi, le sfide che le dinamiche sociali e i processi di riforma, che interessano oggi i sistemi educativi in tutta l'Europa, pongono anche all'insegnamento scolastico della religione:
- «[...] dall'etnocentrismo [...] alla multicultura, come condizione di fatto esistente, e da questa all'intercultura come ideale pedagogico auspicato;
- dall'enfasi sul soggetto erogatore di proposte formative [...], al soggetto fruitore [...];
- dall'educazione dell'individuo da inserire ieri nella società monoculturale, a una formazione del (con)cittadino da formare fin da oggi ai valori della convivenza tra diversi»[15].

Si tratta di sfide consistenti, tanto da far dire sempre a Flavio Pajer che siamo di fronte all'esigenza di un cambiamento profondo e radicale: «Non è più il tempo di ritocchi puntuali a

---

[13] S. CICATELLI, *L'Irc tra disciplinarità e interdisciplinarità*, in «Religione e Scuola», 2004, *1*, p. 35.
[14] F. PAJER, *Religione e società contemporanea*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, LDC, Leumann (TO) 2004, p. 36.
[15] F. PAJER, *Scuola e istruzione religiosa...*, *o. c.*, p. 5.

qualche tassello di un sistema di educazione religiosa collaudato per un'epoca e per una società decisamente diverse dalle attuali. È convinzione diffusa – in un'Europa postmoderna e ormai largamente multireligiosa, se non anche "postcristiana" – che occorra ripensare da capo, in radice e nei suoi presupposti, il problema di quella specifica trasmissione del patrimonio religioso, affidata tradizionalmente alla scuola»[16].

2.2.2. L'Irc nell'Ifp in Europa

Se si può dire che, nella maggior parte delle scuole europee, l'insegnamento della religione è generalmente presente, anche se in forme e secondo modelli differenti[17], non si può dire altrettanto per la formazione professionale[18]. In questo ambito, l'insegnamento della religione come disciplina è presente solamente nei vari Länder della Repubblica Federale Tedesca, in Austria e in Alsazia-Lorena, che in questo si differenzia dal resto della Francia. Si trova inoltre in Spagna, come disciplina facoltativa nel corso di "baccillierato", che prevede anche un indirizzo professionale[19].

La Germania è il paese che, a tale riguardo, può vantare la più consolidata tradizione; per questo è opportuno soffermarvisi. Qui[20], l'insegnamento della religione in tutte le scuole, e dunque anche nelle scuole professionali (*Berufsschulen*), organizzate secondo il sistema duale, è garantito costituzionalmente[21], viene considerato come disciplina obbligatoria e, nel curricolo delle scuole professionali, è normalmente presente, con un'ora settimanale, tra le discipline di carattere formativo generale. In alternativa all'insegnamento della religione confessionale (cattolico, evangelico...) o ecumenico, è prevista l'opzione per un insegnamento di etica (*Ethikunterricht*). Va segnalato che esistono manuali[22] e riviste specializzate[23] sull'insegnamento della religione nelle scuole professionali, che, in particolare negli ultimi 20 anni, hanno portato avanti una ricca riflessione e hanno sviluppato specifici modelli didattici. Questo investimento di risorse e di pensiero è giustificato anche dal fatto che in Germania, circa il 75% dei giovani in età scolare transita, prima o poi, per il sistema della formazione professionale che, del resto, risulta alquanto articolato.

2.2.3. L'Irc nell'Ifp in Italia

Come già ricordato, in Italia, esiste un solo modello di insegnamento della religione, l'Irc concordatario, normalmente presente già nell'offerta formativa dei segmenti professionalizzanti dell'istruzione secondaria. Per quanto riguarda l'attenzione alla dimensione etico-religiosa nei curricoli dei Cfp degli enti di ispirazione cristiana, la presentazione più completa ed aggiornata è quella fatta da Mario Tonini, in una recente pubblicazione[24] che tiene conto sia della fase della

---

[16] *Ibidem*, p. 2.

[17] Sull'insegnamento scolastico della religione in Europa, cfr. F. PAJER, *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in «Il regno attualità», 2002, *22*, pp. 774-788.

[18] Sull'insegnamento della religione nella formazione professionale in Europa, cfr.: P. SCHREINER, *Berufsschulreligionsunterricht in Europa*, in COMENIUS-INSTITUT, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK, DEUTSCHER KATECHETENVEREIN, *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Gütersloher Verlag, Gütersloh 1997, pp. 192-197.

[19] Cfr. *ibidem*, p. 193.

[20] Cfr. U. GERBER, *Religionsunterricht in Deutschland. Secundarstufe II (Berufliche Schulen)*, in N. METTE – F. RICKERS (a cura di), *Lexikon der Religionspädagogik*, vol 2, Neukirchener, Neukirchen-Vluyn 2001, pp. 1806-1813.

[21] Cfr.Art. 7 III Grundgesetz.

[22] Ad esempio, il già citato *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, curato da Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik, Deutscher Katechetenverein.

[23] Si possono richiamare, per la Chiesa Evangelica, la rivista *Der Religionslehrer an berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen* (*ReL*) e, per la Chiesa Cattolica, la rivista *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (rabs)*.

[24] M. TONINI, *Il sistema di istruzione e di formazione professionale*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione...*, *o. c.*, pp. 347-364.

legge 845/1978 (dimensione etico-religiosa all'interno di "cultura generale"), sia della fase aperta dalla legge 144/1999 (dimensione etico-religiosa negli "standard formativi dell'area comune"), sia di quella iniziata con le sperimentazioni attivate in diverse Regioni italiane, in seguito alla legge 53/2003.

Qui ci limitiamo a presentare una delle esperienze realizzate negli ultimi anni nell'ambito dei Cfp di ispirazione cristiana. Si tratta della significativa esperienza presentata nella *Guida curricolare di cultura etico-religiosa (CER)*, realizzata in seguito ad una sperimentazione condotta da Giuseppe Ruta, prima in Sicilia e poi a livello nazionale, in diversi Cfp della Federazione Cnos-fap, in un periodo che va dal 1996 al 1998[25].

Si tratta di un percorso modularizzabile, collocato nell'ambito dell'area curricolare denominata "Cultura Generale", intesa come dimensione trasversale che pervade ogni ambito, si intreccia con le altre esperienze formative e tende a favorire negli allievi:

- «[…] sintesi personali di conoscenze, abilità, capacità, motivazioni, significati, all'interno di una modalità fondamentale del porsi della persona che indichiamo con il termine "identità personale"»[26];
- capacità di assimilare, giudicare, personalizzare, discernere, interpretare, riesprimere idee, valori, ideali, stili di vita, esperienze lavorative...;
- comprensione del lavoro come «[…] attività tipicamente umana che coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni (ideativa, cognitiva, razionale, motivazionale, etica...) […]»[27].

Il percorso della CER «[…] consiste in un approccio culturalmente qualificato e scientificamente condotto alla tradizione cristiano-cattolica in se stessa, in rapporto alle altre confessioni o religioni e alle diverse visioni dell'uomo, della vita e del mondo»[28] e si articola in tre aree tematiche – identità, relazionalità, progettualità – distribuite una all'anno su una scansione triennale, più una quarta area – responsabilità – trasversale e correlata alle precedenti.

