

Indice

Notiziario – Ufficio Nazionale per l'educazione, la Scuola e l'Università
n. 1 – Aprile 2008 – Anno XXXIII

Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università
in collaborazione con AIMC, DIESSE, UCIIM

CONVEGNO NAZIONALE DEI DIRETTORI DIOCESANI
E REGIONALI DI PASTORALE DELLA SCUOLA

La Professione docente oggi nella scuola che educa

*Tra crisi e ricerca di senso.
La responsabilità dell'associazionismo cattolico
e delle comunità cristiane*

Bologna, 13-16 febbraio 2008

MERCOLEDÌ 13 FEBBRAIO 2008
SESSIONE INAUGURALE

Benvenuto e introduzione

✱ S.E. Mons. Claudio Stagni pag. 6

Presentazione del Convegno

Mons. Bruno Stenco pag. 8

Saluto di AIMC, DIESSE, UCIIM..... pag. 14

Don Vincenzo Annicchiarico..... pag. 16

Emergenza educativa, scuola e comunità cristiana

✱ S.Em. Card. Carlo Caffarra..... pag. 19

GIOVEDÌ 14 FEBBRAIO 2008
PRIMA SESSIONE

Introduzione alla sessione e ai lavori di gruppo

Mons. Manlio Asta pag. 30

Professionalità docente e curriculum nella scuola dell'autonomia: priorità pedagogiche e didattiche

Prof. Cesare Scurati..... pag. 32

Sintesi dei lavori di gruppo..... pag. 43

La professionalità del docente di religione cattolica

Don Vincenzo Annicchiarico..... pag. 46

La professionalità docente nella scuola cattolica.

Presentazione del documento del CNSC

“Essere insegnati di scuola cattolica”

Don Aldo Basso..... pag. 55

VENERDÌ 15 FEBBRAIO 2008

SECONDA SESSIONE

La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori

Intervento a cura delle associazioni dei genitori

(AGE, AGESC, FAES) presentato dal prof. Luigi PATI. . pag. 62

Intervento di Davide Guarneri (AGE) pag. 71

Intervento di Vito Massari (AGESC) pag. 76

Docenti e studenti. Fare comunità

Intervento a cura delle associazioni degli studenti (MSAC,

GS, MSC) presentato dal prof. Luciano CORRADINI . . pag. 79

Docenti e studenti, fare comunità.

Intervento comune di Gioventù Studentesca,

Movimento Studenti di Azione Cattolica,

Movimento Studenti Cattolici pag. 91

SABATO 16 FEBBRAIO 2008

SESSIONE CONCLUSIVA

Tavola rotonda. Pastorale della scuola e professionalità
docente: esperienze

*Associazioni professionali dei docenti
e comunità cristiana*

(AIMC, ANIR, DIESSE, UCIIM) modera Don Edmondo

LANCIAROTTA..... pag. 96

Intervento conclusivo

*Riforma della scuola e professionalità docente:
aggiornamenti e prospettive per la pastorale
della scuola*

Mons. Bruno Stenco pag. 103

**Ufficio Nazionale per l'educazione,
la scuola e l'università
in collaborazione con AIMC, DIESSE e UCIIM**

**Convegno nazionale dei direttori diocesani
e regionali di pastorale della scuola**

**LA PROFESSIONE
DOCENTE OGGI
NELLA SCUOLA CHE EDUCA**

**Tra crisi e ricerca di senso.
La responsabilità dell'associazionismo
cattolico e delle comunità cristiane**

Bologna, 13-16 febbraio 2008



M

Mercoledì 13 febbraio 2008

SESSIONE INAUGURALE

- Benvenuto e introduzione
- Presentazione del Convegno
- Emergenza educativa, scuola e comunità cristiana
(prolusione S.E. Carlo Caffarra)

B

Benvenuto e introduzione

S.E. Mons. CLAUDIO STAGNI

Vescovo di Faenza-Modigliana, membro della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università



Sono lieto di portare a questo convegno il saluto della *Commissione episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università*, e in particolare del suo presidente S.E. Mons. Diego Coletti, vescovo di Como. Ringrazio l'ufficio nazionale che ha organizzato questo incontro, e tutti voi che avete voluto partecipare.

Il tema dell'educazione è di attualità ed è avvertito anche dai mass media. Purtroppo le ragioni dell'interesse che suscita questo argomento sono spesso legate a fenomeni negativi come il bullismo o gesti di devastazione delle scuole, per opera degli stessi studenti.

La Chiesa, che non ha mai cessato di curare l'educazione cristiana, e sempre più spesso anche quella umana, dei ragazzi che entrano nella sua attenzione pastorale, da un po' di tempo mette a tema l'educazione come una emergenza, da affrontare sui fronti della famiglia, della scuola e della pastorale parrocchiale.

Si può dire che dal Convegno di Verona l'educazione è uno dei temi emergenti. Il Papa a Verona parlò dell'educazione come di una *"questione fondamentale e decisiva"*, e disse che *"un'educazione vera ha bisogno di risvegliare il coraggio delle decisioni definitive, che oggi vengono considerate un vincolo che mortifica la nostra libertà, ma in realtà sono indispensabili per crescere e raggiungere qualcosa di grande nella vita"*.

Successivamente il Papa ha trattato questo tema nel discorso di apertura del convegno della diocesi di Roma sulla famiglia nel giugno 2007, e lo ha toccato anche in gennaio di quest'anno ricevendo gli amministratori di Roma e del Lazio per gli auguri. In quell'occasione ha parlato di *"una vera e grande emergenza educativa"*, e ha detto: *"Sembra infatti sempre più difficile proporre in maniera convincente alle nuove generazioni solide certezze e criteri su cui costruire la propria vita... Lo sanno bene sia i genitori sia gli insegnanti, che anche per questo sono spesso tentati di abdicare ai propri compiti educativi"*.

E per gli insegnanti non si tratta solo di una tentazione. Circa un anno fa dopo l'uccisione dell'ispettore di polizia Raciti, al termine della partita di calcio tra Catania e Palermo, un gruppo di studenti del liceo Spedalieri di Catania scrisse una lettera aperta ai professori, in cui insieme ad alcune riflessioni sulla facilità con cui si può eliminare una vita si diceva: *"Dove dovremmo impararlo noi il valore della vita? Chi ce lo dovrebbe comunicare? Certo in primis la famiglia e la scuola... Occorre ripartire dall'educazione... Consideriamo questa come la prima emergenza e la vera via d'uscita da quella che si presenta sempre più come una cultura di*

morte. Noi abbiamo bisogno che qualcuno ci aiuti a trovare il senso del vivere e del morire, qualcuno che non censuri la nostra domanda di felicità e verità”.

Dopo qualche giorno ci fu la risposta del preside con 28 professori: *“Il nostro impegno di educatori e di cittadini è diretto a stimolare domande e curiosità intellettuali, pensiero critico, a favorire la libera espressione e circolazione delle idee, il confronto e la ricerca nel rispetto dei diritti di tutti sanciti dalla nostra Costituzione. Non possiamo, né vogliamo, darvi delle risposte, ma prepararvi affinché siate voi non solo a chiedervi quale sia il senso della vita ma anche a riuscire ad individuare, tramite lo studio del cammino culturale dell'uomo sociale, le risposte adeguate al vostro percorso. Proporvi, o imporvi, delle verità è integralismo, cioè barbarie, e pertanto questo atteggiamento non può avere luogo nella scuola pubblica, cioè democratica e laica”.*

Può essere solo un episodio, seppure significativo. Ma è interessante notare che quello che questi professori ritengono di poter affrontare per una comune crescita culturale è esemplificato poco avanti nel *“rispetto per l'altro e per le differenze, la solidarietà, e il rigetto di ogni forma di prevaricazione”.*

La scuola che educa non può certo ridursi a questo. Nella lettera che il Papa in data 21 gennaio ha scritto alla Diocesi di Roma, dopo aver detto che educare non è mai stato facile, aggiunge: *“È forte certamente, sia tra i genitori che tra gli insegnanti e in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. In realtà sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani... ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare nel valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita”.*

Proprio tenendo conto di questo la comunità cristiana deve essere accanto agli insegnanti per aiutarli nella loro missione educativa. E in questo impegno devono sentirsi coinvolte le parrocchie, le associazioni e i movimenti, nello spirito della pastorale integrata che dal convegno di Verona è una proposta forte dei nostri Vescovi. Questo convegno può essere il segno di una nuova attenzione da parte delle diocesi, delle parrocchie e delle aggregazioni cattoliche, nel condividere la responsabilità educativa, che riguarda non solo la persona dell'educatore e dell'educando, ma anche la società in cui essi vivono, e la comunità cristiana in cui sono inseriti.

Oltre ai compiti propri nella formazione alla fede, le comunità ecclesiali possono impegnarsi nel qualificare il prezioso servizio svolto dai docenti cattolici nelle scuole statali e in quelle cattoliche, come pure il servizio degli insegnanti di religione. La scuola tutta, in una lunga stagione di cambiamento e di incertezza ha bisogno di un simile aiuto, come contributo di solidarietà e di fiducia.

Nell'esprimere l'augurio migliore di buon lavoro, ringrazio dell'attenzione e rinnovo il più cordiale saluto.



Presentazione del Convegno

Mons. BRUNO STENCO

Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università



Rivolgo il più cordiale benvenuto ai responsabili regionali e diocesani di pastorale della scuola convenuti a Bologna per la celebrazione del loro Convegno Nazionale. È a nome della Consulta nazionale che ha scelto e progettato il tema di quest'anno: *“La professione docente nella scuola che educa”* che prendo la parola per aprire i lavori.

I.
L'educazione della
persona al centro
della riflessione
della Chiesa italiana

Le parole di Benedetto XVI rivolte alla Chiesa italiana in occasione del Convegno ecclesiale di Verona *“Perché l'esperienza della fede e dell'amore cristiano sia accolta e vissuta e si trasmetta da una generazione all'altra, una questione fondamentale e decisiva è quella dell'educazione della persona”*¹, non potevano non sollecitare in chi, come noi, è impegnato nel campo della pastorale della scuola, una adeguata riflessione. In effetti, l'incontro odierno si svolge in una cornice ecclesiale più consapevole di dover approfondire quelle le parole del S. Padre. La *Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il 4° Convegno ecclesiale nazionale* (29 giugno 2007) auspica un rinnovamento pastorale basato su una decisione di fondo: porre al centro l'unità della persona. Al n. 17 dedicato specificamente alla sfida educativa afferma *“L'appello risuonato in tutti gli ambiti ci spinge a un rinnovato protagonismo in questo campo: ci è chiesto un investimento educativo capace di rinnovare gli itinerari formativi, per renderli più adatti al tempo presente e significativi per la vita delle persone, con una nuova attenzione per gli adulti”*. Nell'ultima riunione del Consiglio Permanente (17-19 settembre 2007) S.Em. Mons. Bagnasco ha richiamato il discorso di Benedetto XVI fatto in apertura del convegno pastorale della Diocesi di Roma – l'11 giugno dell'anno scorso – sul tema dell'educazione. *“Su questo tema urgente dell'educazione possibile anche in una cultura che produce facilmente banalità e omologazione”* – ha aggiunto – *immagino che come Conferenza episcopale dovremo tornare, alla luce delle piste lanciate dal Papa, con una riflessione articolata che coinvolga magari i diversi soggetti pastorali, e che si stagli all'orizzonte con propositi di un impegno all'altezza delle sfide”*. Il comunicato finale del Consiglio Permanente

¹ BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale*, 19.10.2006; *Una speranza per l'Italia. Diario di Verona*, p. 17.

illumina molto bene la cornice ecclesiale in cui si svolge il nostro Convegno e offre un preciso punto di riferimento per impostare la nostra riflessione: *“Solo un’educazione che aiuti davvero a penetrare la realtà, senza censurarne alcuna dimensione, compresa quella trascendente, consente di superare una temperie culturale minata dal ripiegamento su di sé, dalla frammentazione e, in ultima analisi, dalla sfiducia. Ciò richiede alle parrocchie, come pure alle associazioni e ai movimenti, di accentuare la loro vocazione ‘pedagogica’, calandosi nei problemi della vita quotidiana e avendo come interlocutore privilegiato la persona, colta nella sua irriducibile unicità e concretezza”*.

2. Professionalità docente nella scuola comunità educativa

Riflettere sulla responsabilità educativa della generazione adulta e sull’identità dell’educatore è un compito urgente e necessario. Per noi, operatori della scuola, significa domandarci se stiamo offrendo ai giovani un percorso di formazione scolastica che non si riduca alla fruizione individualistica e strumentale di un servizio solo in vista di un titolo da conseguire.

Oltre all’apprendimento delle conoscenze e alla loro assimilazione e rielaborazione critica, occorre che gli studenti facciano un’esperienza di reale condivisione con docenti preparati, capaci di suscitare e orientare le energie migliori verso la ricerca della verità e di una positiva costruzione di sé e della vita nell’orizzonte di una formazione integrale. Ecco il senso del titolo del nostro Convegno: vogliamo impedire che l’impoverimento della dimensione ideale presente e diffusa nella società possa indurre anche la scuola a non credere nel suo compito educativo e culturale e a ridurre la funzione docente alla trasmissione del mero contenuto istruttivo. La crisi educativa può essere vista come una sollecitazione a ridisegnare il profilo del docente, nelle sue caratteristiche etico-professionali, ma anche nella sua missione di fondo in una prospettiva non più individualistica ma di comunità educativa.

Si tratta di porre al centro la questione del progetto umano che sottende l’intero percorso formativo e che gli conferisce un significato e una direzione per far sì che i saperi trasmessi contribuiscano all’unificazione della coscienza personale e collettiva contro il rischio della frammentazione.

3. Gli obiettivi e i soggetti del Convegno

Compete ai direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola far sì che i membri della comunità cristiana, in quanto fedeli e in quanto cittadini, guardino alla scuola italiana con rinnovata consapevolezza e operino con onestà affinché la scuola realizzi in pieno la propria identità e la propria funzione. È necessaria un’a-

zione continua di sensibilizzazione di tutta la comunità ecclesiale nei confronti della realtà della scuola e un continuo sostegno da parte della comunità stessa a quei cristiani, per lo più laici, che nella scuola vivono la loro fede e il loro servizio. In modo del tutto specifico e particolare, oggi, se essi operano nella scuola come docenti.

Ecco dunque gli obiettivi del nostro Convegno.

1. L'evoluzione repentina e talora contraddittoria del nostro tempo suscita sfide educative che interpellano il mondo della scuola. In questo quadro, al di là delle questioni contrattuali che condizionano non poco la condizione docente, il Convegno vuole individuare **le priorità pedagogiche e didattiche che contribuiscono oggi a definire l'identikit del docente** e i tratti essenziali della sua professione con riferimento al codice deontologico, alle finalità istituzionali della scuola, ai diritti dei soggetti che compongono la comunità educativa locale.
2. **Le associazioni professionali di ispirazione cristiana** (AIMC e UCIIM) e il movimento DIESSE sono chiamati a riflettere, nel contesto del Convegno, sulla loro realtà attuale considerata contemporaneamente nella loro piena responsabilità laicale e nella loro piena ecclesialità. Occorre richiamare l'intera comunità cristiana a rilegittimare e rilanciare le associazioni ecclesiali, dotate di autonomia, nei due versanti distinti della evangelizzazione e della promozione umana attraverso l'insegnamento. Il Convegno si propone di sensibilizzare tutti i direttori degli uffici diocesani a porre come priorità pastorale il rilancio dell'associazionismo professionale.
3. Le associazioni professionali AIMC, UCIIM e DIESSE condividono la stessa radice ispirativa: l'umanità di Cristo e la proposta di un umanesimo integrale capace di far sì che la scuola raggiunga pienamente la sua finalità culturale ed educativa. Esse dovrebbero a livello nazionale e a livello locale dar vita ad un **discernimento comune per un'azione concertata** capace di incidere efficacemente sulle politiche di riforma della scuola e confrontandosi con le altre associazioni professionali di diversa matrice culturale e con i sindacati. Da parte loro i direttori degli uffici diocesani al Convegno rifletteranno su come avviare in diocesi un'adeguata azione educativa finalizzata a predisporre modalità di *preparazione* della coscienza cristiana del docente cattolico singolo e associato (Parola, Eucaristia), di *orientamento* (confronto con la Parola per ricavare criteri e linee direttrici di promozione umana e di evangelizzazione della scuola), di *verifica/discernimento* tra le diverse opzioni culturali e politiche e *ri-conduzione* alla comunione ecclesiale.
4. La scuola paritaria cattolica e di ispirazione cristiana è scuola della società civile, è scuola libera dentro il sistema nazionale

pubblico di istruzione e di formazione. L'originalità del suo progetto educativo è pienamente e intrinsecamente legittimato non in forza di ragioni intraconfessionali, ma culturali, scientifiche, pedagogiche. Il suo contributo è di interesse generale e abilitato alla formazione di tutti i cittadini indipendentemente dall'appartenenza religiosa o culturale. Le sue finalità coincidono con quelle previste dalle norme generali, ma dentro un orizzonte di senso e un clima educativo aperto al trascendente e arricchito dall'ispirazione evangelica. La professionalità docente assume connotazioni che non si differenziano rispetto a quelle che qualificano l'azione di qualsiasi altro docente. È importante che l'associazionismo professionale cattolico si arricchisca dell'adesione consapevole dei **docenti di scuola cattolica**. Lo stesso si deve dire degli **insegnanti di religione cattolica** rappresentati al Convegno dall'ANIR.

5. La responsabilità educativa nella scuola non riguarda solo il docente e la sua persona, ma può essere assunta solo in un contesto comunitario in cui gli altri soggetti (gli studenti e i genitori) non sono passivi, ma portatori originali di specifiche responsabilità inalienabili. Possiamo parlare di corresponsabilità educativa. Il Convegno, pertanto, coinvolgerà anche le associazioni degli studenti (GS, MSAC, MSC), quelle dei genitori (AGe, AGeSC, FAES) e le federazioni della Scuola Cattolica e di ispirazione cristiana (CONFAP, FIDAE, FISM, FOE).

4. Svolgimento dei lavori

Saluto cordialmente e ringrazio le autorità religiose, scolastiche e civili presenti: S.Em. il Card. Carlo Caffarra, arcivescovo di Bologna che terrà la prolusione iniziale "*Emergenza educativa, scuola e comunità cristiana*"; S.E. Mons. Claudio Stagni, Vescovo di Faenza-Modigliana che ha presieduto la preghiera per l'inizio dei lavori e ci ha rivolto la parola di benvenuto a nome della Commissione Episcopale per l'Educazione, la Scuola e l'Università; il direttore dell'Ufficio scolastico regionale, dott. Luigi Catalano; Mons. Fiorenzo Facchini, responsabile regionale della pastorale della scuola; Mons. Lino Goriup, direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola della diocesi di Bologna; il rappresentante dell'amministrazione comunale.

Domani mattina, dopo la celebrazione Eucaristica presieduta da S.E. Mons. Ernesto Vecchi, Vescovo Ausiliare di Bologna, la sessione di lavoro, dedicata alla professionalità docente che si qualifica nella elaborazione del curriculum, sarà presieduta da Mons. Manlio Asta, responsabile della pastorale della scuola del Lazio e sarà introdotta dalla relazione del Prof. Cesare Scurati, Ordinario di Pedagogia Generale dell'Università Cattolica S. Cuore di Milano

“Professionalità docente e curriculum nella scuola dell'autonomia: priorità pedagogiche e didattiche”. Mons. Manlio Asta illustrerà i contenuti e le modalità del lavoro di gruppo che seguirà alla relazione. La sessione di lavoro si concluderà con il dibattito in assemblea e la risposta del prof. Scurati alle domande che gli saranno rivolte.

Nel pomeriggio di Don Vincenzo Annicchiarico, responsabile del Servizio Nazionale CEI per l'IRC terrà la relazione sul tema specifico *“La professionalità del docente di religione cattolica”*. Seguirà Don Aldo Basso, direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola e dell'IRC di Mantova e confermato nell'ultimo incontro del Consiglio Permanente della CEI (21-24 gennaio 2008) Consulente Ecclesiastico Nazionale della FISM. Presenterà gli Orientamenti operativi, approvati dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, *“Essere insegnanti di scuola cattolica”*.

Venerdì mattina la celebrazione eucaristica sarà presieduta da Mons. Lino Goriup. Il lavoro della mattinata sarà dedicato a considerare la professionalità docente considerata all'interno della comunità educativa scolastica e cioè nel rapporto con i componenti di questa comunità: i genitori e gli studenti. Non può essere definita in modo esaustivo la professione docente senza considerare la componente che la relaziona in modo costitutivo alla famiglia e agli studenti, titolari di diritti e doveri inalienabili. La tematica sarà affrontata in due momenti. Nel primo sarà il prof. Luigi Pati, Ordinario di Pedagogia Generale dell'Università Cattolica del S. Cuore a introdurre il tema *“La corresponsabilità educativa tra genitori e docenti”* unitamente ai rappresentanti dell'AGE, dell'AGESC e del FAES. Nel secondo, le tre associazioni degli studenti, GS, MSAC, MSC presenteranno in un testo *“Docenti e studenti: fare comunità”*, le istanze e gli impegni che gli studenti intendono sottoscrivere insieme ai docenti; il prof. Luciano Corradini, già presidente dell'UCIIM e presidente dell'AIDU, illustrerà le tappe di un cammino condiviso tra docenti e studenti già percorso e quelle che si possono realisticamente auspicare.

Nel pomeriggio ci recheremo a Ravenna dove saremo magistralmente guidati da Mons. Timothy Verdon, direttore dell'Ufficio Diocesano di Firenze della Catechesi attraverso l'Arte a fare noi stessi un'esperienza didattica in cui la valenza storico/culturale, artistica, spirituale di S. Vitale, del Mausoleo di Galla Placidia e di S. Apollinare in Classe si fondono per produrre in noi e tra di noi una sintesi viva tra fede, cultura e vita, un'esperienza ricca di evocazioni e riferimenti in cui questi elementi si compongono senza confondersi.

Sabato mattina la S. Messa sarà presieduta da Mons. Fiorenzo Facchini. La sessione di lavoro conclusiva è molto importante perché sarà dedicata a monitorare le esperienze di reciproco rispetto e reciproca collaborazione tra pastorale della scuola e associa-

zioni professionali dei docenti (AIMC, ANIR, DIESSE, UCIIM) sarà presieduta da don Edmondo Lanciarotta, responsabile di pastorale della scuola e dell'università del Triveneto e si svolgerà nella forma di una tavola rotonda sul tema: *"Associazioni professionali dei docenti e comunità cristiana"*. Saranno i presidenti di queste associazioni a parteciparvi: la prof.ssa Mariangela Prioreshi, presidente nazionale dell'AIMC; la prof.ssa Patrizia Caprara, presidente dell'ANIR; il prof. Fabrizio Foschi presidente di DIESSE; la prof.ssa Maria Teresa Sciolla, presidente nazionale dell'UCIIM.

Le conclusioni e le prospettive saranno tanto più concrete sul piano pastorale quanto più potranno dar vita a livello locale regionale e diocesano ad un proficuo e rispettoso rapporto tra associazionismo professionale cattolico e chiesa particolare. Piena laicità e piena ecclesialità sono condizioni distinte, ma necessarie per la promozione umana e l'evangelizzazione. Le diocesi rappresentate nel nostro convegno attraverso l'incaricato diocesano di pastorale della scuola sono 63. La loro provenienza è la seguente: 2 dell'Abruzzo, 2 della Basilicata, 4 della Calabria, 5 della Campania, 7 dell'Emilia Romagna, 4 del Lazio, 3 della Liguria, 7 della Lombardia, 1 delle Marche, 7 del Piemonte, 2 della Puglia, 6 della Sicilia, 5 della Toscana, 8 del Triveneto, 3 dell'Umbria. Sono presenti i responsabili regionali di pastorale della scuola dell'Emilia Romagna, del Lazio, della Liguria, della Lombardia, della Puglia, del Piemonte, della Sicilia, del Triveneto.

Questo Convegno tuttavia non intende prendere in considerazione la funzione docente come si prenderebbe qualsiasi altro tema per un approfondimento di studio o di pura teoria. Il Convegno è realizzato in collaborazione con le associazioni professionali dei docenti qui presenti con una loro rappresentanza AIMC (5), ANIR (2), DIESSE (1), UCIIM (3).

A loro cedo adesso la parola per aprire questo Convegno e subito dopo chiedo a Don Vincenzo Annicchiarico di portare il suo saluto introduttivo a nome del Servizio Nazionale per l'IRC.

Grazie.

S

Saluto di AIMC, DIESSE, UCIIM

Le associazioni professionali qui rappresentate hanno colto il presente convegno come opportunità per rilanciare una tematica che appare oggi più di sempre urgente: il legame fra esercizio della professione docente e questione educativa. Un legame che rischia di indebolirsi per più di un fattore e che d'altra parte non può non interpellare tutti i soggetti della società adulta e l'intera comunità cristiana per l'antropologia evangelica che è chiamata a testimoniare e a diffondere.

Lo sfumare fino a diventare evanescente dell'educativo ha molteplici cause. Ne evidenziamo alcune.

1. La situazione della scuola oggi presenta una forte frammentazione. Le riforme che si sono succedute negli ultimi anni senza giungere a pieno compimento, pur lanciando segnali significativi e soprattutto stimolando alla pensosità e alla ricerca, hanno contribuito a creare, incrociandosi con la stagione dell'autonomia scolastica ancora fragile nella sua gestione, una realtà a macchia di leopardo. Ai docenti, tramontata l'epoca della scuola come ambito di alfabetizzazione strumentale, si chiedono oggi competenze nuove per rispondere a consapevolezza ormai acquisite come compiti a cui la scuola non può sottrarsi: flessibilità dell'offerta formativa, dialogo fra culture diverse ormai cifra del quotidiano, personalizzazione degli apprendimenti per rendere veramente concreta la centralità della persona/alunno. Riteniamo la scuola una fondamentale risorsa della società, ma sovente registriamo nei suoi confronti una stima scarsa o debole. I docenti risentono di questo clima che concorre ad alimentare una crisi di identità dovuta a numerosi fattori dissonanti: da un lato il riconoscimento della loro autonomia e dall'altro il continuare a relegarli in un ruolo semi impiegatizio esecutivo; da un lato la condivisa esigenza di una scuola che si fa sempre più comunità e, dall'altro, la solitudine nell'esercizio della professione. La carenza più grave, ad ogni modo, il nervo scoperto, sta forse nella difficoltà a coniugare la proposta di istruzione che il docente effettua insegnando e le ragioni profonde del suo essere come persona adulta in mezzo ai giovani: separazione tra ciò che si fa e ciò che si è.
2. Dal punto di vista esistenziale questa divisione si coglie come difficoltà a radicare i compiti specifici e peculiari derivanti dall'esercizio della professione (competenze disciplinari, capacità relazionali, disponibilità a mettersi in rapporto con altri colleghi

e altre agenzie formative) e percorso di maturazione di una personalità adulta, aperta con il cuore e la ragione a tutta la realtà. Solo recuperando un profondo intreccio tra l'azione professionale come dimensione della vocazione personale e la professione come espressione pubblica e socialmente riconosciuta della medesima vocazione il docente (in particolare il docente cattolico) può uscire dalla contraddizione presente. Occorre in altri termini ribadire che, essendo l'educazione per noi non scindibile dalla istruzione pena ridurre quest'ultima a "mestiere" arido e non umanizzante, è indispensabile che la persona del docente si lasci educare a sua volta, vivendo contesti in cui possa scoprire continuamente e sperimentare il significato globale della esistenza. Per il docente cattolico la comunità cristiana a cui appartiene è, in tal senso, contesto educativo per eccellenza.

3. Se la prima ricentratatura concerne l'io del docente, la immediata conseguenza la si ritrova riflettendo sul cuore del suo lavoro, che è appunto l'insegnamento. Insegnare come azione intenzionale di accompagnamento all'apprendere che è in carico all'alunno che chiede di essere sostenuto e non sostituito nel suo incontro e ingresso nella cultura. Insegnare, allora, è indicare, orientare, proporre nella direzione dell'approfondimento di ciò che già si vive per comprendere, presupposto del discernere e del decidere. In tale ottica, le discipline o gli ambiti disciplinari si offrono come finestre aperte sulla realtà, opportunità e "strumenti" da valorizzare e riscoprire. In questo senso al docente è chiesto qualcosa di entusiasmante: essere colui che aiuta i giovani a vivere da protagonisti l'arte della interpretazione e dello sviluppo della cultura. Cultura che non nasce dal nulla o dal dubbio sistematico ben diverso dal positivo atteggiamento della ricerca, ma dall'incontro fra oggetto culturale, tradizione nella quale si è dinamicamente immersi, e vissuto personale.
4. Le associazioni professionali di matrice cattolica intendono porsi come sostegno a questo tipo di riflessione consapevole, concorrendo, per il loro specifico, al bene della singola persona, al bene comune della società civile e alla sensibilizzazione dell'intera comunità cristiana all'emergenza educativa.

Don VINCENZO ANNICCHIARICO - Responsabile del Servizio Nazionale CEI per l'Insegnamento della Religione Cattolica



Carissimi, ringrazio l'UNESU e quindi Mons. Stenco per l'invito a prendere non solo parte a questo Convegno, ma anche ad essere in qualche modo sponsor, dato che diversi Responsabili diocesani dell'IRC sono anche Responsabili della pastorale della scuola. Sono pienamente consapevole che non si può promuovere la riflessione scolastica sulla dimensione religiosa dell'essere umano anche e, direi, soprattutto attraverso l'IRC,

senza avere in prospettiva un orizzonte educativo a cui tutti devono far riferimento. L'educazione è certamente il processo nel quale i valori, le tradizioni, la storia, la cultura, si incontrano tra passato e futuro. Consapevoli che la scuola non è l'unico luogo educativo e senza snaturare la primaria vocazione dei genitori, l'educazione è indispensabile che abbia come fine la promozione della persona umana in tutte le sue dimensioni in vista del bene della società civile, di cui l'uomo è membro e in cui, divenuto adulto, avrà mansioni da svolgere².

L'urgenza di ripensare l'educazione delle giovani generazioni, o come viene anche definita: "l'emergenza educativa", nonché la necessità di dare corpo e vita ad una "pastorale integrata" che metta "in rete" tutte le risorse umane, pastorali, culturali e professionali, sono le motivazioni che ci vedono qui oggi per "camminare insieme" per e con quelle ragazze e quei ragazzi che attendono da noi un accompagnamento professionale competente ma anche una testimonianza autentica e coerente. Ricorda ancora la GE che l'uomo ha il diritto di essere aiutato sia a valutare con retta coscienza e ad accettare con adesione personale i valori morali, sia a conoscere e ad amare Dio più perfettamente; per questo la scuola, in forza della sua missione, mentre con cura costante matura le facoltà intellettuali, sviluppa la capacità di giudizio, mette a contatto con il patrimonio culturale acquistato dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori, prepara la vita professionale e, generando un rapporto di amicizia tra alunni di indole e condizione diversa, favorisce la disposizione reciproca a comprendersi. La scuola, ricorda sempre la GE, costituisce come un centro alla cui attività e al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi di associazioni a finalità culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana³.

² Cfr. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gravissimum educationis*. Dichiarazione conciliare sull'educazione cristiana, in EV/1, nn. 4ss..

³ Cfr. *Ibidem*.

Ricordiamo qui la lettera di Benedetto XVI sul compito dell'educare, dove si afferma: «educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande “emergenza educativa”, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. [...] Dobbiamo dunque dare la colpa agli adulti di oggi, che non sarebbero più capaci di educare? È forte certamente, sia tra i genitori che tra gli insegnanti e in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. In realtà, sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita»⁴.

L'idea della “rete” in ambito educativo significa “umiltà” di un lavoro comune per il bene dei giovani. Nelle conclusioni del Convegno di Verona, il card. Ruini sottolinea la proposta, o meglio il bisogno, della “pastorale integrata”, la quale trova i suoi aspetti costitutivi proprio nella comunione ecclesiale, per cui nell'attuale società complessa, la struttura della rete significherebbe la condivisione delle molteplici risorse: umane, spirituali, pastorali, culturali, professionali⁵.

È interessante come anche nelle Indicazioni del Ministro Fioroni si afferma: «in quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria»⁶. Tuttavia l'idea della “rete” in ambito educativo suggerisce non solo una dimensione orizzontale sottolineando la cooperazione e la sussidiarietà, ma lascia intravedere la dimensione verticale di apertura e aspirazione al trascendente che deve essere una caratteristica distintiva degli educatori cristiani. Afferma il Papa: «un compito molto importante è affidato alla scuola cattolica. Essa infatti adempie alla propria missione basandosi su

⁴ BENEDETTO XVI, *Lettera alla Città ed alla Diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione*, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html, 07.02.08.

⁵ RUIINI C., *Cattolici “toccati da Dio”, risorsa morale per l'Italia*. Intervento conclusivo, in: *Una speranza per l'Italia*. Il Diario di Verona, Supplemento ad *Avvenire* del 02.12.2006, p. 205.

⁶ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007, p. 19.

un progetto educativo che pone al centro il Vangelo e lo tiene come decisivo punto di riferimento per la formazione della persona e per tutta la proposta culturale. [...] Anche le scuole statali, secondo forme e modi diversi, possono essere sostenute nel loro compito educativo dalla presenza di insegnanti credenti – in primo luogo, ma non esclusivamente, i docenti di religione cattolica – e di alunni cristianamente formati, oltre che dalla collaborazione di tante famiglie e della stessa comunità cristiana. La sana laicità della scuola, come delle altre istituzioni dello Stato, non implica infatti una chiusura alla Trascendenza e una falsa neutralità rispetto a quei valori morali che sono alla base di un'autentica formazione della persona»⁷.

Lo sforzo concreto di trovare sinergie efficaci all'interno della Chiesa è diventato più pressante dopo il Convegno di Verona. Per questo affermano i Vescovi: «L'impegno educativo della Chiesa italiana è ampio e multiforme: si avvale della crescente responsabilità di molte famiglie, della vasta rete delle parrocchie, dell'azione preziosa degli istituti religiosi e delle aggregazioni ecclesiali, dell'opera qualificata delle scuole cattoliche e delle altre istituzioni educative e culturali, dell'impegno profuso nella scuola dagli insegnanti di religione cattolica. [...] Per rendere maggiormente efficace questa azione, non va sottovalutata l'importanza di un migliore coordinamento dei soggetti educativi ecclesiali»⁸.

Le difficoltà di una educazione adeguata ed efficace, tuttavia, non devono far scoraggiare; proprio il Papa afferma con coraggio: «Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna. [...] La libertà dell'uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale»⁹.

Auguro a tutti un buon lavoro.

⁷ BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al Convegno della Diocesi di Roma*. Apertura del Convegno della Diocesi di Roma "Gesù è il Signore. Educare alla fede, alla sequela, alla testimonianza" 11-12 e 14 giugno 2007, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_benxvi_spe_20070611_convegno-roma_it.html, 08.02.08.

⁸ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Rigenerati per una speranza viva*. Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il quarto Convegno Ecclesiale Nazionale, Roma 2007, n. 17

⁹ BENEDETTO XVI, *Lettera alla Città ed alla Diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione*, o.c..

E

mergenza educativa, scuola e comunità cristiana

S.Em. Card. CARLO CAFFARRA - Arcivescovo di Bologna



Ordinerò la mia riflessione nel modo seguente. Cercherò nel primo punto della mia relazione di dire in che cosa consista l'emergenza educativa in cui ci troviamo. Nel secondo punto cercherò di esporre la modalità con cui la scuola può rispondere all'emergenza educativa. Nel terzo ad ultimo punto cercherò di spiegare perché questa è una sfida lanciata alla comunità cristiana e come essa debba farvi fronte.

I. L'emergenza educativa

Durante la cena pasquale ebraica, ad un certo punto il figlio doveva rivolgersi al padre dicendo: «perché diversa è questa notte da tutte le notti? Infatti tutte le notti noi mangiamo lievitato e azzimo; questa notte tutto quanto azzimo...». Il padre rispondeva: «schiavi fummo in Egitto del Faraone, e il Signore Dio nostro ci fece uscire di là con mano forte e con braccio disteso» [cit. da C. Girando, *Eucarestia per la Chiesa*, Gregorian University Press-Morcelliana, Roma-Brescia 1989, 134-135].

Questo testo assai antico ci aiuta a capire profondamente che senso ha parlare oggi di "emergenza educativa". Esso ci mostra come si può stringere un legame buono fra le generazioni: la generazione dei padri e la generazione dei figli.

La prima constatazione. Il legame è istituito dalla narrazione del fatto che ha fondato l'identità e quindi la libertà del popolo a cui il bambino appartiene. È stata la liberazione dalla schiavitù egiziana a dare origine ad Israele; è stato l'evento fondatore della sua identità.

La narrazione viene ripetuta ogni anno – ogni anno la Pasqua deve essere celebrata – perché si custodisca la memoria dell'evento fondatore "di generazione in generazione". La memoria deve essere custodita, perché quando si perde la memoria si perde la consapevolezza della propria identità; si è sradicati, spaesati, esiliati da se stessi. Dunque la narrazione che il padre fa al figlio impedisce a questi di ignorare la sua origine, di ignorare la sua dignità di uomo libero, e gli consente di sentire la propria libertà come un bene condiviso con gli altri.

In questo modo, mediante quella narrazione, il rapporto fra le generazioni non era solo biologico ma diventava pienamente umano.

La generazione dei figli, già legata biologicamente a quella dei padri, entrava nello stesso universo dei padri: la stessa religione, la stessa legislazione, gli stessi valori. Si costituiva un popolo non solo in senso etnico, ma anche culturale. Israele è l'Israele di Dio e Dio è il "Santo di Israele".

Ma c'è un altro aspetto ancora più importante; anzi è il più importante di tutti. La risposta del padre al figlio si conclude nel modo seguente: «in ogni generazione e generazione ognuno è obbligato a vedere se stesso come essendo proprio lui uscito dall'Egitto» [ibid. pag. 111].

La narrazione del padre racconta l'evento fondatore non semplicemente come un fatto che definitivamente appartiene al passato, ma come un avvenimento che continua anche ora ad esercitare il suo influsso. Anche ora, ogni generazione di figli ha bisogno di sapere la sua origine, di accedere alla dignità di uomini liberi, di dividerla dentro una comunità di persone. La tradizione che si trasmette di generazione in generazione è una dimensione essenziale del presente, dal cui riconoscimento o negazione dipende la costituzione del proprio io. Ed è la generazione dei padri a testimoniare questa presenza, ed introdurre così il figlio nella vita.

Si potrebbero dire molte altre cose, ma mi fermo nella considerazione del rito ebraico. Vorrei farvi vedere come esso sia come il paradigma educativo di ogni vero rapporto educativo. Quando nelle vostre famiglie il rapporto padre-figli "funziona", anche in esse accade tutto ciò che accadeva la sera di Pasqua in ogni famiglia ebraica.

Parto da un episodio realmente accaduto in una famiglia. Essa fu colpita da un gravissimo lutto. La bambina di pochi mesi fu colpita da un tumore che la portò alla morte. Il fratellino di qualche anno di vita, dopo qualche giorno dal funerale, chiese a sua madre: "mamma, ma quando torna a casa Lucia?".

La risposta a questa domanda, una delle più radicali che l'uomo possa compiere, ha dato inizio in senso forte alla grande narrazione della vita che i genitori fecero al loro bambino.

Essi non partivano dal niente: dentro al niente si può cadere, ma dal niente non si può partire. Sono due sposi: il matrimonio è condivisione amorosa dello stesso destino. Sono due sposi radicati e fondati dentro l'avvenimento cristiano. Essi hanno risposto narrando quell'incontro che avevano fatto con Cristo risorto dai morti. Un incontro che in quel momento, mediante la testimonianza dei suoi genitori, accadeva anche per il bambino, rispondendo al bisogno di una presenza: la presenza della persona amata. La Tradizione cristiana mediante la testimonianza dei padri diveniva risposta adeguata al bisogno del cuore dei figli: questa è l'educazione.

Possiamo ora tentare come una definizione. L'educazione è la tradizione che diventa presenza dentro alla testimonianza che i padri ne fanno ai figli. Queste tre categorie, tradizione-presenza-testi-

monianza, costituiscono l'atto educativo. Ho chiamato questa presenza-testimonianza anche la narrazione della vita fatta di generazione in generazione.

A questo punto della nostra riflessione siamo in grado di capire che cosa significa emergenza educativa e perché noi ci troviamo dentro ad una vera e propria "emergenza educativa".

Proviamo a fare una serie di ipotesi, sempre considerando il rapporto fra le generazioni.