La proposta, sicuramente apprezzabile, appare ricca, articolata e flessibile ed è corredata da una consistente raccolta di materiali e dispositivi per l'azione didattica ma anche per la riflessione del docente. Essa si muove dentro un paradigma disciplinare "confessionale" – per quanto di taglio culturale e aperto al confronto con altre confessioni, religioni o visioni dell'uomo – e propone una riflessività legata all'esperienza che i soggetti possono vivere all'interno di un Cfp e nella società attuale. L'impianto didattico scelto è quello della didattica attiva o della ricerca o per problemi e si traduce nella costruzione di una sequenza tipo che prevede le seguenti fasi: problematizzazione, focalizzazione dell'attenzione, ricerca, confronto critico e verifica, codificazione e socializzazione delle soluzioni.

Un ultimo cenno va dedicato all'esperienza in atto nei Centri di formazione professionale della Provincia Autonoma di Trento che, nel programma della "formazione professionale iniziale (di base)", teso a promuovere e a valorizzare, «[…] accanto alla qualificazione professionale, la crescita personale, culturale e sociale dell'allievo, in un'ottica di sviluppo di competenze di cittadinanza e di formazione complessiva della persona»[29], inseriscono anche la religione nell'area culturale del curricolo di ciascuno dei tre anni, per un'ora settimanale[30]. Per quanto riguarda il curricolo specifico di Irc, non esiste una proposta unitaria e ciascun insegnante di religione si rifà con autonomia ai programmi generalmente previsti per la scuola superiore.

2.3. Spunti per la costruzione di alcune linee curricolari per l'Irc nell'Ifp

---

[25] Cfr. G. RUTA (a cura di), *Etica della persona e del lavoro..*, *o. c.*

[26] G. BOCCA, *Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», 1991, *3*, p. 53, citato in G. RUTA (a cura di), *Etica della persona e del lavoro*, *o. c.*, p. 19.

[27] Idem.

[28] G. RUTA (a cura di), *Etica della persona e del lavoro...*, *o. c.*, p. 23.

[29] Cfr. PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO, SERVIZIO ADDESTRAMENTO E FORMAZIONE PROFESSIONALE, *Programma annuale delle attività della formazione professionale 2003-2004*, p. 21. Il documento è disponibile sul seguente sito: www.provincia.tn.it/addestram/, nella sezione: "Documenti FP di base".

[30] *Ibidem*, p. 23.

2.3.1. L'Irc come disciplina nell'Ifp e il suo rapporto con il profilo terminale

Sopra ci chiedevamo se abbia senso pensare all'Irc nella Ifp attraverso la categoria di "disciplina". Tutto dipende da cosa si intende per disciplina. Sergio Cicatelli, in una sua recente riflessione su *L'Irc tra disciplinarità e interdisciplinarità*, individua due significati prevalenti di "disciplina scolastica", non necessariamente contrapposti:

- significato A: «[…] il concetto di disciplina […] che si presta alla sinonimia tra materia e disciplina in quanto entrambe *oggettiva* demarcazione di un ambito di conoscenza (sia a livello scientifico che a livello scolastico) », di un insieme di specifici contenuti da trasmettere;
- significato B: «[…] disciplina quale *soggettiva* esperienza di confronto (di studio ed esistenziale) tra il soggetto che apprende ed il sapere»[31], prospettiva che il soggetto assume nell'indagare la realtà.

Il discorso vale per tutta la scuola e indica un'evoluzione in atto ma, a maggior ragione, nel sistema dell'Ifp, inteso come ambiente educativo capace di predisporre esperienze concrete e diversificati contesti di apprendimento, tutti mirati a far crescere e valorizzare le potenzialità della persona, e che in passato non ha mai conosciuto rigide ripartizioni disciplinari, l'assunzione esclusiva del significato A di disciplina rischierebbe di costituire un arretramento e di introdurre «[…] la durezza e la rigidità di costruzioni didattiche e organizzative precostituite a fronte di una visione più olistica e centrata sull'unitarietà del soggetto dell'apprendimento, che ristruttura originalmente (con percorsi spesso imprevedibili) i singoli elementi del suo sapere»[32].

Alla Ifp sembra dunque adattarsi meglio il significato B di disciplina, che evidenzia maggiormente «[…] la sua valenza didattica ed il legame con il punto di vista del discente»[33], con la sua esperienza e la sua storia personale.

Andrebbe allora esplorata una modalità diversa di organizzare l'apprendimento, anche per quanto riguarda l'Irc, una modalità maggiormente centrata su quelle «[…] situazioni problematiche che si trovano (o dovrebbero trovarsi) all'origine di ogni insegnamento/apprendimento»[34], su quei problemi reali con i quali la vita e l'esperienza continuamente ci mettono a confronto interrogandoci. Tali problemi – quelli posti dalla vita, anche dalla vita scolastica, dall'esperienza lavorativa, dalle sfide presenti nell'ambiente sociale... – sono per loro natura globali e mal sopportano di essere sezionati e parcellizzati. La "disciplina" Irc potrebbe offrire un suo punto di vista originale su tali problemi e guidare ad una esplorazione che ne illumini aspetti specifici e contribuisca ad individuarne piste di soluzione.

È questa la prospettiva congruente con l'idea pedagogica sottesa alla riforma che intende decisamente orientare le discipline verso il fine della formazione globale ed armonica degli allievi. Da qui un'attenzione che non si limita alle conoscenze e alle abilità ma che si apre all'asse personale delle capacità-competenze, nella consapevolezza che la persona umana è sempre multidimensionale e che non possono essere considerate solo le sue dimensioni cognitive o operative ma vanno attivate anche quelle morali, relazionali, estetiche, espressive, affettive...

In questa prospettiva, anche l'Irc, con le conoscenze e le abilità che sa mettere in campo, è chiamato a trasformarsi in mezzo rispetto al fine della crescita della persona, cioè rispetto alla trasformazione delle capacità di ciascuno in competenze personali. Il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo*, che, analogamente a quanto già avvenuto per il primo ciclo, dovrebbe essere disposto dai decreti applicativi della legge, assume proprio lo scopo di «[…] ribadire che le conoscenze e le abilità disciplinari sono valori solo se occasione per

[31] S. CICATELLI, *L'Irc tra disciplinarità e interdisciplinarità...*, *o. c.*, p. 33.
[32] *Ibidem*, p. 34.
[33] *Ibidem*, p. 36.
[34] *Ibidem*, p. 39.

trasformare le capacità intellettuali, sociali, morali ecc. di un ragazzo nelle competenze che lo rendono la persona che è e che vuole essere nella società e nel mondo del lavoro»[35].

2.3.2. Irc e competenze

In riferimento al tema della competenza, è difficile trovare una definizione chiara ed univoca. Nella formazione professionale, è spesso prevalso il modello delle "Unità formative capitalizzabili"[36], che si basa su quella che Giuseppe Bertagna chiama una concezione «oggettualistica a matrice *job-skill*»[37]. Qui la competenza viene ricavata dall'analisi di un compito svolto in maniera esperta e dalla sua scomposizione in singole prestazioni. I moduli formativi sono tanti quante sono le singole prestazioni. La competenza diventa la «[…] ricomposizione finale delle prestazioni analitiche apprese […] (l') insieme di tante performance segmentate, accumulabili secondo un ordine modulare»[38]. Tali competenze vengono normalmente articolate in competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali[39] ma si riducono tutte al massimo ad una sorta di applicazione di un sapere o di un saper fare a situazioni sempre nuove.

Ora, proprio questa concezione riduttiva di competenza risulta assolutamente inadeguata in riferimento alla religione, ai valori e alle questioni di senso. Quali infatti i compiti, le prestazioni e le "competenze" della religione? Solo il pensare di ridurre la religione a delle operazioni o a dei comportamenti misurabili risulterebbe grottesco. Proprio la religione rende allora particolarmente evidente l'opportunità di orientarsi verso una concezione più ricca di competenza, che abbia a che fare non solo con compiti da affrontare e risolvere, né solo con contesti e relazioni, ma anche con il soggetto personale in quanto tale.

È quanto fa Bertagna quando, precisando il lessico pedagogico-didattico della riforma, afferma che è competente «[…] non solo chi si muove insieme ad altri (valore sociale della collaborazione e della cooperazione); non solo chi si sforza di guardare l'unità complessa del compito per non tradirla, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione perché coinvolge sempre, momento dopo momento, l'insieme della sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa […]»[40]. In questa prospettiva, le competenze sono «[…] l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati a risolvere»[41].

Ne deriva che le competenze non possono essere formulate totalmente a priori, perché «[…] non si riferiscono […] a possibilità ideali dell'allievo, ma esprimono i suoi guadagni formativi reali"[42]; possono essere ricavate soprattutto a posteriori, nella «[…] conversazione riflessiva sull'integralità dell'esperienza formativa effettivamente condotta dall'allievo e da lui trasformata nella sua stessa persona»[43].

La competenza del soggetto si manifesta infatti in come il soggetto agisce in un determinato concreto contesto, nelle scelte che compie, nel modo che ha di rapportarsi agli altri e di cooperare con loro, nelle risorse che sa individuare e mobilitare per fronteggiare le situazioni concrete che si trova a vivere. Essa coinvolge ed attiva anche e soprattutto la sua capacità di dare senso a ciò che fa e vive. È dunque evidente che, secondo questa accezione di "competenza", anche la religione è

---

[35] G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 76.
[36] Cfr. G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Franco Angeli, Milano 1998.
[37] G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, *o. c.*, p. 33.
[38] *Ibidem*.
[39] *Ibidem*, p. 35.
[40] *Ibidem*, p. 42.
[41] *Ibidem*.
[42] *Ibidem*, p. 47.
[43] *Ibidem*.

chiamata a dare il suo contributo alla crescita complessiva della persona, alla trasformazione delle sue capacità e dei suoi potenziali in competenze personali.

2.3.3. L'Irc all'interno delle Indicazioni regionali per i Piani di studio personalizzati

Come è già avvenuto per il primo ciclo[44], anche per il secondo (sistema dei licei e sistema della istruzione e formazione professionale), se la riforma sarà portata avanti nel senso indicato dalla Legge 53/2003, andranno individuati, d'intesa con la Cei, gli OSA per l'Irc che, con gli "obiettivi generali del processo formativo" completano il quadro delle disposizioni contenute nelle Indicazioni nazionali o regionali (nel caso del sottosistema dell'Ifp).

Non si tratta tanto di nuclei essenziali di conoscenze e di abilità, determinati a priori, «[…] che la scuola debba trasmettere bell'e fatti ai singoli ragazzi in tutte le scuole del paese»[45] o «[…] *standard minimi (o medi) di apprendimento* che devono essere raggiunti e, se possibile, superati dai singoli allievi [...]»[46]. La normativa della riforma affida allo Stato e, nel nostro caso, anche alle Regioni, il compito di dettare le conoscenze e le abilità (OSA) che tutte le scuole sono «[…] obbligate a mettere a disposizione per la maturazione educativa personale di tutti i cittadini»[47], cioè a non far mancare dai percorsi formativi progettati dalle singole istituzioni scolastiche e formative per alimentare le competenze personali dei cittadini italiani a 18-19 anni (in questo senso si tratta di *livelli essenziali di prestazione*). Gli OSA, dunque, «[…] precisano non ciò che un singolo allievo, più o meno ideale, deve sapere o fare ad un determinato livello di prestazione apprenditiva, in quanto singolo, alla conclusione di un periodo didattico, ma ciò che le istituzioni scolastiche pubbliche, statali e non statali, e i docenti, sono obbligati deontologicamente e tecnicamente, in ogni Regione del paese, ad usare per progettare i propri autonomi percorsi formativi al servizio del massimo sviluppo possibile degli allievi, e di cui poi sono obbligati a rendere conto (*accountability*) alle famiglie, agli allievi e alla società nel suo complesso [...]»[48].

Non è qui possibile da parte nostra ipotizzare obiettivi specifici di apprendimento per l'Irc nell'Ifp. Essi dovranno essere definiti dalla Cei e andranno poi recepiti nella normativa delle singole Regioni. Ci interessa qui indicare comunque il processo e le operazioni che ci sembrano necessarie per la costruzione di un tale elenco, che diventerà poi una sorta di guida alla costruzione di autonomi curricoli (e piani di studio personalizzati) da parte degli insegnanti dei singoli Istituti o Centri di Ifp.

Va detto innanzitutto che anche gli OSA di Irc per il sottosistema dell'Ifp dovranno essere articolati per periodi didattici. Allo stato attuale delle ipotesi[49], potrebbe trattarsi di:

- un primo biennio,
- un terzo anno per la qualifica di Ifp,
- un quarto anno per il diploma tecnico-professionale.

Gli OSA di Irc poi, come già ricordato, tenendo conto del Profilo educativo, culturale e professionale, unico per tutto il secondo ciclo, indicano le conoscenze e abilità disciplinari che vengono ritenute irrinunciabili; essi sono introdotti da una significativa premessa che precisa la prospettiva in cui si è scelto di collocarsi: «Al termine del biennio (o anno...), l'Istituto di Ifp ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari».

Il percorso potrebbe dunque essere il seguente:

---

[44] Cfr. il DLgs 59/04 che definisce gli OSA per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado.
[45] G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, op. cit., p. 72.
[46] *Ibidem*, p. 115.
[47] *Ibidem*, p. 73.
[48] *Ibidem*, p. 114.
[49] Cfr. D. SUGAMIELE, *La formazione professionale*, in «Scuola insieme», 2005, *4*, pp. 41-48.

1. partire dall'esperienza (o dall'inesperienza) religiosa che i giovani vivono oggi nella famiglia e nella società, con attenzione dunque ad un contesto sempre più pluralista e multiculturale[50];
2. identificare in essa quei nuclei conoscitivi che risultano particolarmente significativi in ordine alla cultura religiosa[51];
3. trasformarli in obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità).

L'impianto pedagogico-didattico della riforma, prevede poi che, nel concreto dell'azione formativa, gli OSA siano tradotti in "obiettivi formativi" perché possano essere trasformati in competenze degli alunni, attraverso un percorso adeguato sul piano critico e metodologico.