Se colui che deve trasmettere una visione della vita ed introdurre dunque il nuovo arrivato nell'universo di senso – diciamo: la generazione dei padri – si sradica dalla tradizione, non può non succedere che una delle seguenti due conseguenze. O si instaura un rapporto di permissivismo, caratterizzato da una sorta di scetticismo e di indifferentismo: non esiste una verità circa il bene della persona [scetticismo], e quindi tutto alla fine è permesso [indifferentismo], purché non ci si faccia del male. O si instaura un rapporto di egemonia e di autoritarismo: non si fa più nessuna proposta; si impone.

Prima di procedere oltre vorrei solo accennare al fatto che sia l'uno che l'altro esito è accompagnato da una mancanza di vera condivisione del destino dell'altro. Ma non abbiamo ora il tempo di approfondire questo aspetto della questione.

Che cosa significa "se la generazione dei padri si sradica dalla tradizione"? quando e come accade questo sradicamento? Richiamiamo alla memoria ancora una volta il rito ebraico e la domanda del bambino rimasto privo della sorellina.

Alla richiesta del figlio il padre non riuscirebbe a rispondere se avesse perso la memoria dell'evento fondatore oppure se non lo avesse ritenuto vero, realmente accaduto cioè. Smemoratezza e/o incredulità sradicano la generazione dei padri dalla tradizione. Non a caso il Signore attraverso i suoi profeti metteva in guardia Israele soprattutto contro due rischi: la perdita di memoria ["ricordati, Israele...", non dimenticare, Israele..."] e la sfiducia o incredulità ["se non crederete, non avrete stabilità"].

Alla richiesta del bambino la madre non avrebbe saputo rispondere se non in maniera inadeguata ["non può ritornare, perché è morta"], se non avesse in quel momento fatto memoria dell'evento fondatore di senso, la risurrezione di Gesù, e non lo avesse ritenuto un fatto vero.

In un caso e nell'altro la generazione dei padri o diventa una generazione di testimoni ["è accaduto un fatto, e questo fatto ti riguarda ora, poiché esso è il fatto che illumina la tua ragione, dona consistenza al tuo io, rende la tua libertà capace di grande rischi"] o diventa la generazione che apre la porta di casa della generazione dei figli all'ospite più inquietante, il nichilismo.

Possiamo finalmente dire in che cosa consiste l'emergenza educativa in cui ci troviamo. Essa è data da due fattori. Da una

parte la generazione dei figli chiede – e non può non farlo – di entrare dentro ad un universo vero, buono, bello; dall'altra parte la generazione dei padri è divenuta straniera all'universo di senso: non sa più che cosa dire. L'emergenza educativa è l'interruzione della narrazione che una generazione fa all'altra: è l'afasia della generazione dei padri e l'incapacità della generazione dei figli di articolare perfino la domanda che urge dentro al loro cuore. I padri non rendono presente nessuna tradizione, perché ne hanno perso la memoria, e diventano testimoni del nulla e trasmettitori di regole. I figli si trovano a vagabondare in un deserto privo di strade, non sapendo più da dove vengono e dove sono diretti.

2. Scuola ed emergenza educativa

Per uscire dall'emergenza educativa in cui ci troviamo, la scuola ha un compito fondamentale: non se ne esce se non interviene, nel modo suo proprio, anche la scuola. La condizione dunque di questa istituzione deve essere una delle preoccupazioni fondamentali di chiunque abbia a cuore il destino della persona umana. Per almeno due ordini di ragioni.

È la scuola che in larga misura introduce in maniera sistematica la persona nell'universo del senso: in cui esse imparano la difficile arte di usar la loro ragione, e costruiscono l'ethos della loro vita.

È la scuola che ha la missione, a cui purtroppo può anche venir meno, di immunizzare la persona contro la tirannia del conformismo: di generare cioè persone veramente libere e liberamente vere.

Nel primo punto della mia relazione vi ho detto che l'emergenza educativa in cui ci troviamo, consiste nel fatto che si è interrotta la "narrazione della vita" che la generazione dei padri deve fare alla generazione dei figli.

La mia ipotesi di lavoro che vi presento è allora la seguente: la scuola ha la capacità di riprendere questa narrazione, di reinserire la persona dentro a questo grande racconto, mediante ciò che essa è e mediante gli insegnamenti [= le materie] che trasmette. Vorrei ora riflettere un poco su questa ipotesi.

Un grande professore ed educatore [ha educato Tommaso d'Aquino!], S. Alberto Magno, ha espresso mirabilmente questa ipotesi quando ha scritto: «in dulcedine societatis quaerere veritatem», cioè «nella dolcezza della vita comune cercare la verità». Ho detto che la scuola ha la capacità di farci uscire dall'emergenza educativa mediante ciò che è: una comunità [la "dulcedo societatis" di S. Alberto] e mediante ciò di cui dispone: gli insegnamenti o materie [il "quaerere veritatem" di S. Alberto].

Educare attraverso lo studio delle discipline: «quaerere veritatem». Inizio da questo punto, perché in un certo senso è quello più tipicamente scolastico.

Il punto di partenza è che dobbiamo avere una visione vera della persona umana. Essa ha una naturale, originaria, capacità di stupirsi di fronte alla realtà e quindi di interrogarsi circa essa. Essa è un “vivente” nel senso più alto del termine. Non solo re-agisce, ma agisce: si muove da se stessa e non è solo mossa. Non diamo troppo scontata questa visione vera della persona umana, immersi come siamo in un pensiero di riduzionismo antropologico.

Nella lezione che il S. Padre avrebbe dovuto tenere alla “La Sapienza”, dice: «Di fronte ad una ragione a-storica che cerca di autocostruirsi soltanto in una razionalità a-storica, la sapienza umana come tale – la sapienza delle grandi tradizioni religiose – è da valorizzare come realtà che non si può impunemente gettare nel cestino della storia delle idee».

Educare attraverso lo studio delle varie discipline significa trasmettere “la sapienza umana come tale”, ma in modo che l’allievo sia risvegliato dagli insegnamenti dal “sonno della ragione”, durante il quale egli non può che sognare e non incontrarsi colla realtà. La domanda di Socrate ad Eutifrone circa la tradizione religiosa: «dobbiamo, Eutifrone, effettivamente dire che tutto ciò è vero?» [Eutifrone 6 C], è il paradigma con cui declinare ogni trasmissione di insegnamento attraverso le varie discipline.

Proviamo a farci una domanda: uno strumento di calcolo, una qualsiasi calcolatrice, ragiona? Penso che tutti siamo d’accordo nel rispondere negativamente. Per lo meno nel rispondere che non ragiona alla maniera umana: sa fare quello per cui è stata programmata.

Questo esempio mi serve per dire la stessa verità per contrarium. La trasmissione del sapere non ha alcuna analogia con la programmazione nel senso suddetto, poiché ha a che fare con un soggetto libero. Agostino ha scritto profondamente che Dio ha creato l’uomo perché si spezzasse il cerchio dell’eterno ritorno dell’identico: ogni uomo a causa della sua libertà è un inizio assoluto e sempre nuovo. Al bambino ebreo attraverso la narrazione della storia del suo popolo veniva chiesto di rivivere la stessa esperienza dei suoi padri nella notte della liberazione: di porsi all’inizio e di essere causa dell’inizio.

Non vorrei che pensaste che tutto questo è vero solo per le discipline umanistiche, negando o comunque sottovalutando il valore educativo delle discipline scientifiche. Non posso fermarmi a lungo su un punto di importanza fondamentale nell’emergenza educativa in cui ci troviamo: un punto sul quale oggi il ragazzo non raramente “gioca” la fede ricevuta. Mi limito a citare un testo di un’insegnante di matematica.

«Le discipline scientifiche hanno valore educativo non tanto per la quantità di informazioni che trasmettono, quanto per il fatto di introdurre i ragazzi al metodo scientifico. Questo è veramente un risultato che può diventare stabile e duraturo per la vita dell’allievo.

Attualmente l'informazione scientifica appare su molte riviste, in televisione, sui giornali. Volendo raggiungere conoscenze specifiche particolari ed accurate su qualche punto particolare, sono disponibili enciclopedie e testi divulgativi; mi sembra quindi che non abbia senso fare scienze a scuola solo per trasmettere informazione scientifica. C'è qualcosa di più!

La scienza è un modo di guardare la realtà con la curiosità di conoscerne i fenomeni, sia per godere della loro bellezza che per poterli controllare e per poter fare previsioni utili. Dunque entrare nel campo scientifico a scuola appropriandosi del metodo scientifico, permette di capire un atteggiamento con cui l'uomo si è posto e si pone davanti alla realtà. Iniziare in questo modo nella scuola elementare, vuol dire preparare a comprendere gli approfondimenti successivi della scuola media superiore, che saranno più metodici e ricchi di particolari. L'educazione scientifica riguarda non solo la futura attività professionale, ma la vita intera della persona. Chi conosce il metodo scientifico, riesce a porsi in modo critico e consapevole di fronte all'abuso di linguaggio scientifico che ci circonda, riconosce la divulgazione scientifica autentica distinguendola dalla pretesa di dare solo aspetto scientifico a fatti proposti per interesse economico o ideologico che sia. Per discriminare i messaggi dei mass media e le pressioni ideologiche, occorre sapere con chiarezza quali domande si possono fare alla scienza e quali garanzie possono avere i risultati scientifici. Una buona formazione scientifica deve condurre a saper riconoscere le domande a cui la scienza può rispondere, differenziandole da quelle a cui essa non può rispondere, sottolineando che queste domande non sono senza risposta (come afferma lo scientismo), ma che vanno affrontate in altro modo.» [P. Bruno Longo].

Ma la scuola può farci uscire dall'emergenza educativa anche a causa di ciò che è: «in dulcedine societatis». È mediante la condivisione di vita fra educatore-insegnante ed alunno che si riprende la grande narrazione della vita.

Tempo fa, dopo la tragica uccisione di Raciti, un gruppo di ragazzi di un liceo di Catania scrisse agli insegnanti della loro scuola per chiedere, alla fine, che li aiutassero a trovare le ragioni per cui vale la pena vivere. La risposta fu che loro, gli insegnanti, erano pagati per insegnare non per offrire ragioni per vivere.

Il compito dell'insegnante è con-vivere col suo alunno: nel senso profondo del termine. Cioè: illuminare il cuore dell'alunno attraverso ciò che insegna, offrendo attraverso questo insegnamento la propria esperienza umana.

Non voglio prolungarmi ulteriormente: ho visto che questa tematica è ampiamente affrontata nei giorni seguenti. Voglio invece concludere questo secondo punto della mia relazione ponendo alla vostra attenzione un serio interrogativo.

Non è possibile una vera proposta educativa che non sia unitaria. Non conosco la verità ed il senso del frammento fino in fondo se non lo considero all'interno dell'intero. Io vedo l'insegnamento della religione in questa prospettiva.

Sono così giunto alla terza parte della mia riflessione, nella quale vorrei rispondere alla domanda su come la comunità cristiana, più precisamente la Chiesa locale, si pone nel contesto dell'emergenza educativa.

Preciso subito questa tematica vastissima, ricordandovi che stiamo parlando di emergenza educativa; lo stiamo facendo in rapporto alla scuola. Dunque potremmo formulare la domanda nel modo seguente: come si pone la comunità cristiana in ordine ad una scuola che voglia farci uscire dall'emergenza educativa in cui ci troviamo?

Dobbiamo in primo luogo partire dall'affermazione che la Chiesa ha "titolo" per entrare in questo contesto. Direi anzi: ha titolo speciale. Lo ha ricordato anche il S. Padre nella già citata lezione.

La Chiesa è il soggetto vivente di una tradizione che costituisce un elemento essenziale, anzi l'elemento essenziale di quella grande "narrazione della vita" che ha forgiato il nostro popolo. La stoltezza di dover risolvere il problema reale della pluralità che caratterizza sempre più anche la nostra società con una sorta di azzeramento di tutte le identità, è dal punto di vista educativo devastante.

La pluralità delle "visioni della vita" è un dato che non può più essere negato. Ignorarlo genera una società di "estranei morali" nella quale la persona umana non può vivere. Risolverlo mediante "regole" neutrali di fronte ad ogni visione [= laicità escludente] è praticamente impossibile, socialmente dannoso: non esiste nessuna regola capace di farci osservare le regole. È ugualmente contro la dignità dell'uomo risolverlo imponendo un visione della vita contro le altre: le più grandi tragedie del XX secolo – nazionalsocialismo e comunismo – sono nate da questa decisione.

Esiste una sola via: entrare nel dibattito pubblico esibendo le ragioni che dimostrano la verità e la bontà della visione cristiana della vita. Più precisamente, per il nostro tema: l'interpretazione cristiana della vita può e deve essere offerta dentro la scuola – intendo dire quella gestita dallo Stato – come ipotesi educativa sulla quale l'allunno possa compiere la verifica della sua vita. Mi dispiace di dover essere molto telegrafico a causa del tempo che ho a disposizione.

Voglio dire che quanto ho esposto nella seconda parte della mia relazione, può e deve assumere la forma della proposta cristiana.

na. *Intelligentibus loquor*: nonostante ... l'età, non ho ancora perso completamente l'uso della ragione; e quindi non sto proponendo la ... matematica, la biologia, la fisica cristiana! È qualcosa di più profondo che sto dicendo.

Se ciò che ho detto nella seconda parte è vero. Se cioè la scuola può farci uscire dall'emergenza educativa, purché: (a) educi mediante l'insegnamento delle materie; (b) educi mediante una vera condivisione della esperienza scolastica fra insegnanti e studenti; (c) sia proposta una ipotesi unitaria di vita. Allora la presenza della proposta cristiana dentro la scuola, nelle condizioni proprie di una società plurale e a democrazia procedurale, non può essere emarginata o eliminata.

E vengo così alla seconda ed ultima riflessione. Come si realizza questa presenza?

In due modi fondamentali: l'insegnamento della religione cattolica; i docenti cristianamente formati ed orientati.

Non dico nulla sulla prima modalità: nei prossimi giorni ne parlerete diffusamente. Vorrei dire qualcosa sulla seconda, e così terminare.

Ho indicato due qualità. La prima è la "formazione cristiana". Non in senso generico, ma specifico. Esiste una dottrina cristiana sull'educazione, perché esiste una esperienza cristiana dell'educazione. L'assimilazione di quella dottrina è fondamentale. Anche in questo campo si scontrano colla visione cristiana visioni metafisiche ed antropologiche che non rendono difficile l'atto educativo: lo rendono impraticabile perché lo rendono impensabile.

La seconda qualità è l'orientamento cristiano del proprio operare. Non sto facendo il discorso morale sulle virtù e sulla deontologia professionale: questa è morale razionale. L'orientamento cristiano significa che il "maestro" cerca di realizzare le tre condizioni appena richiamate in modo cristianamente orientato. E qui si aprono questioni importanti e molto precise sulle quali rifletterete nei giorni prossimi.

Conclusione

Concludo con la lettura di una pagina della letteratura patristica.

"Egli ci accolse fin dal primo giorno: il primo, effettivamente, e devo dirlo, il più prezioso di tutti. Infatti, allora, per la prima volta cominció per me a risplendere il vero sole. Noi, da principio, alla maniera di bestie selvatiche, pesci, uccelli, che caduti nei lacci, nelle reti, tentano di sgusciarne fuori, fuggire via, desideravamo allontanarci ... Egli, pertanto, si adoperò con tutti i mezzi a legarci a sé ... Soprattutto egli con grande abilità trattava argomenti che valessero a scuoterci nell'intimo, giacché mostravamo di trascurare quel-

lo che, come egli afferma, è il più importante dei nostri beni, la ragione” (Gregorio il Taumaturgo, Discorso a Origene, ed. Città Nuova, Roma 1983, pag. 64-65).

Di che si tratta? Un giovane di nome Gregorio al termine dei suoi studi superiori, oggi si direbbe terminata l’Università, vuole fare una descrizione dell’esperienza vissuta negli anni della sua formazione accademica, parlando del rapporto vissuto col suo maestro, Origene. Siamo negli anni 232/233-238 d.C.. È possibile oggi che un giovane possa ancora rivivere l’esperienza di Gregorio? Dire con tutta verità che “effettivamente (il giorno) più prezioso di tutti” è stato l’incontro con i propri maestri, cominciando in quell’incontro “a risplendere il vero sole”? e che ciò accade perché si vive come uno “scuotimento nell’intimo”, poiché si “cessa di trascurare quello che ... è il più importante dei nostri beni, la ragione”? O forse non è neppure più necessario vivere nella vita una tale esperienza dal momento che ciascuno deve semplicemente vivere «come gli pare e piace»?

La risposta a queste domande la può dare non un insegnante, ma un maestro. Quale è la diversità? L’insegnante trasmette regole, il maestro testimonia la verità. Il primo chiede di imparare, il secondo persuade a verificare.

Platone ha scritto: «La conoscenza di queste cose non è affatto comunicabile come le altre conoscenze ma dopo molte discussioni fatte su queste cose, e dopo una comunanza di vita, improvvisamente, come luce che si accende da una scintilla che si sprigiona, essa nasce nell’anima e da se stessa si alimenta» [Lettera VII, 341 C].





giovedì 14 febbraio 2008

PRIMA SESSIONE

- Introduzione alla sessione e ai lavori di gruppo
- Professionalità docente e curricolo nella scuola dell'autonomia:
priorità pedagogiche e didattiche
[Relazione Prof. Cesare Scurati]
- Sintesi dei lavori di gruppo
- La professionalità del docente di religione cattolica
[Relazione Don Vincenzo Annicchiarico]
- La professionalità del docente nella scuola cattolica
[Intervento Don Aldo Basso]

Introduzione ai lavori di gruppo

Mons. MANLIO ASTA

Responsabile regionale del Lazio per la pastorale della scuole e IRC

Lavoro comune



Individuare quei punti di contatto tra la relazione del Card. Caffarra e del prof. Scurati, che possano diventare i punti di forza/consenso per promuovere la professionalità docente. Accordarsi per una domanda da porre al prof. Scurati.

Approfondimenti

1. Profilo professionale e soggetti educativi.

Una chiara definizione del profilo professionale dell'insegnante è preliminare a qualunque altro intervento. E anche dal punto di vista pastorale è importante che il direttore dell'ufficio di pastorale della scuola/IRC ne sia ben consapevole. L'esigenza emersa anche dalla relazione del prof. Scurati è la seguente: nel definire le responsabilità del docente occorre guardare non solo all'Amministrazione centrale (il docente non è un semplice esecutore passivo), ma al rispetto della comunità educativa locale e in particolare agli studenti, alla famiglia e al territorio (su cui insiste anche la comunità cristiana). Occorre più precisamente definire non solo le appartenenze del professionista (la competenza professionale, l'istituzione complessiva, la concreta unità scolastica in cui si opera) ma individuare meglio il significato e il ruolo del "soggetto" nel cui interesse il professionista opera. Certamente il minore, nei cui confronti si realizza una forma di tutela; ma ci sono anche altri "soggetti"? (la Repubblica? La scuola autonoma? La comunità locale, di cui fa parte anche la Chiesa? La famiglia?) Con quali modalità?

2. Professionalità collegiale nella scuola che educa

Perché la scuola recuperi appieno la sua originaria vocazione educativa e possa dare un contributo importante al superamento dell'emergenza educativa, occorre capire quali compiti i professionisti che agiscono collegialmente debbono far propri. In effetti, la lettura del Piano dell'offerta formativa dovrebbe permettere alle famiglie e agli studenti di comprendere che la loro scuola ha fatto propria la scelta di mirare alla formazione globale della persona, anche e soprattutto nella sua dimensione morale, a partire da scelte valoriali esplicite o implicite; che esiste quindi alla base del Piano dell'offerta formativa un progetto educativo. Quali proposte si possono fare? Ad es.: elaborare un progetto educativo e la antropologia che

soggiace al POF (cioè affrontando insieme alcune questioni culturali di rilievo antropologico)?

Avere una strategia per superare la frammentazione del sapere e giungere alla sua unità? Fare attenzione alle educazioni trasversali, per recuperare la dimensione etica?

È possibile ed (eventualmente) sufficiente, in un contesto pluralistico trovare in comuni e condivisi valori etici un punto di riferimento non solo per la elaborazione un core curricolo, ma anche per realizzare un ambiente scolastico veramente educativo? Senza questo comune riferimento è possibile superare il rischio della frammentazione?