Bertagna afferma che gli OSA sono «[...] la "materia prima culturale" che i docenti sono chiamati a mettere "in forma", cioè ad adoperare per architettare le loro autonome iniziative educative e didattiche al servizio della persona degli studenti e del loro miglior sviluppo possibile»[52]. Gli OSA devono cioè trasformarsi in obiettivi formativi: «È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti [...], nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi e relativi standard, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni allievo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche che ritengono, a questo scopo, scientificamente più affidabili e professionalmente più efficaci»[53]. Si passa così alla questione didattica.

2.4. Una didattica dell'esperienza per l'Irc

Abbiamo più volte osservato come, la finalità principale dell'Ifp sia quella di trasformare la pratica professionalizzante (nel laboratorio, nello stage, in alternanza...) in occasione per la propria formazione non solo professionale ma anche personale. Il problema allora è quello di individuare un modo di fare scuola che aiuti la persona ad essere sempre di più se stessa, a far sì che "competente" diventi il suo modo di essere e di stare al mondo, in rapporto con se stesso e gli altri. Si tratta insomma di sviluppare una didattica del "saper essere", oltre che del "sapere" e del "saper fare", che favorisca la "personalizzazione" dell'apprendimento, intesa come assunzione, da parte del soggetto, dell'apprendimento stesso come fine personale significativo.

---

[50] Cfr. ad esempio: Z. TRENTI, *Il mondo giovanile e la religione*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione...*, *o. c.*, pp. 39-57.

[51] Un'interessante ipotesi di lavoro per una futura riarticolazione dei contenuti culturali dei corsi scolastici di religione è quella suggerita da F. PAJER, *Religione e società contemporanea*, in: Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione...*, *o. c.*, pp. 36-37. La proposta di Pajer andrebbe ovviamente declinata nel contesto specifico dell'Ifp. Si tratterebbe innanzitutto di esplorare il fenomeno "religione" come

- fatto storico universale e locale,
- fenomeno trasversale a tutte le culture,
- patrimonio culturale significativo di linguaggi, simboli, credenze,
- fattore di costruzione e istituzione di senso per individui e comunità umane.

Andrebbero in particolare esplorate le tre o quattro principali figure dei "cristianesimi europei", gli altri due monoteismi abramitici, le altre religioni storiche mondiali, gli umanesimi non religiosi e i sistemi etici e valoriali non confessionali. Il tutto, attraverso:

- un approccio linguistico ai testi fondatori di una o più religioni,
- un approccio antropologico ed etico ai loro messaggi,
- un approccio culturale alla storia dei loro effetti,
- un approccio comparativo tra la tradizione religiosa di appartenenza e altre tradizioni.

[52] G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, *o. c.*, p. 117.

[53] *Ibidem*, p. 118.

2.4.1. Percorsi di apprendimento nell'Ifp

Proveniamo da una tradizione scolastica che separava la formazione e il lavoro e non solo nel senso di un "prima" della formazione rispetto ad un "poi" del lavoro, ma anche nel senso che un tempo predominava l'implicito che lo studio vero e proprio doveva essere preservato dal lavoro, con la conseguenza di separare il sapere da ogni lavoro, soprattutto da quello manuale, e di privare questo di ogni pensiero. L'Ifp si gioca invece tutta sulla consapevolezza che ogni lavoro, anche quello manuale, è pregno di elementi di cultura, di conoscenze da liberare, e che, d'altra parte, per ogni sapere è decisivo il momento pratico.

La pratica e il lavoro non vanno dunque considerati solo o tanto come la destinazione della teoria (il luogo in cui applicare la teoria) ma anche come sorgente delle domande: il contatto con il lavoro che, almeno in certa misura, può avvenire nell'ambito dell'Ifp serve allora innanzitutto per formulare le domande giuste per la riflessione. Il problema non è quello di far seguire la pratica alla teoria, ma quello di far emergere le teorie contenute nella pratica – le conoscenze implicite[54] –, di problematizzarle e di sottoporle a riflessione critica.

Serve allora una didattica:

- attiva e laboratoriale, che renda il soggetto, stimolato in tutte le sue dimensioni, attivo protagonista del proprio apprendimento;
- di natura esperienziale, centrata su problemi reali e su situazioni sfidanti, che permetta di collocare ogni apprendimento all'interno di una cornice in grado di illuminarne il senso e consenta di valorizzare le potenzialità dei diversi "luoghi formativi", all'interno dei quali si svolge il percorso di crescita degli allievi, e delle esperienze che là diventano possibili;
- di carattere sociale, che aiuti a cogliere come ogni pratica professionale possa diventare una forma di apprendimento condiviso e condivisibile con altri;
- che sappia introdurre, in modo guidato e graduale, all'esperienza lavorativa, prima osservata e poi co-agita, ma costantemente riflettuta;
- che sia attenta anche ai contesti, alle conoscenze e alle rappresentazioni incorporate nelle organizzazioni (artefatti, norme, valori...);
- che sia attenta all'organizzazione degli spazi, ai processi decisionali che portano a definirli e ai significati che tutto questo veicola.

2.4.2. Una didattica dell'Irc centrata sull'esperienza pensata

Didattica attiva e apprendimento dall'esperienza dovrebbero perciò essere fatte proprie anche dall'Irc nell'Ifp, tanto più che la laboratorialità tende sempre di più a configurarsi non tanto come caratteristica esclusiva di alcuni momenti specifici o di alcuni luoghi fisici, ma come caratteristica intrinseca di ogni insegnamento.

L'Irc può qui rappresentare una particolare risorsa di riflessività, per riscoprire che l'esperienza, anche la più tecnico-pratica, può essere pensata, anzi diventare essa stessa produttrice di pensiero, che nell'esperienza lavorativa non sono implicate solo conoscenze e abilità tecniche e professionali, ma anche significati, valori, miti, simboli, attribuzioni di senso, che spesso sono offerti proprio dalla tradizione religiosa del contesto in cui si vive, che l'incontro con persone provenienti da altri contesti culturali e religiosi, sempre più frequente in ogni contesto lavorativo, stimola a misurarsi con diverse interpretazioni e attribuzioni di senso e che questo confronto aiuta spesso a comprendere meglio aspetti inesplorati di sé e della propria tradizione culturale e religiosa di appartenenza[55].

---

[54] Sulle conoscenze implicite o tacite, cfr. M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990.

[55] Cfr. G. TACCONI, *Irc e apprendimento interreligioso*, in «Religione e Scuola», 2004, *2*, pp. 3-8; ID., *Per una didattica delle religioni mondiali nell'ambito dell'Irc*, in «Religione e Scuola», 2005, *3*, pp. 3-8; ID., *L'interpretazione dell'interpretazione, ovvero come interagire con i mondi altrui*, in «Religione e Scuola», 2005, *4*, pp. 3-6.

Una didattica dell'Irc centrata sull'esperienza può assumere allora anche una valenza trasformativa, perché contribuisce a cambiare il lavoro stesso e i luoghi in cui esso si fa: la costruzione di contesti di lavoro più umani, solidali e attenti alla persona può partire proprio da una rielaborazione dell'esperienza che là si vive e che può diventare generatrice di cultura.

Una didattica dell'Irc centrata sull'esperienza inoltre non può limitarsi a parlare solo alla parte intellettuale della persona, ma deve coinvolgerla interamente, in tutte le sue dimensioni: corporea, emotiva, immaginativa, estetica, progettuale; e questo proprio in virtù del carattere globale e complessivo di ogni esperienza.

Una didattica dell'Irc che mette al centro l'esperienza è infine una didattica capace di valorizzare in ottica formativa – e recuperare al lavoro in classe – anche le molteplici esperienze che i giovani allievi hanno modo di vivere al di fuori dell'istituzione formativa, non solo quelle che li portano a contatto con elementi della tradizione religiosa sparsi fra i segni e le testimonianze presenti sul territorio, ma anche quelle che suscitano interrogativi sulle grandi questioni dell'esistenza umana (la morte e la vita, il dolore e la felicità...) e che possono diventare il punto di partenza per esplorare le risposte che le religioni offrono a tali domande.

2.4.3. Un'organizzazione curricolare interdisciplinare anche per l'Irc

Se l'apprendimento deve essere globale e centrato sui problemi, non può avvenire nel quadro di un'organizzazione rigidamente disciplinare del curricolo, che isoli le questioni a compartimenti stagni.

Per questo sono da privilegiare modalità di organizzazione della didattica in cui l'Irc intervenga, con l'apporto dei suoi punti di vista specifici, all'interno di progetti unitari, inter- e transdisciplinari.

Questo comporta anche l'esigenza di individuare spazi orari comuni – sia di progettazione, sia di attività con gli allievi – tra docenti e formatori di area diversa.

2.5. Insegnamento della religione e concezioni di formazione

A conclusione di questo paragrafo, è bene ribadire che, in un tempo come quello attuale, nel quale la discussione sul progetto di riforma del secondo ciclo è ancora accesa e sono in campo diverse concezioni di formazione, l'insegnamento della religione nel sistema della Ifp rappresenta un potenziale critico nei confronti di ogni visione riduttiva della formazione professionale e diventa indicatore e promotore di una concezione ampia di formazione, all'interno della quale è bene che trovino posto anche la dimensione religiosa e le questioni relative ai valori e al senso. L'insegnamento della religione acquista significato dentro un quadro che riconosce che la migliore formazione professionale (*Ausbildung*) è la formazione personale (*Menschenbildung*) o che, come abbiamo affermato sopra, la prima è mezzo rispetto al fine rappresentato dalla seconda. In questo senso, l'Irc non può mai essere piegato ad esigenze di tipo socio-economico, nemmeno per venire incontro ad un mondo produttivo che si accorge di aver bisogno di "valori" e che "essere etici conviene". Il suo compito è e rimane quello di offrire il suo specifico contributo alla crescita armonica e globale della persona.

3. EDUCAZIONE RELIGIOSA E ALTRE AREE CURRICOLARI

Si tratta qui di esplorare il ruolo della religione al di fuori dell'Irc. È importante infatti che la cultura religiosa, anche nell'Ifp, non rimanga appannaggio esclusivo dell'Irc e venga gestita globalmente; e questo per un insieme di ragioni[56]:

---

[56] Cfr. E. DAMIANO, *Conclusioni. Il nostro futuro prossimo*, in: E. DAMIANO– R. MORANDI (a cura di), *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 242.

- di tempo didattico: il tempo a disposizione dell'Idr sarà anche nell'Ifp per forza di cose limitato;
- di pertinenza: la cultura religiosa permea di sé numerose aree disciplinari e, come abbiamo visto, non solo quelle di "cultura generale" ma anche quelle tecnico-professionali;
- di collegialità: l'offerta formativa complessiva del centro – dunque anche la religione – va assunta da tutto il gruppo dei formatori.

Diverse esperienze in ambito europeo attestano che la cultura religiosa a scuola e dunque anche nell'Ifp si pone ad un livello ampio: «[…] quello *dell'educazione alla cittadinanza in una società pluralista* confrontata alla complessità dei saperi e alla diversità dei punti di vista imposta dallo sviluppo incontenibile di una migrazione multiculturale»[57]. In altre parole, continua Damiano, «[…] l'incultura religiosa, oggi, è più grave perché limita la comprensione delle più ampie diversità compresenti e va riconosciuta come condizione particolarmente esposta ai fenomeni dell'intolleranza civile, dell'eterofobia e dell'integralismo religioso»[58].

Il un contesto, come quello dell'Ifp, nel quale la presenza di soggetti stranieri è più elevata che in altri tipi di scuola, l'accostamento alla cultura religiosa, non solo nell'ambito dell'Irc, permetterebbe di rispondere ad alcune sfide della società multiculturale e, seguendo sempre Damiano, in particolare, aiuterebbe i soggetti a:
«a. disporre di informazioni affidabili che permettano di conoscere e comprendere il mondo di provenienza di ciascuno;
b. avere l'occasione per situarsi personalmente in relazione ai modi in cui gli uomini hanno risposto, attraverso la storia e le differenti culture antropologiche, alle grandi questioni dell'esistenza;
c. proteggersi contro i settarismi e le manipolazioni provenienti dalle insorgenti militanze etniche e religiose suscitate dal disagio identitario dei processi migratori»[59].

L'inserimento dell'Irc nel curricolo dell'Ifp non esonera poi dall'evidenziazione della dimensione religiosa interna anche alle altre aree curricolari. Pensiamo in particolare all'area trasversale della convivenza civile; agli altri saperi (storia, scienze sociali, lingua..., ma anche fisica e matematica...), rispetto allo sviluppo dei quali le varie tradizioni religiose e le loro interazioni hanno spesso giocato un ruolo fondamentale; all'orientamento alla vita, prima che al lavoro, e lo sviluppo delle capacità personali[60]; all'esperienza di lavoro, nei laboratori e nelle aziende, durante gli *stage*, che pone anche interrogativi di carattere etico e deontologico. Contenuti ed esperienze possono essere dunque esplorati anche dal punto di vista della cultura religiosa che, pur essendo solo "uno" dei punti di vista possibili da attivare, non è certo secondario per una loro comprensione profonda.

C'è poi una questione di fondo, quella del senso, che interpella l'Irc in maniera particolare ma che non è certo sua prerogativa esclusiva: «[…] serve che i contenuti e gli oggetti di studio di ogni insegnamento disciplinare vengano interrogati con metodi che non inibiscano l'affioramento delle domande di senso, ma anzi le promuovano, le consolidino, le rendano condivise, patrimonio di tutti e non riserva di qualcuno»[61]. Non è in gioco solo la cultura religiosa ma anche la possibilità di attribuire a ciò che si impara un significato per la vita e, con questa, di alimentare la motivazione ad apprendere.

Infine, dal punto di vista dell'organizzazione curricolare, la questione dell'educazione religiosa al di fuori dell'Irc rimanda alla possibilità di attivare esperienze e percorsi opzionali e facoltativi che vadano ad integrare l'offerta formativa dell'Istituto di Ifp.

---

[57] *Ibidem*.
[58] *Ibidem*.
[59] *Ibidem*.
[60] Cfr. M. BECCIU – A. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, FrancoAngeli, Milano 2004.
[61] G. BERTAGNA, *Teoria della scuola e insegnamento della religione*, in «Orientamenti pedagogici», 1994, *1*, p. 115.

4. EDUCAZIONE RELIGIOSA E PROPOSTE PASTORALI

L'educazione religiosa nel sistema dell'Ifp, in particolare nei Centri e negli Istituti di Ifp di ispirazione cristiana e soprattutto in quelli gestiti da congregazioni religiose, si esprime poi come specifica azione pastorale, alla quale si possono attribuire significati diversi.