3. Professionalità e persona del docente.

Non vanno lasciati in ombra gli aspetti della funzione docente relativi alla mentalità, alla coscienza critica circa i propri riferimenti ideali, istituzionali, civili e religiosi. Essi non sono senza impatto sia nella conoscenza sia nell'azione didattica sia nella condotta scolastica. Va riconosciuta l'importanza di una robustezza etica e civile personale e di categoria, come pure l'importanza di comportamenti deontologicamente condivisi e praticati ... Gli atteggiamenti personali professionali sono il frutto di una vocazionalità matura (equilibrio tra il lavoro che si fa e il desiderio di autorealizzazione) e di solidi riferimenti morali (interiorizzazione dei significati etico-umanistici universali del proprio compito). Si può parlare di una "spiritualità professionale" del docente? Nell'esperienza decennale delle associazioni di ispirazione cristiana è stata molto curata la spiritualità professionale del docente cattolico. E oggi?

4. Le associazioni

Quale compito affidare alle associazioni professionali perché i docenti maturino sempre più coscienza professionale? Possono svolgere un compito tipico degli ordini professionali di custodi e garanti di un codice deontologico? ...



rofessionalità docente e curricolo nella scuola dell'autonomia: priorità pedagogiche e didattiche

Prof. CESARE SCURATI

Ordinario di Pedagogia Generale, Università Cattolica Sacro Cuore

1. Autonomia



Il punto cruciale consiste nella riconduzione del processo educativo al principio per il quale non è possibile separare la meta dal cammino, il traguardo dal percorso, il prodotto dal processo, in quanto un criterio costitutivo di connessione-congruità ('continuum') ne lega tutti i punti, momenti e passaggi. Il primo tema essenziale della prospettiva dell'autonomia come categoria pedagogica va quindi ricercato e ritrovato nel rispetto della legge di personalizzazione, in virtù della quale soltanto l'esercizio diretto, coerente e concreto del cammino (proceduralità permette il conseguimento delle qualità volute come esito (terminalità)). Non ci può allora essere una società delle autonomie se non attraverso una educazione che avvenga nell'autonomia (dove, cioè, lo svolgersi 'per l'autonomia' non è separabile dall'essere 'nell'autonomia').

Per quanto riguarda più direttamente la scuola, essa rientra in questo orizzonte in quanto costituisce anch'essa un momento 'generativo' (efficace, adeguato, aperto al futuro) della realizzazione del progetto educativo. Ora, il massimo di speranza progettuale perchè la scuola (ogni singola scuola) raggiunga il suo coefficiente più elevato di valenza educativa (qualità pedagogica) coincide con il minimo di assimilazione alla burocratizzazione funzionale, relazionale e culturale. In sostanza, con l'autonomia, che si presenta, pertanto, come il più elevato punto di sutura concettuale per la pensabilità della scuola come luogo di promozione dell'intelligenza come qualità complessiva del soggetto e del sistema.

2. Curricolo

Si possono intravedere tre campi fondamentali di problematizzazione: il determinarsi del concetto di curricolo, di fronte a quello di programma; - gli elementi procedurali di composizione del pro-

dotto curricolare; la dinamica intercorrente fra i momenti nazionali e quelli locali di programmazione.

Programma e curricolo – L'idea di curricolo si è venuta differenziando da quella di programma per i caratteri della rispondenza alla realtà effettiva di una situazione educativa e per l'assenza di una formalità legale impositiva. In ogni caso, mantiene ancora un buon valore di senso riferirsi al 'programma' come documento normativo avente carattere di massima generalità – anzi, di universalità legale formale: è quanto ci si aspetta che 'tutti' svolgano ed eseguano –, mentre il curricolo sta a dire l'organizzazione del complesso delle esperienze formative che vengono poste in essere da 'quel' determinato gruppo di insegnanti per 'quel' determinato gruppo di alunni in 'quella' specifica situazione. Tutte le scuole e tutte le classi facenti parte di un sistema scolastico hanno, quindi, lo stesso programma in senso formale; ognuna di esse, invece, svolge il proprio curricolo in senso reale.

Una distinzione di questo tipo può risultare ancora utile:

PROGRAMMA	CURRICOLO
È l'espressione di una determinata concezione culturale	È flessibile e, per definizione, deve continuamente adeguarsi alla situazione
Promana da un'autorità politico-burocratica centrale	Si realizza nel decentramento didattico ed amministrativo
Indica principi di carattere generale, fini e scopi dell'attività educativa	Si sforza di valutare gli esiti comportamentali specifici delle idee che propone
Non prevede una metodologia precisa di applicazione	La metodologia di applicazione fa parte integrante della programmazione
È rivolto prevalentemente ai contenuti ed alla loro organizzazione gerarchica	Considera il complesso integrato dell'esperienza scolastica in quanto intenzionalmente rivolto alla formazione dell'alunno
Ai docenti è affidato il compito di interpretare ed applicare il programma	Ai docenti si richiedono capacità di progettazione e di conduzione

- Un curricolo identifica ciò che effettivamente un gruppo di operatori della scuola ritiene di dovere e di poter porre in atto per un determinato gruppo di alunni.
- Una progettazione curricolare si distingue per la giustificabilità piena e continua di ogni suo momento e passaggio, in un clima di iniziativa consapevole e non di abitudinaria esecutività.

- Una progettazione curricolare avviene in una situazione composta, nel pluralismo concorrente di visioni valoriali, nell'assunzione di soluzioni decisionali non prescritte ma autonome
- Un curriculum è una progettazione esplicita e 'descritta', totalmente comunicabile, aperta al controllo ed alla verifica
- Un curriculum è un 'artefatto' intenzionale (comprende soltanto ciò che è previsionalmente ammesso a farne parte), riflessivo (è contraddistinto dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio) e selettivo (non equivale alla 'consegna' di tutto il sapere ma soltanto di una «selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico di una società»- L.Stenhouse).

Costruzione - Sequenzialità: Il processo di progettazione si distende in una serie di passaggi disposti secondo una progressione non casuale; *Circolarità:* Ogni momento e passaggio si connette con tutti gli altri ed il progetto è sempre aperto ad una costante revisione e perfezionabilità interna; *Deliberatività:* Ogni momento e passaggio della progettazione tende a porsi non come un 'dato' ma come un 'problema', cioè come soluzione aperta, in merito alla quale occorre determinare criteri, ponderare alternative ed assumere decisioni.

L'elemento formale è costituito dalla proceduralità per passi ordinati:

A - *Analisi della situazione, definizione e selezione degli obiettivi:* quali funzioni si attribuiscono all'educazione nella scuola? quale tipo di cultura si sceglie? quali esiti si ritengono prioritari? quali sono le influenze più rimarchevoli sul processo di istruzione?;

B - *Selezione dei contenuti:* che cosa scegliere come campo di indagine nell'infinito universo dei prodotti culturali? come conciliare i criteri di carattere oggettivo (tradizione scientifica, rilevanza storica) con quelli di ordine soggettivo (adeguazione all'età e dalle caratteristiche psicologiche degli alunni) e pragmatico (utilizzabilità ai fini della comprensione del mondo attuale e della vita futura degli alunni)?;

C - *Strutturazione delle sequenze di apprendimento:* quale teoria dell'apprendimento si ritiene di considerare? come si attua la verifica dell'apprendimento e della sua efficacia? secondo quale criterio si organizzano gli apprendimenti (logico, psicologico, ecc.)?;

D - *Scelta, selezione ed organizzazione di metodi:* metodo della ricerca, del problem solving, dell'indagine euristica, dell'esplorazione ambientale, ecc?;

E - *Scelta degli strumenti:* impiegare materiale didattico strutturato, spontaneo, costruito dagli alunni stessi? quale ruolo viene attribuito al materiale nel processo di apprendimento?;

F - *Preparazione dei materiali:* ci si affida a materiali tradizionali o si operano scelte per materiali nuovi ritenuti più funzionali?;

G – *Realizzazione*: quali forme organizzative di orari, spazi, raggruppamenti di alunni e di docenti si ritengono più opportune?;

H – *Verifica-valutazione*: quali modalità di verifica si intendono adottare per l'apprendimento degli alunni, per il comportamento degli insegnanti, per la risonanza sociale, per la validità del progetto educativo e per la sua esecuzione e disseminazione?

Vicino e lontano – Il dibattito si incentra, essenzialmente, sulle condizioni alle quali appare consigliabile allocare sulla scuola, intesa come unità scolastica individuabile, lo svolgimento di una programmazione-progettazione curricolare.

La questione cruciale della relazione fra il momento centrale e quello locale può essere risolta se si pensa ad una sorta di continuum ideativo-propositivo-realizzativo che può venire collocato e svolto a diversi livelli ed in differenti 'luoghi' del funzionamento scolastico: nazionale, di scuola, di classe. «A livello nazionale» – secondo D. Lawton – «c'è bisogno di un possibile accordo su un curriculum basilare comune...; a livello di scuola occorre che gli insegnanti discutano il curriculum con i genitori, gli studenti, gli amministratori e le altre forze interessate...; e finalmente gli insegnanti, al livello della programmazione di classe, avranno la loro parte di libertà nel progettare i loro piani di lavoro e le loro lezioni»: si tratta, quindi, di tenere presenti diversi livelli di contemperazione e di compostibilità.

La possibilità di curricula locali è strettamente relativa alla corrispettiva configurazione delle dimensioni e dei contenuti dei curricula centrali. In altri termini, vuol dire che risulta comunque decisivo stabilire cosa si intende per curriculum comune obbligatorio nazionale o 'core curriculum' che dir si voglia. Come ben sintetizzato da G. Kirk, esso include «quelle attività e quei contenuti di studio in cui tutti gli alunni dovranno impegnarsi. L'idea implica anche che esso rappresenti soltanto una parte del programma dell'alunno nel suo insieme».

Una formulazione espressiva in questo senso parla di *curriculum democratico bilanciato* capace di fornire una «dieta educativa bilanciata» (A.V. Kelly), le cui caratteristiche salienti consistono nel:

- identificare con chiarezza quali tipi di conoscenza hanno una priorità in quanto provvisti di uno stato e di un valore superiore agli altri;
- garantire a tutti l'accesso a tutti i terreni non estremi del sapere
- considerare in una stessa comprensione le esigenze individuali e quelle sociali nonché di formazione generale e preparazione specifica;
- concentrarsi sulla proposta di ampi principi procedurali più che di liste di contenuti;
- utilizzare l'idea di 'area di esperienza' come impostazione di ingresso e pedale costante di riferimento;

- non confondere un 'curricolo comune' con un 'syllabus comune' (cioè con una lista di contenuti o di apprendimenti): il compito è di «garantire l'accesso senza uniformità, la qualità nella diversità ed una uguaglianza nella differenza» (Id.);
- collocarsi in un sistema democratico di rendicontazione;
- accogliere i contributi degli specialisti senza cedere al loro predominio.

La ricerca promossa e svolta dall'UCIIM (v.: *Insegnare perché?*, a cura di L. Corradini, Armando, Roma, 2004) ha condensato la rappresentazione complessiva dei dati raccolti nella presentazione di una «professione difficile».

Riprendo soltanto gli elementi descrittivi salienti:

- *Orientamento* – Si distinguono «due livelli...uno precoce 'mitico/fantastico, ed uno tardivo, realistico-esperienziale, giudicato concordemente il più importante. Tuttavia, dove esistono entrambi' ...essi si rafforzano e si integrano, diventando il substrato psicologico di una forte motivazione professionale». Risultano pertanto decisivi l'inizio dell'attività docente e le prime fasi del lavoro sul campo.

- *Condizione sociale e immagine della professione* – È assoluta «la predominanza femminile fra i docenti e gli aspiranti tali»; è evidente l'invecchiamento del corpo docente; «il fenomeno del precariato è drammaticamente evidente nella fascia di età compresa fra i 25 e i 34 anni, ma resta alto anche in quella successiva; nelle fasce di età più giovani e più anziane la scelta per la docenza ha rappresentato una «scelta di vita», mentre per le fasce intermedie è stata soprattutto una opportunità di trovare un lavoro qualificato, da cui la «consapevolezza di svolgere un mestiere che non è il proprio, al quale si è giunti un po' per avventura ed un po' per necessità»; il gradimento dichiarato per l'attività in corso è elevato ma non si accompagna alla propensione ad consigliarla ad altri; il malessere ed il disagio denunciati crescono con il passare degli anni.

- *Autorappresentazione e rappresentazione sociale* – Esistenza di un «forte divario», in virtù del quale «Il docente si sente intellettuale, ma si vede considerato lavoratore, capisce di essere visto come un lavoratore, ma questa identità non è esattamente quella per la quale avverte di poter operare. Insomma, il docente educa con spirito intellettuale ed avverte che il contesto lo percepisce invece come colui che educa massimamente per svolgere un lavoro».

- *Dimensioni di natura etico-formativa* – Viene registrato un atteggiamento tendenzialmente favorevole alla formulazione di un codice deontologico, da affidare all'ordine professionale degli insegnanti o alle loro associazioni; il giudizio sulla formazione iniziale

è piuttosto negativo mentre quello sulla formazione nei primi anni di insegnamento e nei successivi migliora; nella formazione d'ingresso ricevono l'adesione più elevata le competenze metodologico-didattiche rispetto a quelle psicologico-sociali ed operativo-gestionali; l'attrazione dell'associazionismo professionale nei confronti degli insegnanti giovani è molto bassa, mentre l'interesse per le realtà di tipo 'religioso' rimane abbastanza presente, anche se tende a muoversi «verso il sociale, rappresentato dal volontariato e verso l'ecologico e l'ambientale».

In conclusione, si stagliano due principali considerazioni: in primo luogo, gli insegnanti tendono a considerarsi soprattutto come persone, intellettuali e cittadini educatori e meno come esperti, funzionari, lavoratori; in secondo luogo, prevale «l'importanza attribuita alle competenze metodologiche: ciò significa che la persona, intellettuale, cittadino che educa non è percepito come libero pensatore o come intrattenitore ludico degli studenti, ma come professionista che educa promuovendo apprendimento».

Emerge, nell'insieme, un panorama nel quale rimangono incluse numerose incrostazioni limitanti di vecchissima origine, nello stesso tempo, non mancano tratti di contraddittorietà. In sostanza, i tratti di una più definita (e definibile) professionalità non appaiono stabilizzati.

Di fronte a questo, si profilano alcune spinte da tenere in considerazione:

- *Ristretto e allargato* – I ruoli degli insegnanti si vanno espandendo al di là del lavoro in classe per assumere contenuti sempre più vicini a quelli di direzione e di management, che si esplicano soprattutto nel senso della conduzione di altri insegnanti e di interazione con altri adulti. Siamo quindi di fronte ad un profilo la cui estensione continua ad aumentare e che non sopporta di venire eventualmente ricondotto ad approcci di carattere riduttivo od eccessivamente schematico.
- *Formazione iniziale* – La condizione ottimale per l'ingresso negli itinerari professionali è costituita dalla sintesi di maturità personale, condizione giovanile adulta, possesso di strumenti e di visioni culturali ampie ed acquisizione di abilità sufficienti (non totalmente esaustive) per un ingresso sicuro nel mondo del lavoro. Soprattutto, è essenziale aver usufruito di un percorso formativo positivamente equilibrato fra gli elementi teorici e quelli pratici.
- *Formazione in servizio* – La situazione sembra essersi fatta piuttosto stagnante, per cui è opportuno provare a vedere quali possono essere le più interessanti prospettive di ripresa e di sviluppo, in una progressione che va dall'aggiornamento alla formazione in servizio allo sviluppo professionale continuo.
- *Accompagnare e trattenere* – Da qualche tempo viene rimarcata l'importanza di provvedere ad adeguate forme di sostegno e di ac-

compagnamento per gli insegnanti che entrano nella professione docente. Il problema appare importante anche allo scopo di evitare lo scoraggiamento e l'abbandono da parte di soggetti che, opportunamente aiutati, potrebbero diventare docenti di qualità.

• Dall'autonomia alla comunità scolastica

L'autonomia significa pensare l'unità scolastica come comunità di natura morale e consensuale, come una vera e propria «comunità di pensiero» e di «cura»¹⁰. L'istituto scolastico, nella sua individuabile singolarità, si profila come una «persona morale», caratterizzata da comportamenti cooperativi regolari, nel quale ha luogo la «crescita di una cultura di cooperazione» come sviluppo di «rappresentazioni condivise» che sfocia nella costruzione di una organizzazione professionale capace di adottare una logica soffice ed adattiva, nella quale «gli insegnanti sono condotti a sviluppare una serie di competenze che consentono loro di trasformare gli approcci educativi....In termini di organizzazione del lavoro, questo vuol dire che gli insegnanti si liberano dai condizionamenti interni, che fanno dire 'è impossibile'; vuol dire che si assegnano il diritto di organizzarsi in un altro modo»¹¹.

In una logica professionale «gli insegnanti partecipano collettivamente alle scelte della loro scuola e hanno la libertà di approntare dei dispositivi di insegnamento-apprendimento o di valutazione non standardizzati, a patto di renderne conto», per cui si rende realmente possibile muoversi nella direzione di un progetto inteso come «sguardo simbolico, ampio disegno orientato da valori, da visioni politiche e sociali, un'etica, piuttosto che di progetto come 'programma operativo' o 'programmazione', come ordinamento di operazioni volte a condurre passo passo al risultato previsto»¹².

Secondo P. Romei, «l'autonomia comporta per le singole unità scolastiche il problema di costruire e consolidare le proprie identità, attraverso la propositività, la riconoscibilità, l'apertura interistituzionale», il che «comporta per l'insegnante un'identità caratterizzata da una triplice appartenenza: alla professione, all'istituzione complessiva, all'unità scolastica in cui opera»¹³. È sempre più evidente, infatti, che «l'insegnante di oggi è...chiamato a professionalizzarsi anche come promotore del servizio d'istruzione e animatore

¹⁰ V.T.J. SERGIOVANNI, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

¹¹ V.M. GATHER-THURLER, *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2000.

¹² ID., *Ibid.*, p. 129.

¹³ P. ROMEI, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci Faber, Roma, 2005, p. 106-107.

dell'apprendimento, ad acquisire la capacità di interpretare e far fronte alla demotivazione dei suoi studenti»; non solo, ma deve fronteggiare anche i problemi della «comunicazione con i colleghi e con gli altri stakeholder con cui la scuola deve continuamente confrontarsi». Ne consegue che «L'insegnante non è più solo un attore individuale all'interno della sua aula, ma ha anche da accollarsi compiti di lavoro collettivi fuori dall'aula, compiti che presuppongono la costruzione di comunità professionali, di comunità di pratiche...all'interno del singolo istituto o nella relazione fra diversi istituti»¹⁴.

- **Trovare una linea curricolare coerente**

Si delineano, a proposito del disegno programmatico nazionale, due visioni: più amministrativa la prima, che punta sulla costruzione di un terreno prescrittivo completamente esplicito e quindi descrivibile e valutabile in termini oggettivi; la seconda, più umanistica in senso ampio, guarda soprattutto all'evidenziazione di significati culturali e di messaggi formativi, nel senso che il 'core' racchiude le «connessioni delle materie con l'universo che si suppone esse rappresentino», la «preparazione...a partecipare in senso più ampio alla conversazione umana», gli «incontri scolastici con problemi e tematiche che trascendono le partizioni disciplinari», le «modalità di apprendimento che coinvolgono gli studenti come partecipanti più che come osservatori» e un «uguale accesso a tutto questo per tutti gli studenti» (J. Goodlad).

Un'ulteriore rapida considerazione va fatta a proposito dell'assunzione di un'ottica lineare oppure ciclico-ricorsiva.

Le diffuse semplificazioni anticicliche e filolineari – si risparmia del tempo, si evitano le ripetizioni inutili, e via dicendo – vanno riviste alla luce di qualche più ponderata considerazione: – la vera ciclicità non vuol dire ripetizione ma ritrovamento e ritrascrizione degli apprendimenti stabilizzati in un quadro cognitivo più maturo di lettura dell'esperienza; – ridurre gli apprendimenti intrinsecamente non lineari (quelli euristici, integrativi, trasversali, connettivi, sostanziali) alla proceduralità lineare-successiva di quelli logico-formali significherebbe tradire una delle strutture più profonde dello sviluppo progressivo della mente (da non ridurre al solo intelletto).

- **Formare una professionalità sicura ed aperta**

Propongo qualche annotazione intesa a mediare fra le polarità oggi più evidenti ed a focalizzarsi sugli elementi essenziali cui fare riferimento.

¹⁴ L. BENADUSI, *La professionalità degli insegnanti e le riforme della scuola*, 'Autonomia e Dirigenza', Roma, 2004/7-8-9, pp. 4-8.