4.1. Concezioni di pastorale nei Cfp di ispirazione cristiana

All'interno dei Cfp di ispirazione, convivono modalità differenti di interpretare l'azione pastorale. In particolare, possiamo individuare almeno due modelli[62]:

- uno, all'interno del quale le congregazioni e gli enti che hanno la responsabilità gestionale del Cfp sembrano riflettere su quale "guadagno" possono avere dal Cfp e dal proprio impegno nella formazione professionale in termini di risultati "pastorali" (come se l'unico scopo per cui impegnarsi nella formazione fosse la possibilità che alcuni giovani intraprendano cammini di fede...);
- l'altro, all'interno del quale le congregazioni e gli enti sembrano orientati a chiedersi, nell'ottica di una sorta di "diaconia" della formazione, cosa e come sono disponibili e sono in grado di fare per rendere sempre migliore il servizio ai concreti allievi, agli insegnanti-formatori, ai genitori che interagiscono all'interno del Cfp.

Nel primo modello, le proposte pastorali (celebrazioni, incontri, "ritiri"...) si presentano come qualcosa di giustapposto al normale andamento della realtà formativa, senza un reale rapporto con i processi educativi e formativi che si realizzano in aula o in laboratorio, col rischio dunque che esse vengano percepite dai soggetti coinvolti come iniziative prive di interesse e di qualsiasi significato vitale.

Nel secondo modello, la qualità dell'azione pastorale passa innanzitutto attraverso la qualità dell'azione professionale, anzi, la dimensione pastorale viene in qualche modo a coincidere con la dimensione educativa, a cui tende ogni vera azione formativa[63] e comprende tutto ciò che gli enti riescono a fare per migliorare la qualità della vita scolastica e contribuire all'umanizzazione degli ambienti formativi.

Al di là dei modelli adottati, è importante che le concezioni di pastorale non rimangano nell'implicito, nel non pensato, ma siano fatte oggetto di esplicita riflessione in fase progettuale. Si potrebbe allora attivare tra loro un dialogo fecondo e una relativizzazione – ma anche una fertilizzazione – reciproca. Questo significa soprattutto sforzarsi sempre di andare dalla forma al significato di ciò che si fa e chiedersi, ad esempio: «Che cosa intendiamo per pastorale nel Cfp? », «Che significato diamo alle celebrazioni, ai ritiri, alle varie attività "pastorali"?». In questa riflessione sul perché vanno coinvolti anche gli utenti, con domande del tipo: «Perché volete / non volete la messa, il ritiro, il colloquio…?».

---

[62] J. H. SCHNEIDER, *Schulseelsorge*, in N. METTE – F. RICKERS (a cura di), *Lexikon der Religionspädagogik*, vol 2, *o. c.*, p. 1960. Una riflessione approfondita e radicale a questo riguardo è quella contenuta in un intervento di qualche anno fa ad una giornata di studio sulla pastorale scolastica salesiana nella Ispettoria salesiana di Verona: D. LORO, *Una pastorale scolastica salesiana di qualità. Spunti per una riflessione*, relazione alla "Giornata della scuola" dell'Ispettoria salesiana "S. Zeno" di Verona, svoltasi a Bardolino (VR), l'11 settembre 2000.

[63] In questa prospettiva, Daniele Loro, in riferimento alle scuole salesiane osserva provocatoriamente ma giustamente: «[…] non per i ritiri, i buongiorno o per le celebrazioni che la scuola salesiana è "salesiana", ma è salesiana in quanto è una buona scuola, una scuola in cui si sta bene, in cui si apprende con gusto, in cui ogni elemento dell'ambiente educativo è curato ed ha il suo senso. Paradossalmente, si potrebbe affermare che una scuola salesiana "sana", ossia capace di funzionare al meglio della sua capacità educativa, non avrebbe bisogno, per realizzarsi, di momenti espressamente etichettabili come "salesiani"; le basterebbe essere una "scuola" veramente tale. Al contrario, una scuola salesiana è "malata" quando in essa tutto gira intorno ai momenti religiosi, in particolari ai momenti della tradizione salesiana, segno evidente che non sa affrontare la realtà della scuola, incarnata nell'oggi; in questo senso cerca di colmare con gli "aromi" della salesianità, la scarsa qualità del "cibo" che rivuole propinare agli alunni. Una scuola salesiana sana e autentica, non ha bisogno di queste coperture, perché essa realizza appieno la propria dimensione "salesiana" nel suo essere "scuola".» D. LORO, *Una pastorale scolastica salesiana di qualità...*, *o. c.*, p. 31.

A mio parere, è essenziale che la pastorale all'interno di un Cfp tenga conto del contesto e dei suoi dinamismi specifici, che lo fanno essere realtà educativa diversa da altre realtà formalmente pastorali[64] (la comunità parrocchiale, l'oratorio...). La finalizzazione di un Cfp è infatti la crescita e la valorizzazione della persona, attraverso il lavoro e la cultura del lavoro, non la maturazione del cristiano. È vero che l'esperienza dei soggetti è sempre globale e non può essere sezionata; è vero che diventa esperienza anche l'incontro con persone significative che, con i loro atteggiamenti più che con le loro parole, testimoniano la propria fede e possono suscitare interrogativi profondi e stimolare anche una ricerca personale. Ma l'educazione alla fede non può essere al centro dell'intenzionalità educativa di un Cfp.

Se compito prioritario di un Istituto di Ifp è la crescita della persona umana, attraverso la cultura del lavoro e la cultura contenuta nel lavoro, è innanzitutto su questa frontiera che va verificata anche la sua "pastoralità". Certo, nel lavoro, come in ogni manifestazione umana, è in gioco ed è coinvolta tutta la persona, con le sue domande profonde e la sua strutturale apertura all'altro e al diverso da sé. L'azione educativa e formativa – e, proprio per questo, autenticamente "pastorale" – sa valorizzare questa duplice integralità, dell'esperienza e della persona.

4.2. Proposte operative

L'azione formativa e "pastorale" di un Cfp si attua soprattutto nel momento didattico, nella costruzione di un contesto che sappia far emergere non solo il senso che gli apprendimenti proposti hanno in se stessi, ma anche il senso che essi possono assumere per i soggetti, e favorisca lo sviluppo e la crescita della persona in tutte le sue dimensioni.

Ma la qualità dell'azione formativa e pastorale ha a che fare anche con l'attenzione all'ambiente, quello costituito dalla scuola e quello in cui la scuola è inserita, e può esprimersi in momenti ed esperienze specifiche.

4.2.1. Pastorale d'ambiente

Nel processo formativo e pastorale ha un'importanza decisiva la qualità della relazione e questo comporta la preoccupazione di creare un'autentica comunità educativa, uno spazio in cui sia possibile sperimentare qualità di vita e un ambiente in cui la diversità sia colta come risorsa e si costruiscano continuamente – e sempre di nuovo – condivisione e convergenza su obiettivi comuni.

Un Cfp educa dunque anche attraverso il clima che sa costruire e che ognuno può respirare. E il clima è fatto di molti elementi: relazioni, corresponsabilità, spazi, convinzioni e valori diffusi.