1. Il carattere primariamente 'morale' della professione docente può essere riconosciuto nel compito di testimonianza e di difesa dei diritti pedagogici degli alunni, in tutte le fasi ed i contesti della loro esperienza di scuola. Appare sempre più evidente, ormai, la rilevanza determinante che essa esercita come forma della 'tutela del minore' nelle sue varie espressioni (protezione, accompagnamento, rasserenamento, rinforzo, abilitazione), in cui la forza dell'azione si fonde con la sollecitudine della presenza.

2. L'universalismo è la 'logica' naturale dell'atteggiamento educativo proprio del docente in quanto promotore di umanità nei suoi alunni. È per questo che occorre avvertire che il diffuso sottofondo verbale incline alla 'clientizzazione' contrattualistica della relazione può innescare slittamenti che alterano i confini propri di un dovere non commerciale.

3. La didattica va considerata come il terreno naturale di espressione dell'auto-produttività professionale e della elaborazione dell'eccellenza. La vera qualità, infatti, ha sempre un carattere di creazione dall'interno dei mondi e dei processi coinvolti e non consegue meccanicamente alla suggestione od alla modellizzazione strumentale garantita dall'esterno. Non si 'applicano' prodotti ma si 'inventano' soluzioni.

4. Occorre ritrovare un senso forte del valore della collegialità, reagendo alle eccessive rappresentazioni depotenzianti che ne sono state fatte. La conoscenza dei fatti obbliga lealmente ad ammettere che il carattere di socialità è intrinseco ad ogni professione elevata nel senso di costruzione storica comune delle qualità volute e, soprattutto, che la disponibilità di una comunità coesa di adulti solidalmente responsabili è la condizione fondamentale per la costruzione di un ambiente educativo e didattico efficace. Si tratta di un valore alto e decisivo, sul quale non si possono avere incertezze.

5. La questione dell'autonomia tende ad assumere progressivamente il carattere di un inciampo piuttosto che conservare la fisionomia di una grande promessa. Se si vuole evitare una pura operazione di innovazione cosmetica occorrerà arrivare ad una coerenza pensabile e praticabile, cioè ad una concettualizzazione logicamente creativa ed insieme rivolta ad un nuovo ordinamento efficace della realtà; inoltre, la connessione che lega l'idea di autonomia a quella di governo è comunque una relazione costitutiva, da sciogliere nei suoi termini organici e da vedere nelle sue terminazioni fattuali di nuovo sistema di poteri, obblighi e verifiche; infine, se non si arriva a chiarire i nodi relativi alla progettazione curricolare di scuola ed alla professionalità deliberativa dei docenti il panorama reale resterà confuso.

6. L'atteggiamento nei confronti degli itinerari di formazione mostra l'alternarsi di momenti di concentrazione sulla formazione in servizio (decenni appena trascorsi) e sulla formazione iniziale

(congiuntura mai decisiva di questi anni). La speranza è che si possa finalmente arrivare ad una visione organicamente connessa di esigenze simultaneamente compresenti e che i nuovi tracciati di collaborazione fra università e scuola proseguano nei percorsi timidamente avviati.

7. Alle difficoltà delle strutture associative professionali sembra far riscontro un incipiente successo delle possibilità di 'reti' fra scuole e gruppi flessibili di insegnanti, d'altronde in linea con il carattere più 'liquido' dei legami postmoderni. È certo un'importante novità da seguire, senza che sia necessario creare un'ulteriore contrapposizione: c'è anche bisogno di solidità.

8. Non si possono isolare le difficoltà specificamente inerenti alle problematiche della professionalizzazione degli insegnanti dal più generale contesto della crisi educativa della postmodernità. Da questo punto di vista, gli insegnanti pagano un prezzo molto elevato sul piano della esigibilità, che molti di loro vedono sconfinare sempre più nei terreni dell'impossibilità. L'insegnamento, invece, va visto come una professione 'possibile'; e deve essere reso tale.

• Chiudere un tracciato

La conclusione di questo processo può essere individuata nel Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227 per il quale «I percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione sono di pari dignità e si svolgono nei corsi di laurea magistrale e nei corsi accademici di secondo livello, finalizzati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche, che caratterizzano il profilo formativo e professionale del corso» (art. 2). L'art.1, a sua volta, stabilisce che «Il percorso di formazione iniziale dei docenti è affidato alle università ed alle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, che a tal fine si raccordano con le istituzioni di istruzione e formazione, ed è preordinato al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento» (comma 4). L'art. 6, infine, introduce, successivamente al conseguimento del titolo e della relativa abilitazione, un «anno di applicazione, con assunzione di responsabilità di insegnamento, sotto la supervisione di un tutor designato dal collegio dei docenti» (comma 2) della scuola interessata.

I punti da far rilevare nell'impianto sono costituiti dalla precisa finalizzazione professionale, dalla normalizzazione dell'interazione collaborativa fra gli istituti di formazione e le scuole e dalla connessione fra l'itinerario formativo ed il sistema di reclutamento ed immissione nel lavoro. Essere insegnanti, quindi, significherà provenire da un itinerario formativo più esteso, integrato e professionalmente focalizzato, nonché finalmente allineato sugli standard

e sui criteri internazionalmente raccomandati. La più consistente acquisizione è rappresentata dalla affermazione (che riteniamo definitiva) del valore del tirocinio, che « non è addestramento, né qualificazione professionale in senso stretto: è piuttosto 'possibilità' ulteriore offerta allo studente per l'esercizio nuovo e diverso di capacità e di comportamenti».

La nuova preparazione iniziale dei docenti potrà influire positivamente sul rinnovamento della scuola soltanto se saprà porre le basi di un comportamento futuro di piena professionalità: collaborazione fra i pari, attitudine alla ricerca ed alla riflessione continua, abitudine di curiosità intellettuale e di autopromozione culturale.



Conclusioni dei lavori di gruppo Interventi

1. Don Giuseppe Lombardo

Ogni epoca nel corso della sua storia, ha attraversato momenti di difficoltà nell'ambito dell'educazione, difficoltà che ai nostri giorni vengono sintetizzate sotto la comune definizione di "emergenza educativa". Tuttavia tale situazione, proprio perché tipica di ogni epoca, non deve far distogliere lo sguardo da Gesù maestro che, con la sua bellezza, chiede a ogni credente che opera nella scuola la capacità di recuperare il gusto dello sguardo educativo perché chiunque impegnato in tale ambito possa riscoprire l'importanza della "trasmissione". L'analisi del momento attuale fa emergere una situazione di disagio, situazione nella quale ogni passaggio da una generazione all'altra appare impoverito dalla mancanza di fiducia che invece richiederebbe una vera e propria rivisitazione nella fede: come dice infatti Gesù nel Vangelo sarebbe necessario per ognuno, assumere il comportamento del seminatore che "semina e poi va a dormire perché altri raccoglieranno i frutti".

È necessario rilanciare il senso di appartenenza prima di tutto alla comunità parrocchiale ma anche verso quelle nuove forme di associazione che nella vita della chiesa sono frutto dello Spirito Santo perché affidatarie di una missione in ambito educativo. "Stare nel mondo della scuola" risulta comunque essere ciò che più di ogni altra cosa si rende necessaria: solo in questo modo, infatti è possibile seguire le generazioni che si susseguono con estrema velocità e comprendere i reali bisogni dei ragazzi.

All'ufficio Nazionale si chiede di fare da tramite tra le varie diocesi offrendo un servizio capace di mettere in "rete" le diverse professionalità in modo che l'operare in modo collegiale sia non solo una grande testimonianza di fede ma anche uno stimolo in più per le realtà educative particolari che in questo modo sarebbero portate a rendere visibili le loro iniziative anche in ambito nazionale.

2. Don Bruno Sopranzi

Il Convegno nazionale, proposto in questi giorni a Bologna, invita a riflettere sul tema della scuola che educa: la prima sottolineatura che giunge scontata è "la scuola, davvero, educa?". Nel nostro tempo appare evidente la scomparsa di alcuni "cristiani insegnanti" che hanno lasciato il posto a insegnanti cristiani, docenti cioè la cui professionalità obbliga a coinvolgere l'intera comunità dei credenti. Ci

si chiede dunque: dato che l'intera comunità cristiana si assume una responsabilità educativa, come poter far sì che essa possa incidere più profondamente in ambito scolastico? E inoltre, a tale riguardo, quale sostegno dovrebbero dare agli "insegnanti cristiani", la comunità ecclesiale, le diocesi, le parrocchie e le associazioni professionali?

3. Don Andrea Porcarelli

È ritenuta interessante la nuova chiave di interpretazione dei tempi che in ambito educativo tende a privilegiare le linee positive piuttosto che i fattori di spiccata problematicità. Nell'ambito dunque del passaggio da una situazione di emergenza a una di eccedenza è necessario soffermarsi su alcuni aspetti della situazione educativa, puntando in particolare sulla figura del docente:

È necessario investire su due elementi: l'identità spirituale, umana e professionale dei docenti, perché possano farsi anch'essi portatori di una ricchezza testimoniata e virtualmente contagiata agli studenti e la collegialità-comunione del loro servizio. Per rendere visibili questi elementi sono necessari alcuni fattori:

- *Il radicamento nelle radici evangeliche dell'identità di ogni singolo docente* (a tale proposito risulta importante favorire un clima di collegialità perché come diceva S. Alberto Magno "In dulcedine societatis quaerere veritatem")
- *La necessità di sperimentare strumenti culturali sempre nuovi capaci di "veicolare" lo Spirito*. Si avverte la necessità dunque di spunti pedagogici e didattici rinnovati affinché anch'essi possano trovare uno spiccato radicamento nel Vangelo e non siano solo strumenti offerti dal mercato che, il più delle volte, non si dimostrano compatibili con la cultura antropologica insita nel riferimento evangelico.
- *Sperimentare nel concreto e testimoniare la collegialità*. La "pratica" nelle associazioni e nella chiesa deve diventare motivo di rigenerazione nella scuola in cui ogni singolo docente è chiamato ad operare.

4. Don Fabio Togni

Il tema del convegno "Professione docente oggi nella scuola che educa" invita a riflettere sulla situazione che spesso molti docenti sono costretti a sperimentare, ossia quella situazione culturale che potrebbe essere definita come "terra di mezzo". Molto spesso infatti chi si trova nella scuola con un compito educativo è costretto a vivere in una dimensione di "equilibrismo" per cui identità personale e professionale dovrebbero essere scisse. È lecito a tale proposito soffermarsi sull'importanza di percorsi formativi che favoriscano la costruzione dell'identità del docente su basi collegiali affinché identità, relazionalità, collegialità trovino una mediazione in termini di percorsi formativi.

5. Don Serafino Marazzini

Dalle relazioni del Card. Caffarra e del prof. Scurati sono emersi alcuni spunti di riflessione che hanno toccato gli aspetti più

diversi della cosiddetta “emergenza educativa”, riflessioni che rimangono in attesa di una risposta concreta e realistica pur nella sua difficoltà di attuazione.

Riguardo all’attuale situazione educativa, il cardinale ha posto l’accento sulla possibilità di un percorso unitario nella scuola mentre dalle riflessioni del prof Scurati è emersa la possibilità di trasformare la casualità che aleggia nella scuola in “intenzionalità educativa”.

Su questa scia si rendono però necessarie alcune domande:

- come poter valorizzare l’immagine della narrazione suscitata dall’arcivescovo in modo che essa non diventi dogmatica ma ideologica e per questo capace di intercettare le nuove generazioni?
- Nella scuola che educa risulta fondamentale il concetto di tempo: un tempo che non è solo una successione cronologica degli eventi ma che necessariamente deve trasformarsi in tempo di grazia (kairos). Nell’emergenza educativa quotidiana come porre in dialettica il tempo presente con il tempo futuro?
- Quale visione del docente poter rileggere nella scuola di oggi tra l’ipotesi fatta dal cardinal Caffarra “docente come colui che fa prendere coscienza di ciò che urge nel cuore dello studente” e l’interpretazione del prof Scurati che nel docente vede colui che deve essere capace di guardare l’interiorità ma anche l’esteriorità di queste generazioni?

E nel particolare, riguardo all’emergenza educativa risulta lecito domandarsi:

- La definizione “emergenza educativa” è una categoria di cui si è abusato o risulta essere adeguata?
- Cosa c’è di tipico in questa emergenza educativa che sembra essere ricorrente nelle fasi della storia?
- Come rispondere all’emergenza educativa nell’attuale contesto (situazione di debolezza nella ricerca delle verità e delle risposte)?
- È possibile interpretare le risposte elaborate dai relatori nell’ottica di quell’“Nuovo Umanesimo” espresso dal Papa e dal ministro?
- Che riflesso ha l’emergenza educativa su docenti, famiglia e società? In che modo li chiama in causa?

Alcune riflessioni finali:

- I docenti non sono chiamati a cambiare tutto ma a compiere bene la propria missione in ambito educativo.
- Il valore delle associazioni e dell’Ufficio di pastorale scolastica è riconosciuto in quanto entrambi permettono a ogni singolo docente di raccontare la propria esperienza esistenziale e professionale in chiave di testimonianza
- Anche la Chiesa, così come la scuola, attraversa un’“emergenza” riguardo alla sensibilità ecclesiale poiché la pastorale ordinaria risulta essere troppo spesso, distante dai temi e dal mondo della scuola.

L

La professionalità del docente di religione cattolica

Don VINCENZO ANNICCHIARICO - Responsabile del Servizio Nazionale CEI per l'Insegnamento della Religione Cattolica



In questo mio intervento cercherò di considerare gli aspetti costitutivi della professionalità dell'Insegnante di Religione cattolica (IdR). È evidente che il percorso di Studi dell'IdR e i documenti magisteriali che lo fondano danno già il quadro entro cui si colloca la sua competenza, ma è altrettanto vero che la "professionalità" si costruisce nel "contesto" della scuola; laddove la professione docente diventa espressione di quel *in signo ponere* che è proprio della didattica intesa anche come conoscere per agire e non solo come conoscere per sapere.

Già nella Nota della CEI del 1991 si affermava che l'insegnamento della religione cattolica è un servizio educativo a favore delle nuove generazioni, volto a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace, capaci di usare bene della propria libertà. Certamente si può dire che il carattere popolare e l'incidenza che il cattolicesimo ha avuto e continua ad avere nel nostro paese sono, infatti, un dato di conoscenza e di studio non eludibile nel bagaglio formativo e culturale che la scuola è chiamata ad offrire alle nuove generazioni. Si tratta di un elemento che caratterizza l'identità del Popolo, italiano nelle sue radici storiche e culturali e nel suo essere una comunità cementata e unificata specialmente dai valori cristiani. L'insegnamento della religione cattolica, nel suo attuarsi concreto, mostra come la dimensione religiosa e la dimensione culturale, proprie della persona e della storia umana, non sono affatto alternative tra loro, ma sono intimamente legate e complementari l'una all'altra¹⁵. A questo proposito il Papa invita caldamente gli stessi IdR, negli anni seguenti al nuovo Concordato, a non sminuire il carattere formativo del loro insegnamento e a sviluppare verso gli alunni un rapporto educativo ricco di amicizia e di dialogo tale da suscitare nel più ampio numero di alunni, anche non esplicitamente credenti, l'interesse e l'attenzione per una disciplina che sorregge e motiva la loro ricerca appassionata della verità¹⁶.

¹⁵ Cfr. CEI, *Insegnare Religione Cattolica oggi*. Nota pastorale, Roma 1991, n. 14.

¹⁶ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Discorso*. Ai partecipanti al Simposio del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa sull'Insegnamento della religione cattolica nella Scuola pubblica - Roma 11 aprile 1991, in http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione_it.html, n.4, (04.02.08.)

La professionalità dell'IdR esige la presenza e l'esercizio di alcune doti che sono proprie di ogni docente nella scuola: capacità progettuale e valutativa, relazionalità, creatività, apertura all'innovazione, costume di ricerca e di sperimentazione. Dall'identità dell'IdR non si può escludere la sua particolare relazione con la Chiesa, dalla quale egli riceve il necessario riconoscimento di idoneità. Questo riconoscimento non si sovrappone né tanto meno contrasta con il quadro scolastico educativo, ma lo rafforza e lo precisa, garantendo meglio la dignità professionale e morale dell'IdR. L'idoneità non è paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica. Essa stabilisce un legame tra l'IdR e la comunità ecclesiale, nella quale vive e partecipa della sua esperienza di fede e di vita cristiana e nella quale dovrebbe maggiormente essere riconosciuto¹⁷.

1.
Un IdR consapevole:
scuola e insegnante
si plasmano
sinergicamente

Se ci si colloca nell'ottica di una professionalità che si manifesta nel servizio concreto rivolto ai ragazzi, possiamo dire che questa figura d'insegnante è apprezzata sia nel contesto scolastico che dalle famiglie degli studenti ma che richiede una costante cura per la sua formazione e crescita¹⁸. A questo proposito giova ricordare quello che affermava il MIUR nel 2005 a proposito della dimensione religiosa e l'IRC, si tratta di "riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa, ma anche l'importanza storica e attuale dei rapporti e dell'interazione con altre culture; collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, l'insegnamento della Religione Cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese"¹⁹.

Sulla professionalità docente molto si è detto e si potrebbe dire soprattutto in un contesto in cui la crisi del "prestigio socio-culturale" della figura dell'insegnante si unisce alle problematiche di una società in continua trasformazione che richiedono competenze non più solo disciplinari e didattiche ma anche relazionali, progettuali, organizzative, sempre più complesse e articolate. Non è pen-

¹⁷ Cfr. CEI, *Insegnare Religione Cattolica oggi*, o.c., n. 22.

¹⁸ Basti pensare che l'IRC è una disciplina scelta dagli Studenti e dalle loro Famiglie e nel 2007 l'hanno fatto il 91.2% nelle scuole statali, sommando poi il risultato delle scuole cattoliche si raggiunge il 91.93%.

¹⁹ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente la conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*, Roma 2005, p. 5.

sabile, oggi, vedere l'insegnante soltanto come un trasmettitore di conoscenze, come uno specialista che, con opportune modalità didattiche, riesce a far apprendere ai suoi studenti i fondamenti di una qualche disciplina. L'identità dell'insegnante non può prescindere dalla consapevolezza dell'identità pedagogica e culturale della scuola in generale, e dell'istituto in cui opera, in particolare. D'altra parte, l'identità stessa della scuola evolve e si qualifica attraverso le qualità e le competenze degli insegnanti che vi operano, si può dire che identità della scuola e identità dell'insegnante si plasmano sinergicamente. Se insegnanti e allievi sono parte di una comunità educante, ciò significa che le relazioni si estendono oltre i colleghi e gli allievi, ovvero una comunità che si alimenta di relazioni sia interne alla scuola, con tutte le sue diverse componenti, sia esterne, in primo luogo con i genitori, ma anche con l'extrascuola, con l'associazionismo, con la parrocchia, insomma con il territorio e infine il mondo del lavoro. Il compito dell'insegnante va perciò ben oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli alunni, poiché rientra nella professionalità degli insegnanti preoccuparsi dell'autostima dei loro alunni, della loro motivazione ad apprendere, della loro capacità di relazione con i compagni, dello sviluppo del loro carattere, delle loro aspirazioni e dei loro valori. Questi aspetti della personalità degli studenti non sono solo importanti in sé, sono anche fondamentali per lo sviluppo intellettuale degli stessi alunni, ciò rimane la finalità centrale della funzione docente²⁰.

2.
L'IdR "sentinella"
dell'attualità della
questione
antropologica

La disciplina IRC pone certamente l'IdR nella posizione di chi riflettendo sull'uomo contemporaneo non solo pone la questione di soddisfare l'*anelito* di conoscenza proprio dell'uomo, ma vede contemporaneamente crescere in maniera evidente e drammatica il senso della sua inquietudine. Oggi si nota la presa di distanza dall'antico concetto di persona attraverso un ricorso indiscriminato ed acritico alla genetica e alle neuroscienze; la riduzione di quella che abbiamo imparato a chiamare *anima* e che viene sempre più identificata con l'io, con la coscienza o con una non meglio identificata personalità, l'umanesimo secolarizzato ed il rifiuto di ogni riferimento trascendente²¹. Tra le proposte che sembrano più capaci di

²⁰ Cfr. MINELLO R., *La professionalità dell'IdR: competenze pedagogico-didattiche*, Seminario di studio sulla professionalità dell'Idr promosso dal Servizio nazionale IRC della CEI - Aosta - Valtournenche 14-16 gennaio 2008, in http://www.chiesacattolica.it/ci_new_v3/pagine/3958/Minello_Int_intrdef.doc, p. 4, (08.02.08).

²¹ Cfr. GALANTINO N., *La Professionalità dell'Idr nel contesto dell'attuale questione antropologica*, Seminario di studio sulla professionalità dell'Idr promosso dal Servizio nazionale IRC della CEI - Aosta - Valtournenche 14-16 gennaio 2008 in http://www.chiesacattolica.it/ci_new_v3/pagine/3958/Galantino.doc, p. 8, (08.02.08). Vale la pena ricordare come Papa Benedetto XVI sottolinea che per alcuni la persona

identificare una rete di riferimenti antropologici sui quale far poggiare e a partire dai quali spendere la propria professionalità di IdR, troviamo in primo luogo, quella di far riconoscere viva in ogni studente la coscienza, da una parte, di non poter essere compreso in una definizione; e, dall'altra, di riconoscere la presenza in se stesso di una coscienza che avverte la necessità di doversi sempre trascendere verso dimensioni e verso proposte "altre". Questo fa dell'uomo, e dell'uomo educando, non un limite ma una positiva risorsa; nel senso che, a partire dal suo sentirsi "mancante", da una parte l'uomo è spinto ad aprirsi ad altro, all'Altro e alle sue proposte; mentre, da un'altra parte, la lettura positiva del suo essere-mancante, lo porta a rifiutare una cultura funzionalista ed appiattita. Pertanto l'IdR insegnerebbe all'alunno che bisogna essere capaci di cambiare rotta nella vita, quando il cambiamento in positivo esprime in qualche modo il singolare destino dell'uomo di voler e poter vedere e vivere sempre il diritto e anche il rovescio delle cose²². Questo si-

umana è contraddistinta da dignità permanente e da diritti validi sempre, dovunque e per chiunque; per altri, una persona è contraddistinta da dignità cangiante e da diritti sempre negoziabili: nei contenuti, nel tempo e nello spazio. Il Papa ricorda l'esistenza di una visione "debole", che lascia spazio ad ogni eccentrica concezione che impedisce il dialogo autentico ed apre la strada all'intervento di imposizioni autoritarie, finendo così per lasciare la persona stessa indifesa e, conseguentemente, facile preda dell'oppressione e della violenza (Cfr. BENEDETTO XVI, *La persona umana, cuore della pace*. Messaggio per la celebrazione della giornata mondiale della pace, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace_it.html, nn. 11-12, (08.02.08)). Secondo Ornaghi "i grandi e positivi traguardi raggiunti hanno condotto a una sopravvalutazione della ragione scientifica e tecnologica, talché quest'ultima, oggi, non solo conserva la condizione di una verità autoevidente, ma – significativamente, in un'età in cui ogni certezza è contrastata dalle dominanti mentalità del relativismo – continua a godere di una autolegittimazione quasi assoluta. Nemmeno l'intatta fiducia nella ragione scientifica e tecnologica, però, riesce ad alleviare o a mascherare la crescente difficoltà di trovare il senso unitario della vita e, dentro di esso, il senso autentico di ciò che consente di guardare con speranza al futuro. Tanto più è difficile coltivare duramente la speranza, quanto più restiamo soggiogati alla drammatica scomposizione dell'umano. È esperienza comune, quasi quotidiana: le nostre azioni, gli obiettivi che ci prefiggiamo, i nostri sentimenti e legami, persino gli interessi più tangibili sfuggono al riconoscimento di quell'unità di senso che ne dovrebbe costituire il fondamento. Affine è la scomposizione che sperimentiamo nella conoscenza scientifica e nelle sue applicazioni, a seguito delle dissezioni operate dalle molteplici "sfere di competenza" disciplinari in gioco. La biologia e la medicina, per fermarci a un solo esempio, stabiliscono un profilo della persona come organismo altamente razionalizzato e ordinato secondo i termini di causa-effetto, e ridefiniscono pertanto in modo non indolore l'identità e la concezione stessa della persona. È urgente, allora, che una cultura intrinsecamente sperante sappia riguadagnare la sua funzione originaria nei confronti delle conoscenze scientifiche e delle loro applicazioni, non limitandone gli svolgimenti e le conseguenze positive, bensì contribuendo in modo decisivo a far sì che tali svolgimenti e conseguenze siano realmente (e senza alcuna inutile enfasi retorica) al servizio dell'uomo e dell'umanità. L'unitarietà del soggetto come persona non è una vuota formula declamatoria» (ORNAGHI L., *Farsi carico delle domande decisive per il futuro del paese*. Prospettiva culturale, in: *Una speranza per l'Italia*. Il Diario di Verona, Supplemento ad Avvenire del 02.12.2006, p. 83).

²² Cfr. GALANTINO N., *La Professionalità dell'Idr nel contesto dell'attuale questione antropologica*, o.c., pp. 9-10.

gnificherebbe educare davvero l'alunno a prendere in mano la sua via e orientarla secondo un progetto di cui lui è il protagonista principale.

In secondo luogo, tener sempre desta la consapevolezza che l'essere umano vuole sapere, anche se non sempre è disposto a pagare il prezzo necessario per porsi domande sensate ed avviare, a partire da esse, processi autentici di ricerca, dove non è estranea la ricerca di Dio. L'essere umano in genere, per le potenzialità che è in grado di esprimere non è fatto per nutrirsi di slogan e di semplificazioni, nonostante siano davvero tante le spinte a percorrere scorciatoie securizzanti e deresponsabilizzanti, spesso enfatizzate dai *media*. Perciò ci si attende, nell'attuale contesto storico, un IdR capace di educare alla preservazione della memoria che per i cristiani è *historia salutis*, alla salvaguardia della pro-tensione verso il futuro (del principio speranza); alla cura del presente e dell'orizzonte terrestre nell'esercizio della responsabilità per la 'casa della vita', legata organicamente al nostro stesso essere; alla coscienza dell'invisibile ovvero alla coscienza dell'esistenza di cose che *ci sono* anche se *non si vedono* come i simboli e i valori, i ricordi e le promesse, i dubbi e le certezze, le proposte religiose che rispondono al bisogno di significato e sono capaci di riempire di senso la vita delle persone; al senso del limite, di finitudine dell'uomo; alla coscienza della pluralità e della relatività dei modelli di comportamento; alla virtù dell'umiltà e del rifiuto di privilegiare un unico linguaggio, e il proposito di costruire sempre nuovi modi di dire il mondo – e di dire le idee e i sentimenti dell'uomo; all'impegno civile e politico per debellare l'ingiustizia e l'oppressione²³.

3.
**La professionalità
dell'IdR
nell'esercizio delle
competenze:
aspetti comuni ed
aspetti specifici**

L'IdR è chiamato uomo della sintesi. Egli è uomo della sintesi innanzitutto sul piano della mediazione culturale, propria del suo servizio educativo. Chiamato, dunque, a favorire la sintesi tra fede e cultura, tra Vangelo e storia, tra i bisogni degli alunni e le loro aspirazioni profonde. Il suo insegnamento esige una continua capacità di verificare e di armonizzare i diversi e complementari piani: teologico, culturale, pedagogico, didattico. L'opera educativa dell'IdR tende infatti a far acquisire la capacità di valutare i messaggi religiosi, morali e culturali che la realtà offre, aiutando a coglierne il senso per la vita. Pertanto, nell'esercizio della sua professione, favorisce un dialogo e un confronto aperti e costruttivi tra gli alunni e con gli alunni, per promuovere, nel rispetto della coscienza di ciascuno, la ricerca e l'apertura al senso religioso; e nello stesso tempo

²³ Cfr. *Ibid.*, pp.10-11.

propone quei punti di riferimento che permettono agli alunni una comprensione unitaria e sintetica dei contenuti e dei valori della religione cattolica, in vista di scelte libere e responsabili. Chiamato, quindi, ad un lavoro di sintesi sul piano del rapporto tra comunità ecclesiale e comunità scolastica, l'IdR promuove dentro la scuola progetti educativi rispettosi dell'integrale formazione dell'uomo. A questo proposito il card. Ruini a Verona ricorda che oggi è necessario guardare la persona nella sua unità, è lo stesso soggetto che, per esempio, è figlio, è appartenente alla Chiesa, è studente ecc., perciò ha bisogno di dedizione e passione educativa²⁴.

L'IdR è un'insegnante con una spiritualità, perché realizza la suddetta sintesi e la vive in modo unitario nella propria persona, muovendosi con una carica interiore in un cammino di fede, che può definirsi come la spiritualità propria dell'insegnante di religione cattolica. Si tratta di una spiritualità ricca di atteggiamenti evangelici e profondamente umani, che aiutano a trovare la propria personale realizzazione come insegnante nella scuola, con una precisa identità, nella consapevolezza che la vita è essenzialmente vocazione²⁵.

È bene ricordare che non v'è un modello di insegnante disciplinarista, ma, come è oggi diffusamente nella Scuola italiana, un'insegnante-educatore. Ciò prevede la padronanza di tutta una serie di competenze che spaziano dalla competenza disciplinare, didattica, organizzativa e progettuale, alla competenza valutativo-formativa e comunicativo-relazionale.

La competenza è, dunque, quell'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, ad eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti²⁶.

²⁴ Cfr. RUINI C., *Cattolici "toccati da Dio", risorsa morale per l'Italia*. Intervento conclusivo, in: *Una speranza per l'Italia*. Il Diario di Verona, Supplemento ad *Avvenire* del 02.12.2006, p. 204.

²⁵ Giova ricordare qui che è legittimo parlare di spiritualità dell'insegnante e in particolare dell'IdR, dato che vi è rispetto di quella dell'alunno, difatti nelle Indicazioni del Ministro Fioroni viene affermato: «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi» (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007, p. 17.)

²⁶ Cfr. MINELLO R., *La professionalità dell'IdR: o.c.*, p. 5

La competenza dell'insegnante è poliedrica, sfaccettata, si sviluppa in diverse direzioni: quella disciplinare, istituzionale, didattico-progettuale, valutativa, organizzativa, comunicativo-relazionale.

Consapevoli del fatto che ogni disciplina apre a molteplici prospettive ed è soggetta a diverse interpretazioni, competenza disciplinare significa, non solo conoscenza della disciplina insegnata ma anche che essa va collocata entro un quadro di cultura generale; quindi non solo padronanza del quadro storico ed epistemologico della religione cattolica, non solo la conoscenza dei rapporti della religione cattolica con le altre discipline, ma anche la consapevolezza delle dimensioni epistemologico-disciplinari presenti negli Obiettivi e delle relazioni tra di esse della dimensione antropologica, biblico-teologica-storica e dialogica; come pure la consapevolezza della rilevanza personale e sociale di quei saperi; difatti nessun sapere è neutro, e tantomeno la sua comunicazione. Le discipline sono officine di senso, idee di cultura nella scuola e l'IRC sa cogliere l'importanza di questa interpretazione della competenza disciplinare, intesa come aiuto, per gli alunni, a trovare ognuno il proprio orizzonte di senso²⁷.

La competenza istituzionale significa anche per l'IdR la consapevolezza del peso della disciplina e dei suoi rapporti con altre discipline, dell'organizzazione e del funzionamento del sistema educativo, dei ruoli e delle responsabilità all'interno della scuola e dei rapporti con il mondo esterno. Essa passa attraverso la conoscenza delle indicazioni, dei documenti ministeriali che offrono le linee-guida all'insegnante, letti attraverso chiavi interpretative dell'IRC.

La competenza didattica richiama l'esigenza non solo di sapere ciò che si insegna, ma serve anche saper insegnare, è necessario acquisire una metodologia che abitui a poter trasmettere nel miglior dei modi i vari contenuti disciplinari; occorre, cioè, sviluppare competenze didattiche che la sola conoscenza disciplinare non può dare. Non è solo questione di conoscenza-applicazione dei metodi di insegnamento, ma anche competenza d'analisi, di messa in opera di strategie e una competenza costituita da un atteggiamento riflessivo che consenta di stabilire legami fra teoria e pratica in classe. La competenza progettuale è complessa e dinamica nello stesso tempo, comunicativa e relazionale, ossia richiede un costante impegno di ricerca e di azione, in un processo permanente di arricchimento, approfondimento, autovalutazione, inteso a corroborare un *habitus* professionale che tenga sempre vive e attive l'iniziativa personale e la cooperazione relazionale e sociale, alla luce di un'intesa decisionale condivisa nella conduzione delle azioni educative e formative,

²⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 5-6.

finalizzate a rendere protagonisti gli alunni affidati, nella conquista della loro libertà e nello sviluppo della loro originalità creativa²⁸.

Le competenze organizzative evidenziano invece il saper costruire il progetto educativo con i colleghi dell'*équipe* o del consiglio di classe, ovvero saper lavorare nelle sedi di lavoro comune e, in particolare, saper coordinare e gestire il lavoro dei consigli di classe, degli eventuali dipartimenti disciplinari, dalle singole commissioni preposte a specifici problemi (aggiornamento, integrazione, recupero, rapporti extra-scuola, ecc.). La competenza valutativa va intesa come capacità riflessiva e orientativamente autovalutativa, cioè di osservare e controllare i processi di insegnamento-apprendimento, di verifica e di valutazione ciclica e formativa. Nonostante rimanga la grande difficoltà per l'IRC circa la modalità di valutazione, perché si tende a collocare questo insegnamento in una condizione di debolezza e marginalità scolastica, tuttavia l'IdR si sforza di far emergere, dai discorsi e dalle pratiche della scuola, il carattere molteplice, polimorfo, pluridimensionale della valutazione. Essa appare, infatti, determinata, nel suo concreto realizzarsi e agire, da criteri, approcci, modelli, funzioni e fattori molto vari ed eterogenei. Essa contiene per sua natura una complessità difficilmente riducibile a soluzioni lineari, a risposte univoche, a protocolli di azione certi. Infine la competenza comunicativo-relazionale mette in evidenza che la realtà scolastica è diventata, ancor più che in passato, un *crocevia di relazioni umane* che si intrecciano e si giocano a diversi livelli: interistituzionale (con le altre scuole), intergrupuale (tra i gruppi presenti nella scuola: il Consiglio di interclasse, il Collegio Docenti, etc.) interpersonale (tra le persone: docenti, alunni, genitori, etc.). Dunque, se tutte le competenze sono importanti, è soprattutto nell'ambito relazionale, che si decide il risultato definitivo dell'apprendimento, per soggetti in età evolutiva²⁹.

L'IdR coltivando una competenza relazionale attenta e matura applica in modo proficuo tutte le altre sue capacità. Infatti, dove la relazione alunno-insegnante è vischiosa, o bloccata, nasce un circolo vizioso che conduce al fallimento sicuro dello scopo didattico. Al rifiuto da parte dell'allievo delle materie di studio, ma in realtà indirizzato all'insegnante, segue un rifiuto più o meno consapevole dell'allievo da parte dell'insegnante, che compromette in modo definitivo l'iter formativo dello studente.

Credo opportuno ricordare, da ultimo, l'esortazione che la Congregazione per l'Educazione cattolica fa ad ogni operatore culturale e a maggior ragione ad un insegnante: «[La cultura] per meritare la qualifica di educativa, oltre ad essere organica deve essere

²⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 7.

²⁹ Cfr. *Ibid.*, pp. 9-10.

critica e valutativa, storica e dinamica. La fede offre all'educatore cattolico alcune premesse essenziali per realizzare questa critica e questa valutazione, e gli mostra le vicende umane come una storia della salvezza chiamata a sfociare nella pienezza del regno che situa costantemente la cultura in una linea creatrice di continuo perfezionamento»³⁰.

³⁰ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, il laico testimone cattolico della fede nella scuola, in http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_it.html, n. 20, (07.02.08).

L

La professionalità del docente nella scuola cattolica

Presentazione del documento del CNSC

“Essere insegnati di scuola cattolica”

Don ALDO BASSO, Consulente ecclesiastico nazionale FISM



Vorrei dirvi poche parole per spiegare di che cosa si tratta, così che richiamando la vostra attenzione sul testo possiate sentirvi interessati a leggerlo, apprezzarlo e farne l'uso che riterrete opportuno.

Vi proporrò tre serie di pensieri:

1. perché questo testo (elaborato dal CSSC e fatto proprio dal CNSC);
2. cosa dice il testo;
3. quale possibile utilizzo del testo.

1. Perché il testo

a) Anzitutto esso nasce dalla consapevolezza del ruolo centrale che gli insegnanti hanno nella scuola e – nel nostro caso – nella scuola cattolica. Dipende fondamentalmente da loro che questa sia una scuola di qualità e ciò significa che essa è autenticamente fedele a se stessa, rispetta veramente la propria identità, realizza il proprio progetto educativo.

L'identità della scuola cattolica deve essere:

- chiaramente definita e dichiarata nei documenti ufficiali (Statuto, Progetto educativo, Pof);
- quotidianamente realizzata attraverso la concreta proposta culturale e le attività educative offerte dai docenti (cioè ciò che si insegna e come si insegna);
- testimoniata nella vita di coloro che operano nella scuola stessa, *in primis* gli insegnanti.

È facile cogliere, quindi, quanto sia decisivo il ruolo degli insegnanti per far sì che la scuola cattolica sia realmente fedele alla propria identità, quindi una scuola di qualità.

b) In secondo luogo, il documento nasce dalla volontà di rendere più chiara e sicura l'identità di coloro che hanno responsabilità educativa nella scuola cattolica, così che possa essere degnamente apprezzato il loro compito in tutta la sua nobiltà e dignità.

Non si vuole certamente rendere più gravosa la responsabilità di queste persone con un elenco di richieste impegnative e tali da renderle perplesse e incerte circa il compito che le attende; si tratta, invece, di rendere più esplicite le affermazioni che si trovano in diversi testi del magistero circa la figura del docente delle scuole cattoliche, così da aiutare tutti coloro che sono interessati a queste scuole a comprendere sempre meglio che cosa esse – e quindi la comunità cristiana – si attende da coloro che vi hanno il compito di educatori.

È un contributo che mira a riconoscere ed apprezzare il significato e il valore civile ed ecclesiale del servizio professionale dei docenti delle scuole cattoliche.

Proprio collocandosi in questa prospettiva, il documento è espressione di un convincimento che è ben espresso in un testo della Congregazione per l'educazione cattolica: "L'insegnamento è attività di straordinario spessore morale, una delle più alte e creative dell'uomo: l'insegnante, infatti, non scrive su materia inerte, ma nello spirito stesso degli uomini... Inoltre si deve essere sempre più consapevoli che gli insegnanti ed educatori vivono una specifica vocazione cristiana ed una altrettanto specifica partecipazione alla missione della Chiesa"³¹.

Personalmente mi piace parlare dell'attività dell'insegnante come di autentico esercizio di carità cristiana: la «caritas veritatis», di cui parla S. Agostino, o la «carità intellettuale», di cui parla Rosmini e che per Benedetto XVI è "una delle prime opere d'amore che la Chiesa ha la missione di offrire all'umanità"³².

c) E infine, ecco una terza ragione del 'perché' di questo documento. È necessario essere realisti: per diversi motivi non è facile, per chi gestisce una scuola cattolica, nel momento in cui assume un insegnante aiutarlo a prendere chiara coscienza di ciò che la sua scuola stessa si attende da lui; inoltre, a volte non è facile trovare persone le quali, avendo attentamente riflettuto sul tema della scuola cattolica, siano adeguatamente preparate per aiutare un corpo docente a confrontarsi in modo serio ed approfondito sul tema dell'identità dell'insegnante di scuola cattolica. Il documento di cui sto parlando può colmare senz'altro, almeno in parte, queste carenze, aiutando così la scuola cattolica a realizzare in modo più adeguato i suoi scopi. Si tenga presente, inoltre, anche un altro dato di fatto, di cui si fa cenno nel testo: dato il cambiamento nei costumi e il processo di secolarizzazione tuttora in atto, sono sempre più frequenti i casi in cui

³¹ Congregazione per l'educazione cattolica, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, n. 19.

³² Discorso ai partecipanti all'assemblea plenaria della Congregazione per l'educazione cattolica, 21 gennaio 2008.

i responsabili delle scuole cattoliche si interrogano sui criteri in base ai quali valutare la presenza di insegnanti in condizioni personali o familiari che appaiono non del tutto compatibili con la responsabilità educativa che essi si assumono in una scuola cattolica;

È l'offerta, dunque, di uno strumento che può aiutare a colmare una lacuna. Ho richiamato le ragioni principali che hanno portato alla stesura di un testo che è relativamente breve e sintetico, ma non al punto che chi lo legge abbia bisogno di ulteriori commenti e spiegazioni; è concentrato ma non semplicemente allusivo.