Si può allora affermare che è l'ambiente Cfp che educa, soprattutto se, per dirla con Gregory Bateson[65], opera «[…] come una struttura che connette, [...] come uno sfondo che permette di costituirsi quadro di riferimento entro cui acquistano senso le esperienze che i ragazzi fanno e le informazioni che essi selezionano»[66]. Un ambiente educativo così inteso toglie la formazione da uno spazio angusto e la inserisce nella vita, con quel rispetto che la persona richiede.

4.2.2. Pastorale aperta all'ambiente

Si può dire che un Cfp non solo vive in un contesto sociale e territoriale ma vive anche delle relazioni che sa costruire con il contesto stesso. La qualità pastorale dell'azione formativa ha

---

[64] Cfr. R. TONELLI, *La dimensione pastorale della scuola di ispirazione cristiana. Problemi e prospettive*, in M. DELPIANO (a cura di), *Educazione e scuola. Quale scuola per l'educazione?*, LDC, Leumann (TO) 1995, pp. 107-122.

[65] Cfr. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

[66] M. G. CHINATO, *La crescita personale e l'epistemologia dei formatori nella costruzione dell'identità personale dei* ragazz, in ID. (a cura di), *La crescita personale al centro di formazione professionale. Identità educativa, relazioni e occasioni d'apprendimenti*, Istituto pedagogico Casa di Nazareth, Verona 2005, p. 110.

dunque anche a che fare con la qualità dei rapporti che i singoli Istituti di Ifp riescono a intrattenere con la chiesa locale e con il territorio.

Fa parte di questa attenzione anche l'apertura alle famiglie con le quali poter costruire una sorta di alleanza educativa[67].

4.2.3. Proposte pastorali specifiche

All'interno dell'unico progetto formativo possono essere proposte anche esperienze e momenti specifici che aprano, anche nella scuola, uno spazio alla dimensione spirituale e alla trascendenza, per evitare che l'esperienza formativa sia solo orientata in senso pragmatico alla costruzione di una specifica professionalità tecnica.

È importante però notare che «[…] ci possono essere anche momenti, casuali e non programmati, che assumono tuttavia una forte valenza culturale, educativa o anche pastorale; sono momenti che hanno un "qualcosa in più" e che dipendono solo in parte dai docenti, i quali sono spesso i primi a stupirsi [...] Allo stesso modo, accade spesso che vi siano momenti programmati e ufficiali, che tuttavia sono privi di qualunque valenza non solo pastorale, ma anche educativa e culturale! »[68]. E questo perché: «[…] l'incontro con il Dio della vita non può essere programmato; potrà essere preparato e atteso, ma senza che ciò offra alcuna garanzia di realizzazione. Se accade, lo è come qualcosa che non dipende da noi ma che è donato, che è "grazia"»[69].

Qui di seguito proponiamo un elenco di percorsi ed esperienze [tolto], scelti tra quelli maggiormente praticati nei Cfp di ispirazione cristiana:

- Il «Buongiorno»
  Si tratta di un momento di accoglienza (in genere, i primi 10' della giornata) che ha principalmente lo scopo di creare il clima adatto per iniziare in modo proficuo la giornata formativa. È uno spazio di soggettività, nel quale gli allievi hanno la possibilità di esprimere e di confrontare con gli altri le proprie aspettative, i propri desideri, ma anche le ansie e le preoccupazioni che portano con sé. Tale verbalizzazione allenta le paure nei confronti della scuola e favorisce l'emergere di energie positive per affrontare l'impegno della giornata.
- Le giornate di riflessione e orientamento personale
  Si tratta di una particolare forma di incontro per gruppi (gruppo di classe o gruppo elettivo), per una o più giornate, in un luogo adatto (spesso, un centro di spiritualità giovanile). I gruppi vengono normalmente accompagnati dall'insegnante coordinatore o da animatori. La preparazione, la definizione dei contenuti, l'organizzazione di queste giornate sono normalmente negoziate con gli allievi stessi. Queste giornate possono offrire uno spazio in cui gli allievi hanno la possibilità di far emergere, al di fuori della quotidianità scolastica, questioni legate al loro modo di gestire la propria vita, al senso e all'orientamento che intendono dare alla propria vita. L'approccio non dovrebbe essere quello dell'annuncio esplicito della fede (come farebbe pensare l'espressione "ritiro spirituale", che è ancora in uso in alcune realtà), ma un approccio centrato sui partecipanti e sul processo che si crea nel gruppo, sui temi che gli allievi sentono come significativi per la loro vita.
- Esperienze e progetti
  Assumono valenza pastorale anche la partecipazione a progetti di solidarietà e di cooperazione, la realizzazione di azioni, mostre, raccolte, visite ed esperienze in centri e ambienti (centro di formazione per disabili, casa di accoglienza...) che, più di mille parole, possono provocare una

---

[67] Cfr. G. TACCONI, *Nuove parole, antichi valori: la centralità della famiglia*, in S. FONTANA – G. TACCONI – M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della formazione professionale*, Cnos-fap, Roma 2003, pp. 107-157.
[68] D. LORO, *Una pastorale scolastica salesiana di qualità...*, o. c., p. 21.
[69] *Ibidem*.

riflessione nei ragazzi[70]. Tra le esperienze più interessanti, ci sono le settimane di convivenza a piccoli gruppi, dopo la scuola, durante le quali viene offerta la possibilità di condividere e riflettere momenti quotidiani.

- Spazi di interazione e di dibattito
  Assume senz'altro una valenza pastorale la disponibilità che si offre per il colloquio personale (si potrebbe immaginare una sorta di "sportello"), ma anche dibattiti e spazi di interazione realizzabili anche in rete, sulla pagina web del Centro attraverso la costruzione di forum e gruppi di discussione animati.
- Possibilità di partecipare a celebrazioni liturgiche
  In alcuni momenti dell'anno, può essere proposta anche la partecipazione a celebrazioni liturgiche o a esperienze di preghiera. È bene che questi momenti mantengano la caratteristica della proposta e che dunque la partecipazione sia libera. A questo riguardo, infatti, bisogna notare che spesso, queste iniziative si giustificano, non in relazione alle effettive richieste degli alunni né in ragione del loro effettivo valore educativo, ma solo in nome degli "usi e costumi" della tradizione. Inoltre, anziché proporre celebrazioni sacramentali, sarebbe forse più opportuno sperimentare altri tipi di proposte spirituali.
- Proposte di spiritualità per il personale docente e non docente e per i genitori
  Si tratta di momenti di riflessione e di spiritualità offerti ai docenti, ma anche ai genitori. La presenza di adulti significativi tra i giovani è infatti la più importante risorsa pastorale. Diventa dunque importante offrire momenti in cui poter leggere anche dal punto di vista spirituale la propria esperienza di adulti educatori.

Al di là della quantità delle iniziative possibili, ciò che conta è la qualità delle proposte (che talvolta passa anche da una riduzione delle cose che si mettono in cantiere!) e la loro coerenza rispetto alle finalità complessive dell'Istituto o Centro.