2. Cosa dice il testo

Sostanzialmente esso risponde ad una domanda: qual è l'identikit, la fisionomia dell'insegnante di scuola cattolica?

È facile, penso, convenire su due osservazioni: da una parte questo insegnante non può essere altra cosa rispetto a qualsiasi altro insegnante, degno di questo nome, che insegni in qualsiasi tipo di scuola. Dall'altra, proprio perché questo insegnante si trova ad operare in una scuola che ha un suo specifico ed originale progetto educativo, quindi una sua specifica identità, è logico pensare che egli debba possedere alcuni tratti (requisiti) coerenti e funzionali a questo tipo di scuola.

Si potrebbe parlare quasi di genere (= essere insegnante) e specie (= essere insegnante di scuola laica, cattolica o di altra ispirazione).

Ecco dunque che cosa dice il testo (sottolineo l'impianto generale e qualche punto più significativo).

Nella *Premessa* si richiama l'orizzonte della riflessione e si cerca di contestualizzarla, avendo presente gli aspetti più significativi della attuale situazione dei docenti delle scuole cattoliche (la loro penalizzazione sul piano giuridico ed economico, la ridotta possibilità di reperire localmente insegnanti idonei e disponibili ad insegnare in una scuola che ha un suo specifico progetto educativo, la scarsità delle risorse economiche necessarie per l'aggiornamento...).

Il capitolo 1 – *L'insegnante di scuola cattolica: identità e requisiti* – è quello centrale. In esso vengono presentati i quattro tratti distintivi che qualificano – intrecciandosi l'uno con l'altro – la fisionomia peculiare del docente di scuola cattolica e ne fanno precisamente:

- un professionista dell'istruzione e dell'educazione;
- un educatore cristiano;
- il mediatore di uno specifico Progetto educativo;
- una persona impegnata in un cammino di crescita e maturazione spirituale.

Sono quattro aspetti distinti l'uno dall'altro, nel senso che uno non è l'altro, ma intrinsecamente tra loro connessi.

Il capitolo 2 – *L'insegnante di scuola cattolica nel contesto della comunità educante* – prende in esame la comunità educante all'interno della quale necessariamente deve essere visto e considerato il ruolo dell'insegnante di scuola cattolica. Si prendono in esame soprattutto tre tipi di relazione: il rapporto insegnante-alunno, il rapporto degli insegnanti con i genitori, il rapporto tra i vari docenti della comunità scolastica.

Il capitolo 3 – *La formazione degli insegnanti delle scuole cattoliche* – prende in esame il tema fondamentale della formazione dei docenti. Tenendo presente la destinazione del documento, non si tratta tanto di richiamare quella formazione che è necessaria per migliorare la professionalità specifica di ogni insegnante, in rapporto al tipo di servizio che gli viene chiesto. Si tratta invece di richiamare l'attenzione su ciò che è specifico in rapporto ai contenuti e alle modalità della formazione dei docenti delle scuole cattoliche, sia nel momento dell'assunzione sia durante il servizio.

Il capitolo 4 – *Gli insegnanti delle scuole cattoliche: una realtà variegata* – vuole fare presente che le riflessioni sviluppate nel documento vanno applicate in maniera diversificata a seconda dello stato di vita, della condizione ecclesiale, dell'esperienza educativa di ogni insegnante, del contesto in cui egli opera e della partecipazione che ha alla vita della comunità ecclesiale locale. In questo contesto, vanno tenute presenti in particolare due categorie di insegnanti: i religiosi e gli insegnanti di religione. Come sempre, è bene distinguere (secondo il consiglio della scolastica: 'distingue sempre'....), perché altrimenti ci si può trovare di fronte ad affermazioni che, applicate indistintamente, possono lasciare perplessi e confusi.

3. Quale utilizzo del testo

Non è difficile pensare alle varie possibilità di utilizzo del testo.

In generale, esso serve per esplicitare e pensare in modo ordinato percorsi di formazione e aggiornamento. Più specificamente, si può immaginare che il testo possa essere:

- dato ad ogni insegnante nel momento in cui viene assunto (quasi un allegato al CCNL);
- distribuito ad ogni insegnante di una scuola cattolica, che può così essere aiutato a diventare sempre più consapevole di ciò che ci si attende da lui;

- letto e commentato in un incontro (collegio docenti) di inizio d'anno, così che il gestore abbia la possibilità di riflettere con tutti gli insegnanti sul compito che li attende;
- utilizzato per una 'giornata di riflessione' (un ritiro, un momento di spiritualità...) con il corpo docente;
- un tema di riflessione per un seminario regionale, o un momento di aggiornamento organizzato da una Federazione o Associazione di scuole cattoliche;
- distribuito e fatto conoscere ai genitori nel momento in cui la scuola cattolica si presenta alle famiglie.

L'auspicio finale è, dunque, che il testo serva realmente per ciò per cui è stato pensato.





enerdì 15 febbraio 2008

SECONDA SESSIONE

- La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori
(AGE, AGEESC, FAES)
- Docenti e studenti. Fare comunità
(MSAC, GS, MSC)

L

La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori

Intervento a cura delle associazioni dei genitori (AGE, AGESC, FAES) presentato dal prof. LUIGI PATI - Ordinario di Pedagogia Generale, Università Cattolica Sacro Cuore



È mia intenzione svolgere alcune considerazioni sul tema della corresponsabilità tra scuola e famiglia, assumendo come argini argomentativi la professionalità docente da una parte, la scuola della comunità dall'altra parte. La prima chiama in causa l'acquisizione di specifiche competenze relazionali, la seconda esige di essere reinterpreta anche alla luce delle nuove problematiche socio-culturali.

1. La corresponsabilità come emergenza sociale

Uno degli ultimi documenti che ha riproposto il tema della corresponsabilità educativa tra docenti e genitori è il DPR n. 235 del 21 novembre 2007. Esso, con l'art. 3, apporta modifiche al DPR n. 249 del 24 giugno 1998, formulando l'art. 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità), di cui in questa sede importa ricordare i primi due commi: "1.

Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. 2. I singoli regolamenti d'istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al comma 1."

Come è facile notare, con l'articolo in questione si ha un'ulteriore ufficializzazione della corresponsabilità, che non può essere sottostimata. Tuttavia, essa presta il fianco ad alcune osservazioni critiche.

a) La prima osservazione riguarda il fatto che il tema della corresponsabilità è stato preso in considerazione dal legislatore sulla scia dell'emergenza in cui, in quel torno di tempo, si è venuta a trovare la scuola. Sono stati soprattutto i diffusi casi di bullismo, di aggressione (non solo verbale) di genitori nei confronti di insegnanti, di vandalismo studentesco verso le strutture scolastiche a suggerire l'emancipazione del "Regolamento recante modifiche ed integrazioni al

DPR 26 giugno 1998 n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria". La corresponsabilità, pertanto, non è stata concepita come elemento innovatore, atto a promuovere un nuovo rapporto tra scuola e famiglia.

b) La seconda osservazione, collegata alla prima, attiene all'interpretazione della corresponsabilità come strumento teso in linea prioritaria a introdurre elementi di regolamentazione dei comportamenti dei vari soggetti coinvolti nella vita della scuola (famiglie, studenti). Basti prendere visione, al riguardo, delle proposte che alcuni istituti scolastici hanno sino ad ora elaborato. Si prescinde dall'istanza della corresponsabilità educativa come occasione per procedere alla ridefinizione dell'identità della scuola e della famiglia in quanto istituzioni educative che, nel rispetto delle singole competenze, sono chiamate ad interagire sempre meglio tra loro per favorire la crescita delle nuove generazioni.

Nel complesso, possiamo dire che il tema della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia nel tempo d'oggi è stato sancito sulla scorta di urgenze sociali, non già con intenti pedagogici. Si è ripetuto ciò che avvenne negli anni Settanta, quando altre urgenze sociali portarono alla emanazione della Legge Delega del 30 luglio 1973 n. 477 e del successivo Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974. Anche queste ultime norme giuridiche, infatti, pur nella loro significatività, erano vincolate a una duplice preoccupazione pedagogicamente debole.

In verità, se si richiama alla memoria il clima di turbolenza sociale della seconda metà degli anni Sessanta, quindi la contestazione (non soltanto studentesca) di istituzioni giudicate autoritarie, la partecipazione scolastica stabilita dai Decreti Delegati del 1974 emerge soprattutto come strumento metodologico mediante il quale si cercò d'incanalare le tendenze conflittuali nella direzione della ricerca del consenso. Strettamente collegata a ciò appare l'altra preoccupazione posta alla base della Legge Delega: determinare formalmente l'ingresso dei genitori nella scuola e presentare loro il progetto scolastico, formulato dagli insegnanti, concernente il processo d'istruzione/educazione degli alunni. I Decreti Delegati, insomma, formalizzarono l'incontro tra due realtà istituzionali sino ad allora scarsamente collegate. Di esse, una (la scuola) era tenuta a mettere al corrente l'altra (la famiglia) circa quanto aveva progettato e intendeva perseguire per sostenere la crescita dei figli/alunni.

Ancora una volta, oggi come ieri, la famiglia non è stimata come interlocutore competente, con il quale confrontarsi e dal quale ricevere indicazioni, anche di tipo progettuale e operativo. Nei termini in cui la corresponsabilità è formulata, si ha l'impressione che tra insegnanti e genitori non sia possibile, ancora una volta, costruire un pur fragile ponte pedagogico, in virtù del quale far intervenire i genitori con competenza nella scuola e stimolare gli inse-

gnanti, nello svolgimento della loro attività, a collaborare con la “risorsa” famiglia. Quest’ultima da buona parte del corpo docente, oggi come nel passato, è spesso intesa come “soggetto istituzionale debole”, accessorio, secondario, il quale non di rado intralcia il lavoro scolastico.

2.
La
corresponsabilità
come istanza
pedagogica

Sotto l’aspetto pedagogico-educativo, la corresponsabilità poggia sulla capacità personale, di gruppo, istituzionale d’inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all’ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione. Siffatta opzione concettuale permette di qualificare in termini pedagogici il rapporto tra famiglia e scuola. Con essa l’enfasi è posta sul diritto/dovere delle due istituzioni d’intraprendere un cammino di collaborazione, per il buon esito del quale entrambe sono tenute a formulare proposte e a svolgere precise attività. In questa luce, essa implica un nuovo modo di essere delle due istituzioni.

Fino ad oggi il rapporto tra scuola e famiglia non ha potuto progredire poiché è mancata la determinazione delle loro specificità e competenze. Per entrambe non si è ancora provveduto a dare risalto alla peculiarità del contributo offerto in ordine all’educazione/istruzione dei minori, in maniera tale da poter avviare forme di scambio e d’integrazione. Come ho già fatto notare in altra occasione³³, il possibile patto formativo tra scuola e famiglia va chiarito alla luce di opportune precisazioni circa la ridefinizione dei ruoli e delle funzioni delle due istituzioni chiamate a partecipare. Al riguardo, in modo schematico, metto in luce quanto segue.

a) La famiglia, stante il suo primato costituzionale (art. 30) nei campi dell’istruzione e dell’educazione, va esaltata come luogo educativo di base, contro le attuali tendenze a svilirla e a sottovalutarne l’azione. In alternativa alla diffusa inclinazione a stimarla come istituzione incapace di educare, va culturalmente recuperata come luogo fondamentale e insostituibile per la formazione delle nuove generazioni. Le difficoltà da essa incontrate nell’espletamento della propria funzione educativa sono da intendere come elementi che hanno da sollecitare la famiglia medesima a chiedere l’aiuto, il concorso di altre istituzioni, non già a delegare ad esse la propria funzione.

b) La scuola va avvalorata come scuola della comunità, istituzione inserita creativamente nel contesto socio-culturale locale, in stretto rapporto con il tessuto umano ivi presente. In quanto tale,

³³ Cfr. L. PATI, «Famiglia & Scuola per ridare l’anima alla società», in *Pedagogia e Vita*, 1997, 4, pp. 127-135.

essa è chiamata a ricercare forme di rapporto sempre più raffinate con le varie istituzioni del territorio, specialmente con le famiglie, rispetto alle quali ha da interagire secondo il principio di sussidiarietà. Occorre capire che i genitori intervengono nella scuola non semplicemente come “utenti” né come meri rappresentanti dei loro figli/utenti. Ad essi è da richiedere l’assunzione di una piena responsabilità circa la definizione dell’offerta formativa della scuola. Ciò, ovviamente, nella tutela delle competenze professionali degli insegnanti.

Un tale modo d’intendere la questione può far convenire che, in linea di principio, alla vita della scuola sono chiamate a partecipare corresponsabilmente non soltanto le famiglie degli alunni ma tutte le famiglie di una comunità locale. È questo un modo per dire che è urgente assumere consapevolezza dell’importanza che la famiglia qua talis sia coinvolta dall’istituzione scolastica e resa corresponsabile della proposta formativa. È da riscoprire il tema della scuola come istituzione facente parte di un particolare spazio di vita, che interagisce con le altre istituzioni e diventa artefice di promozione dell’intera comunità territoriale. In quanto tale, risulta urgente fare in modo che la presenza della famiglia nella scuola non si esaurisca nel semplice coinvolgimento dei genitori degli alunni. All’opposto, è indispensabile che le famiglie di una comunità locale, tutte le famiglie, indipendentemente dal fatto che abbiano figli frequentanti la scuola, si sentano corresponsabili del corretto andamento dell’istituzione scolastica³⁴.

Di là da questo, risulta evidente che l’istanza della corresponsabilità educativa esige la definizione di un nuovo modo di essere famiglia e di essere scuola, quindi la ridefinizione del rapporto che lega l’una all’altra. Come la scuola non può essere sottostimata per quanto attiene alla sua specificità operativa, che possiamo riassumere con l’espressione di luogo di trasmissione e di elaborazione culturale, così la famiglia non può essere sottovalutata per quanto concerne la sua responsabilità e competenza fondamentale: essere luogo primario e privilegiato di relazioni educative, al quale inerisce il diritto/dovere dell’educazione dei figli. In riferimento a ciò, va detto che la scuola educa mentre istruisce; la famiglia istruisce mentre educa. Esse non possono collaborare soltanto in base alla preoccupazione di contenere i comportamenti trasgressivi dei figli-alunni. La corresponsabilità ha da esprimersi anche e soprattutto sul piano del progetto educativo perseguito dalla scuola, che non può essere separato dal procedere educativo della famiglia.

³⁴ L. PATI, «Se ci sei... Scuola chiama famiglia», in *Scuola Italiana Moderna*, 2006, 5, pp. 16-19.

Nel nostro tempo perdura la condizione di separazione tra scuola e famiglia. Come negli anni Settanta e Ottanta gli ostacoli al processo di partecipazione tra genitori e insegnanti scaturirono soprattutto dalla concezione asimmetrica, complementare del rapporto partecipativo, così oggi la corresponsabilità fatica ad essere correttamente intesa a causa del perdurare del rapporto di disuguaglianza tra le due istituzioni. La scuola, collocata in posizione di dominanza, continua a valutare la famiglia come semplice utente, limitandosi a metterla al corrente delle decisioni assunte in maniera unilaterale circa la progettazione e la conduzione del processo di insegnamento/apprendimento degli alunni. Le due istituzioni seguono prospettive d'intervento, che difficilmente s'incontrano per favorire la crescita dei figli-alunni.

Tale frattura istituzionale può essere intesa come espressione della separazione, dura a morire, tra istruzione ed educazione, tra professionalità docente e relazionalità parentale, tra intervento formale e intervento informale. In siffatto procedere, sembra avere poco da dire alla scuola, ai fini dell'offerta formativa, la vita quotidiana degli alunni nel contesto familiare. Così come assume scarsa importanza, per la scuola, il sapere genitoriale che scaturisce dall'esperienza educativa quotidiana. L'esame del dato di realtà permette di sottolineare che la scuola continua a chiamare in causa la famiglia quando tenta di mettere in luce i fattori eziologici dei disturbi comportamentali e delle difficoltà di apprendimento dei minori³⁵. La famiglia è vista dalla scuola come elemento degno di considerazione soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione: manca la valutazione della medesima come risorsa pedagogico-educativa fondamentale, con la quale stabilire un proficuo scambio di contributi.

Si aggiunga, inoltre, che la scuola risulta impreparata ad accettare e a svolgere la funzione educativa, oltre a quella istruttiva³⁶. Per molti insegnanti è difficile pensare ad una modificazione del ruolo professionale, integrando la funzione della trasmissione culturale e di guida alla esplorazione ambientale e conoscitiva con quella del sapersi porre come modello di vita e punto di riferimento esistenziale. Sembra quasi che per essi l'assunzione di una chiara funzione educativa implichi lo svilimento del proprio ruolo professionale.

Come è facile dedurre dai motivi enucleati, il rapporto tra famiglia e scuola sembra continuare a svolgersi, nonostante le dichiarazioni di principio e le indicazioni sulla opportunità di legami sem-

³⁵ D. GAYET, *L'école contre les parents*, Nancy, INRP, 1999.

³⁶ J.-P. POURTOIS, «Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia», in *Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa* (ISRE), 1997, 2, p. 56.

pre più stretti e costruttivi, sotto il segno dell'asimmetria relazionale. Anziché il principio della corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola, quindi la ricerca comune di soluzioni e di nuove possibilità d'intesa, spesso prevale il rifiuto delle responsabilità³⁷. Presso genitori e insegnanti è carente la cultura della partecipazione, atta a far capire ai medesimi che il dialogo continuo tra famiglia e scuola deve diventare prassi quotidiana.

Parlare di corresponsabilità tra famiglia e scuola significa porre l'accento su di un rapporto di reciprocità, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza l'altra, non condiziona la vita dell'altra, non prevarica sull'altra. All'opposto, insieme decidono d'intraprendere un percorso collaborativo sotto il segno del riconoscimento delle precipue competenze³⁸. "Privato" familiare e "pubblico" scolastico, affettività e razionalità, agire informale e attività formali: l'attenzione di famiglia e scuola va rivolta ad entrambi i termini dei rapporti richiamati, nella considerazione che il figlio/alunno è l'elemento sul quale fare leva per effettuare la migliore mediazione tra di essi.

Ben si comprende che la prospettiva della corresponsabilità pedagogicamente intesa aiuta a stimare i genitori non più come meri fruitori del bene-scuola. Essi si delineano come vera e propria potenzialità educativa, ricuperando e avvalorando la quale la scuola può rinnovare se stessa, dando nuovo vigore ai processi in essa esplicitanti e ai nuovi ambiti di operatività che è tenuta a perseguire³⁹.

4. Corresponsabilità e professionalità docente

La corresponsabilità educativa, postulando la necessità di un nuovo modo di essere scuola, invita a richiamare l'attenzione sulla figura docente. Al riguardo, è urgente, in primo luogo, procedere all'affermazione delle competenze del docente nel campo dell'educazione, nella convinzione che l'istruzione implica sempre l'educazione. Si tratta di competenze che, richieste da alunni e famiglie, vanno intese come l'elemento qualificante la nuova professionalità docente.

Questa, inoltre, implica la capacità d'intrecciare rapporti proficui con le famiglie, di cui va esaltato in modo particolare il sapere esperienziale e il contributo che esso può offrire alla determinazio-

³⁷ D. GAYET, *L'école contre les parents*, p. 6.

³⁸ J.-P. POURTOIS, H. DESMET, «Les relations famille-école: un point de vue partenarial», in F.-V. TOCHON (a cura di), *Eduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Les Presses de l'Université, 1997, pp. 257-276.

³⁹ L. PATI, «Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa», in *Pedagogia e Vita*, 2004, 1, pp. 51-64.

ne sempre più precisa della professionalità docente e perciò della funzione educativa della scuola. È questo un modo per dire che la nuova professionalità docente passa anche e soprattutto attraverso la capacità del singolo insegnante di impostare il proprio lavoro sulla base dell'avvaloramento del rapporto con le famiglie degli alunni.

Si rendono indispensabili, a tal fine, iniziative di formazione del personale docente, che giovino alla definizione di competenze relazionali atte a favorire il rapporto tra scuola e famiglia. Oggigiorno i curricula universitari per la formazione del personale docente trascurano tale settore.