5. CONCLUSIONE: EDUCAZIONE RELIGIOSA E PROGETTO EDUCATIVO DI ISTITUTO/CENTRO

La dimensione religiosa agisce al tempo stesso come dimensione da promuovere e da formare nei soggetti, pur nel rispetto delle finalità "laiche" dell'Ifp, e come dimensione che ispira il progetto educativo complessivo della singola istituzione formativa e lo caratterizza, offrendo un quadro antropologico e valoriale di riferimento che considera la persona nella sua globalità e orienta la scelta delle finalità da perseguire.

Il progetto di Istituto/Centro dovrebbe essere il luogo opportuno per costruire una maggiore integrazione tra Irc, esperienze pastorali e progetto complessivo dell'Istituto di Ifp. Tutto allora può concorrere allo sviluppo della persona e di tutte le sue dimensioni, anche di quella religiosa. Si tratta insomma da una parte di favorire una ricomposizione delle molteplici esperienze dei soggetti all'interno di un progetto unitario e complessivo, dall'altra di creare le condizioni per una presa in carico comune del compito educativo, che non può essere delegato solo a qualcuno, e per l'avvio di un vero e proprio gioco di squadra.

Da questo punto di vista i Cfp hanno alle spalle una ricca esperienza. Stimolato da una legislazione che ha riconosciuto il "pluralismo delle proposte formative" (legge-quadro n. 845/78), ogni Cfp ha potuto elaborare un proprio progetto educativo per raggiungere le finalità necessarie alla formazione integrale della persona. La storia della formazione professionale, tuttavia, è stata segnata da esperienze di eccellenza e da criticità e a volte la progettazione per l'accesso ai finanziamenti e la micro-progettazione didattica hanno preso il sopravvento rispetto ad una progettazione globale. La attribuzione dell'autonomia didattica, organizzativa e progettuale alle future istituzioni formative costituisce, però, una nuova scommessa, quella di recuperare un alto

[70] A questo riguardo, si può citare la significativa esperienza di una scuola tedesca che ha inserito nella quota obbligatoria del curricolo un vero e proprio tirocinio sociale, a contatto con persone in difficoltà. Cfr. M. RIEGGER, *Apprendimento sociale a contatto con persone in difficoltà*, in «Religione e Scuola», 2004, *1*, pp. 53-64.

livello di progettualità che garantisca la qualità dell'educazione religiosa ed umana che un Istituto o Centro di Ifp di ispirazione cristiana deve garantire.

6. BIBLIOGRAFIA

AZZALI F., *La scuola tra strategie e strutture*, in «Religione e Scuola», 2004, *5*, pp. 35-44.
BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
BECCIU M. – A. COLASANTI , *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, FrancoAngeli, Milano 2004.
BERTAGNA G., *La scuola tra theoria, techne e apprendistato. Limiti e virtù di un (dis)adattamento epistemologico*, in «Orientamenti pedagogici», 2003, *2*, pp. 215-240
ID., *Teoria della scuola e insegnamento della religione*, in «Orientamenti pedagogici», 1994, *1*, pp. 107-117
ID., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004
CAMPIONE V. – P. FERRATINI – L. RIBOLZI (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005.
CHINATO M. G., *La crescita personale e l'epistemologia dei formatori nella costruzione dell'identità personale dei ragazzi*, in ID. (a cura di), *La crescita personale al centro di formazione professionale. Identità educativa, relazioni e occasioni d'apprendimenti,* Istituto pedagogico Casa di Nazareth, Verona 2005, pp. 87-113.
CICATELLI S., *Conoscere la scuola. Ordinamento didattica legislazione*, La Scuola, Brescia 2004.
ID., *L'Irc tra disciplinarità e interdisciplinarità*, in «Religione e Scuola», 2004, *1*, pp. 31-40.
COMENIUS-INSTITUT, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK, DEUTSCHER KATECHETENVEREIN, *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Gütersloher Verlag, Gütersloh 1997.
DAMIANO E. – R. MORANDI (a cura di), *Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano 2000.
DI FRANCESCO G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Franco Angeli, Milano 1998.
GERBER U., *Religionsunterricht in Deutschland. Secundarstufe II (Berufliche Schulen)*, in N. METTE – F. RICKERS (a cura di), *Lexicon der Religionspädagogik*, vol 2, Neukirchener, Neukirchen-Vluyn 2001, pp. 1806-1813.
LORO D., *Una pastorale scolastica salesiana di qualità. Spunti per una riflessione*, relazione alla "Giornata della scuola" dell'Ispettoria salesiana "S. Zeno" di Verona, svoltasi a Bardolino (VR), l'11 settembre 2000.
MALAVASI P., *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
NANNI C., *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo. Aspetti e limiti, con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», 2004, *1*,pp. 11-27.
NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, CNOS-FAP – CIOFS/FP, Roma 2004.
PAJER F., *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in «Il regno attualità», 2002, *22*, pp. 774-788.
ID., *Religione e società contemporanea*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, LDC, Leumann 2004, pp. 29-38.
ID. (a cura di), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, SEI, Torino 2005.
POLANYI M., *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, Rusconi, Milano 1998.
RIEGGER M., *Apprendimento sociale a contatto con persone in difficoltà*, in «Religione e Scuola», 2004, *1*, pp. 53-64.
RUTA G. (a cura di), *Etica della persona e del lavoro*, Cnos-fap, Roma 2004.
SCHNEIDER H., *Schulseelsorge*, in N. METTE – F. RICKERS (a cura di), *Lexikon der Religionspädagogik*, vol 2, Neukirchener, Neukirchen-Vluyn 2001, pp. 1959-1961.
SCHREINER P., *Berufsschulreligionsunterricht in Europa*, in: Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik, Deutscher Katechetenverein, *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Gütersloher Verlag, Gütersloh 1997, pp. 192-197.
SIEBEL K-T, *Lernwege im Berufsschulreligionsunterricht*, in Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik, Deutscher Katechetenverein, *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Gütersloher Verlag, Gütersloh 1997, pp. 306-313.
SUGAMIELE D., *La formazione professionale*, in «Scuola insieme», 2005, *4*, pp. 41-48.
TACCONI G., *Nuove parole, antichi valori: la centralità della famiglia*, in S. FONTANA – G. TACCONI – M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della formazione professionale*, Cnos-fap, Roma 2003, pp. 107-157.
ID., *Irc e apprendimento interreligioso*, in «Religione e Scuola», 2004, *2*, pp. 3-8.
ID., *L'interpretazione dell'interpretazione, ovvero come interagire con i mondi altrui*, in «Religione e Scuola», 2004, *4*, pp. 3-6.
ID., *Dal disagio all'opportunità di dirsi scuola. I Centri di formazione professionale e la riforma del secondo ciclo*, in «Etica delle professioni», 2005, 1, pp. 91-96.
ID., *Per una didattica delle religioni mondiali nell'ambito dell'Irc*, in «Religione e Scuola», 2005, *3*, pp. 3-8.
TONELLI R., *La dimensione pastorale della scuola di ispirazione cristiana. Problemi e prospettive*, in M. DELPIANO (a cura di), *Educazione e scuola. Quale scuola per l'educazione?*, LDC, Leumann 1995, pp. 107-122.

TONINI M., *Il sistema di istruzione e di formazione professionale*, Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, LDC, Leumann 2004, pp. 347-364.
TRENTI Z., *Il mondo giovanile e la religione*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, LDC, Leumann 2004, pp. 39-57.
TRENTI Z. (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, LDC, Leumann 2004.