L'insegnante, perciò, nel tempo opportuno, è chiamato ad intrecciare rapporti con le famiglie, facendo leva soprattutto sulle proprie conoscenze, sulla propria storia personale, sull'estemporaneità delle decisioni. Di conseguenza, la relazione avviata con i genitori risente in maniera inevitabile della "cultura" propria del docente e non di rado il suo progredire è pregiudicato da vere e proprie barriere culturali. L'insegnante spesso percepisce le famiglie come soggetti incompetenti, modificando tale immagine se i genitori rispondono con puntualità alle sue richieste, se non interferiscono con le sue decisioni, se non sottopongono a critica la sua professionalità. Il "sapere familiare", la "cultura" derivante dal quotidiano esercitare il mestiere di genitore è da lui valutata come elemento di scarsa importanza e perciò trascurabile. Prevale, così, un modello comunicativo fortemente asimmetrico⁴⁰.

Per l'insegnante si tratta soprattutto d'imparare a padroneggiare le dinamiche relazionali, anche se di natura conflittuale. Postulare un rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia, infatti, non vuol dire tendere ad un legame interistituzionale idilliaco, privo di asperità e di motivi di attrito. Famiglia e scuola sono contraddistinte da elementi culturali, operativi, progettuali differenti; hanno proprie regole, modalità di funzionamento, criteri di valutazione; sono vincolate a riti, miti, valori dissimili. Tutto ciò può essere fonte di conflitto, pur se entrambe le istituzioni tendono a conseguire il medesimo obiettivo, identificabile nella formazione della personalità minorile. Il riconoscimento di un tale stato di cose non impone la rinuncia verso la ricerca della composizione delle differenze. All'opposto, sollecita a capire che il rapporto tra genitori e insegnanti non può essere conseguito una volta per tutte: va costruito continuamente, giorno dopo giorno, mediante un costante lavoro di confronto, dialogo, negoziazione⁴¹. Non si tratta di appellarsi alla

⁴⁰ E. GRAUJE, C.P. BROWN, "Preservice teachers' notions of families and schooling", in *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19, pp. 719-730.

⁴¹ J.-P. POURTOIS, H. DESMET, «Les relations famille-école: un point de vue partenarial», p. 257.

corresponsabilità per invocare il conseguimento di uno stato di amorfia pacificazione. È invece indispensabile mettere in atto forme di confronto e di dialogo interistituzionale mediante le quali, in riferimento all'obiettivo fondamentale da entrambe perseguito (la buona riuscita del minore) sia permesso identificare i modi attraverso i quali imparare a "governare il conflitto" e muoversi nella linea dell'integrazione educativa⁴².

Perché ciò sia reso possibile, è necessario che il rapporto tra scuola e famiglia poggi sulla chiara percezione delle particolarità dei due interlocutori e sull'idea che l'uno, per ben svolgere la propria azione, ha bisogno dell'altro. La corresponsabilità rinvia automaticamente all'idea di assetto relazionale democratico, nel quale ciascuno degli enti coinvolti, mentre è chiamato a far valere le proprie caratteristiche e peculiarità, al tempo stesso non può ignorare o tendere a inglobare l'altro. Esso è tenuto a intraprendere un lavoro di negoziazione, in modo tale da agire in un contesto di concertazione.

La corresponsabilità, inoltre, non può essere intesa in modo statico, rigido, uniforme. Occorre interpretarla in senso dinamico, alla luce delle istanze poste dalla crescita dei figli-alunni. In questa prospettiva, si può formulare l'ipotesi che la corresponsabilità va differenziata, conformemente ai gradi dell'istituzione scolastica. Essa ha da specificarsi anche e soprattutto come attenzione da parte dell'insegnante verso il sapere genitoriale, quel sapere silenzioso, accumulato ed elaborato giorno dopo giorno, ricco di significati idonei a far calibrare sempre meglio l'azione docente in prospettiva educativa.

5. Corresponsabilità e valori comuni

La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola va intesa anche come occasione preziosa per motivare gli alunni alla *ricerca del bene comune*. L'elemento che a genitori e insegnanti spetta prendere in considerazione riguarda il fatto che la scuola va diventando sempre più, anche sotto l'aspetto dello spazio fisico e della organizzazione interna, un luogo in cui non sono attivati soltanto processi di trasmissione culturale ma anche di educazione, relazionalità, orientamento valoriale: di formazione in senso ampio. Di questo fatto fino ad ora tanto gli insegnanti quanto i genitori non hanno assunto piena consapevolezza, sicché se gli uni (gli insegnanti) non hanno coltivato una preparazione adeguata al nuovo compito professionale, gli altri (i genitori) hanno formulato richieste le più disparate, entrando spesso in conflitto con gli insegnanti.

⁴² P. Dusi, «Un coopération antinomique. Le cas italien», in *Revue Internationale d'éducation*, 2002, 31, p. 47.

Il coinvolgimento diretto e responsabile di genitori e insegnanti pone una questione di particolare peso pedagogico, oltreché politico-culturale. Essa concerne la determinazione di un *sistema di valori condiviso* da due istituzioni che ubbidiscono a differenti logiche di scelta e di proposta educativa. La risposta, evidentemente, va ricercata in ciò che politicamente e culturalmente fonda tanto la famiglia quanto la scuola: la carta costituzionale. Da questa sono da desumere i “significati di quadro” atti a dare vigore al patto educativo. Si pensi, per esemplificare, ai valori della persona, della libertà, dell’uguaglianza, della pari dignità, del bene comune, della solidarietà, della partecipazione.

Questo modo di procedere può giovare anche della situazione di multiculturalità in cui versa la scuola e che negli anni a venire sempre più la contrassegnerà. Il confronto con culture “altre” per la ricerca di valori comuni, insieme all’avvaloramento di quel sapere familiare “altro”, può rappresentare lo strumento per volgersi alla costruzione di un nuovo modo di essere scuola e di una nuova professionalità docente.

Il discorso intorno alla corresponsabilità tra scuola e famiglia s’inquadra nel contesto di un’esigenza di trasformazione del sistema scolastico. Occorre pensare a questo come ad un’istituzione inserita nella comunità locale e per la quale il rapporto con la famiglia rappresenta l’elemento primario su cui fare leva per rinforzarne la consistenza pedagogico-educativa.

Intervento AGE

a cura di DAVIDE GUARNERI - Presidente nazionale AGE



Intervenendo a questo Convegno, porto il saluto, mio e dell'Associazione Italiana Genitori, che presiedo da poco più di due mesi, ai direttori e collaboratori degli uffici di pastorale della scuola, agli amici delle associazioni, ai conterranei professori Pati e Corradini, a mons. Bruno Stenco, con il quale è in corso da tempo un rapporto di stima e feconda collaborazione, rinnovata in occasione del lavoro inerente il Tavolo interassociativo per l'Educazione.

Intendo, con queste mie parole, presentarvi l'Associazione, non tanto per la sua organizzazione o le sue azioni (facilmente trovate tutto nel sito www.age.it), quanto per le ragioni e le riflessioni che la sostanziano.

L'Age compie quarant'anni, anzi, li ha compiuti proprio ieri, secondo alcune carte che abbiamo ritrovato e che risalgono al 14 febbraio 1968. Potete comprendere bene il contesto sociale e culturale che vede i primi passi dell'associazione.

Penso che, allora come oggi, l'identità dell'A.Ge. (così ben definita nello Statuto, che all'articolo 4 la dichiara rispettosa dei valori sanciti dalla Costituzione Italiana, dalle Dichiarazioni universali dei Diritti dell'Uomo e del Fanciullo e dell'Etica cristiana) sia contenuta nelle parole di Ennio Rosini, il fondatore dell'associazione che, al termine dei suoi anni, disse: *"L'Age è stata una grande équipe di lavoro, nella quale i genitori si sono dedicati a scoprire e conseguire ciò che è bene per la crescita dei figli in armonia con il bene di tutta la comunità, con spirito di collaborazione e di autentico dialogo, insieme a tutte le componenti dei processi educativi."*

L'associazione oggi è presente in ogni regione d'Italia, attiva, magari con piccoli gruppi locali, in molte le diocesi; la struttura dell'associazione è di tipo federativo, ed ogni associazione locale aderisce all'associazione regionale e a quella nazionale.

Il Congresso che abbiamo celebrato nei primi giorni di dicembre ha rafforzato in noi la consapevolezza di essere **cittadini**, quindi non solo utenti, che vogliono abitare, da genitori, le scuole, le comunità, i servizi sociali, gli ospedali, i media: oltre che un diritto conclamato, la cittadinanza è un dovere, una responsabilità. Nell'essere genitori è implicito, in modo essenziale, categoriale, il "prendersi cura" dei figli, del loro tempo, del loro spazio, e quindi il prendersi cura della città, della scuola, dell'educazione. E se, da genitori ci prendiamo cura dei figli, è come se ci prendessimo cura dei più deboli. Perciò

la nostra attenzione non può non correre a chi, oggi, è più debole, o indifeso, o violato: pensiamo a quelle famiglie (una su sette) che non arrivano a fine mese. Pensiamo ai troppi bambini, anche in Italia, costretti al lavoro minorile (Eurispes ne stima circa 400mila) o comunque privati di una piena istruzione. Ma anche a nuove povertà quali la dipendenza da TV (un 6,6% di bambini in Italia supera le 5 ore al giorno), l'abitudine ad ubriacarsi che tocca il 12% dei ragazzi fra 15 e 17 anni, l'essere coinvolti in episodi di bullismo che giunge al 20%. Probabilmente nelle fasce deboli dobbiamo oggi includere anche gli adolescenti, le giovani coppie, i genitori al primo figlio.

Il **contesto** nel quale oggi la nostra associazione si trova ad operare ha in sé le caratteristiche della complessità e della globalizzazione, per la quale ogni fenomeno ha risvolti avvincenti e positivi, nel contempo carichi di preoccupazione, quasi a sfidare le nostre intelligenze di educatori.

Come negare le molte conquiste nella scienza, nella tecnica, nella medicina, che ci hanno condotto ad una vita migliore e più longeva? Eppure tali conquiste pongono nuove domande, di carattere etico, legate al nascere e al morire, al rischio di tecnocrazie che condizionano l'economia e la politica.

I mezzi di comunicazione ci consentono di essere istantaneamente e continuamente connessi al mondo intero. E, al crescere di questi, si moltiplicano le proposte di cultura, si innalza il livello medio d'istruzione, si ampliano le possibilità di spostamento nel mondo. Molti dei nostri figli hanno già vissuto qualche settimana in paesi stranieri, possiedono le lingue, utilizzano facilmente un computer e la rete internet, sono più europei di noi.

Si sono spalancati orizzonti di libertà, nel mondo, dopo la caduta del Muro.

Nel contempo, viviamo il disorientamento e siamo consapevoli che sono da ridefinire coordinate per il nostro viaggio.

Moltiplicandosi le parole, si moltiplicano le opinioni: e se tutte le opinioni sono ritenute vere, nessuna lo è. Come è possibile porsi come educatori, se tutto è relativo? Se l'educazione è una relazione intenzionale che mira all'autonomia e all'identità, ciò è più complesso quando gli adulti stessi sperimentano appartenenze deboli, un'autonomia spesso proposta come anarchia, identità incerte oppure, al contrario, contrappositive.

Come negare che la libertà, valore faticosamente acquisito, sia nella crescita personale che nella storia sociale e politica anche del nostro Paese, dischiude grandi orizzonti, predispone al futuro? Ma viviamo episodi in cui la libertà è negata, è di qualcuno e non di altri. Magari è di pochi a scapito di molti.

La nostra storia associativa ci dice che dalla crisi non si esce contrapponendo forza a forza, quantità a quantità: secondo l'inse-

gnamento della lettera di Pietro, secondo il magistero di Benedetto XVI, le ragioni della nostra speranza vanno proposte con la forza del pensiero, con l'articolazione della proposta, con la quotidiana fatica dell'educazione, della cultura, della progettualità. E l'associazionismo è una forma di impegno e testimonianza del laicato, che può giungere anche laddove le strutture pastorali non possono giungere, perché non è opportuno, perché non hanno competenza ed organizzazione specifica: l'associazionismo dei genitori, degli insegnanti, degli studenti possiede il "vocabolario" e gli strumenti per agire nel mondo, nelle istituzioni, nella politica (l'azione di miglioramento continuo delle realtà terrene).

L'essere associazione significa avere scelto di non delegare, di abitare, quasi di amare, la storia, la contemporaneità. Infatti questo mondo è già salvato, anche se ancora soffre nelle doglie del parto. Qui è lo scarto, il già e non ancora, che ci spinge all'azione, con speranza. Anzi, l'azione può davvero essere "*luogo di apprendimento della speranza*"⁴³.

Il contesto va interpretato, e in esso sono da cogliere le domande che orientano le linee dell'agire.

Un luogo centrale dell'azione dell'A.Ge. è la **scuola**, o meglio, il sistema d'istruzione e formazione, un luogo, come gli altri ambiti di vita, innervato nella complessità: la vivono gli insegnanti (alla ricerca di identità, poiché l'opera di trasmissione delle conoscenze e della cultura non è più una richiesta prioritaria), la vivono gli allievi (frastornati dalle mille proposte e anche dalle lusinghe di una società che li vuole già adulti), la vivono i genitori (appartenenti a famiglie assai differenziate: stabili, di fatto, di seconda composizione...).

Nello specifico, l'agire "con il cacciavite" del Ministro della P.I. si è trasformato in una graduale riforma: dalla ripresa dell'anno scolastico abbiamo assistito all'emanazione di provvedimenti sulla disciplina degli alunni (modifiche allo Statuto, reintroduzione del voto di condotta nelle secondarie), sull'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico ai 16 anni, sul recupero dei debiti formativi, sul ripristino del tempo pieno nelle primarie. Pochi mesi prima era stata introdotta una nuova regolamentazione dell'esame di stato (che ha anche modificato la composizione delle commissioni), e prima ancora la reintroduzione degli istituti tecnici e professionali, l'ampliamento della quota di autonomia curricolare al 20%, l'affidamento delle scelte su valutazione e portfolio al collegio docenti, la disapplicazione delle norme sul docente tutor e sulla permanenza biennale dei docenti nell'istituto.

In questo quadro si è inserita la pubblicazione delle Nuove Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e primo ciclo

⁴³ Cfr. BENEDETTO XVI, *Lettera enciclica Spe salvi*, 2007 p. 66 dell'edizione Libreria Editrice Vaticana.

d'istruzione⁴⁴: come già le precedenti Indicazioni, il documento riguarda in modo unitario tutto l'arco che va dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado compresa.

Come genitori constatiamo che, nel sistema educativo policentrico, la scuola italiana ha via via perso di autorevolezza e credibilità: sfiancata da continui provvedimenti di riforma e sottoposta ai marosi delle tempeste politiche, la scuola non ha sviluppato ed esplorato a fondo l'autonomia che dal 1997 le è riconosciuta. Pur essendoci lodevoli esperienze in campo (il nostro "Premio Andrea per la scuola" anche quest'anno ha raccolto centinaia di buone pratiche, che verranno presentate il prossimo 12 aprile in una cerimonia ufficiale presso l'Università Cattolica di Milano), l'autonomia è stata intesa anche come anarchia, come giustapposizione di progetti senza una progettualità, come contrapposizione fra il dirigente e il collegio docenti: in genere, a scapito dei genitori e degli alunni.

La percezione che gli studenti siano meno preparati (e le indagini internazionali, sia pure da considerare in riferimento agli indicatori censiti, confermano la percezione), i ripetuti e amplificati dai media episodi di malcostume, vandalismo e bullismo, la indeterminatezza della rotta da seguire e l'assenza di una verifica sulla qualità degli istituti e sul rispetto delle norme ricadono negativamente sui docenti.

I contratti di lavoro ancora non valorizzano la progressione in carriera e il merito: molti insegnanti sono sfiduciati, eppure restano una risorsa preziosa di impegno e dedizione.

L'altissima mobilità e l'inserimento in pochi anni di 150mila precari (che richiederebbe tempi per la formazione, adeguato accompagnamento), la rigidità del sistema (più che "pubblico", è "statale", scarsamente autonomo e rispettoso della libertà di scelta educativa) non contribuiscono certo a rassicurare le famiglie circa la qualità e la continuità dell'insegnamento in Italia.

Quali indicazioni per la nostra associazione, e per l'impegno comune nella pastorale, tra le associazioni?

Se le agenzie formative sono molteplici (famiglia, scuola, sport, oratorio, tempo libero, biblioteche, corsi) e il 60% delle competenze dei ragazzi proviene dall'esterno della scuola, una direzione da seguire è il **lavoro di comunità**, la realizzazione di un contesto educativo, che comprenda la scuola e la coinvolga in una rete più ampia.

La famiglia è luogo di continuità: accompagna il bambino dalla nascita in tutti gli ambienti che attraversa. È il porto in cui ogni giorno si ritorna. È collegamento tra la scuola e ciò che è in-

⁴⁴ Si legga l'interessante articolo DAMIANO FELINI, *La scuola che cambia*, in *Aggiornamenti Sociali* 01/2008.

torno (pensiamo ai genitori nei rapporti delle amministrazioni comunali, o delle parrocchie).

In questa logica reticolare (una rete che non costringe, ma accoglie, previene, orienta) sono da sostenere tutte le esperienze di progettazione partecipata, di tavoli e forum sociali ed educativi, di sostegno alle “Città dei bambini”, di dialogo tra le generazioni, di integrazione del volontariato e del privato sociale nel servizio pubblico, di lavoro per la qualità della vita dei bambini in ogni luogo di vita (gli ospedali, lo sport, l’ambiente naturale, la salute nel suo insieme, o altro ancora). Nello specifico della scuola sono interessanti i *Patti di corresponsabilità educativa tra scuola e genitori*, previsti dal modificato Statuto delle Studentesse e degli Studenti⁴⁵, da non ridurre ad una presa d’atto delle norme in vigore nella scuola o delle sanzioni pecuniarie a carico dei genitori per atti di vandalismo dei figli.

Alcune esperienze sono in atto, nella nostra associazione: devo citare l’Emilia Romagna, la Liguria, un’esperienza giuntami qualche giorno fa da Verona.

La revisione degli **organi collegiali della scuola**, da troppo tempo ferma nei meandri parlamentari, è di nuovo in alto mare: una ipotesi che si prospetta è quella che la legge indichi pochi principi e prescrizioni, lasciando ampio spazio all’autonomia delle scuole, che dovranno elaborare il proprio Statuto. È una prospettiva interessante e nel contempo rischiosa: un grande impegno formativo ci attende, perché genitori e insegnanti sappiano lavorare insieme in questa impresa.

Sostenendo questa visione ampia dell’educazione, voglio esprimere la soddisfazione dell’A.Ge. nel partecipare al **Tavolo interassociativo per l’Educazione**, costituito presso la CEI con altre 40 associazioni, che ha già visto la produzione di un documento congiunto, la proposta di due seminari di studio, in vista di un convegno che si terrà nel maggio prossimo. Grazie a don Bruno per la sua determinazione nel sostegno e nello stimolo all’iniziativa.

L’impegno negli scenari e nelle sfide dell’educazione è consistente: perciò auspico che, a partire dalla realtà che rappresento, sappiamo realizzare “associazioni sensibili”, che abbiano la flessibilità necessaria per modificarsi nella corsa, per collocarsi in ascolto costante delle domande. Per associazioni di tal fatta servono antenne sensibili: le potremo trovare anche nel dialogo con le realtà pastorali?

Grazie per l’attenzione che vorrete prestare alla risorsa dell’associazionismo, e buon lavoro.

⁴⁵ D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 pubblicato in Gazzetta Ufficiale 18 dicembre 2007, n. 293.

Intervento AGESC

a cura di VITO MASSARI - Segretario nazionale AGESC



Ma si è veramente rotta l'alleanza tra genitori e insegnanti, tra famiglia e scuola?

Ma ha veramente mai funzionato?

Probabilmente questa alleanza un tempo era scontata, non serviva parlarne o teorizzarla perché il senso di cosa fosse "bene" per i figli era condiviso da tutti, anche fra chi si trovava su posizioni culturali, sociali e politiche differenti. Era forte la concezione della scuola come comunità educante.

Oggi evidentemente la società si è gravemente frantumata: il relativismo diffuso a piene mani dai mass-media, la precarietà che caratterizza le relazioni umane, la ricerca frenetica del successo e dei beni da consumare, hanno minato definitivamente i solidi punti comuni di riferimento su cui si fondava questa alleanza. Per non parlare della violenza sparsa a piene mani da tanta tv.

Occorre allora ricreare una convergenza significativa sull'educazione, realizzando equilibri tra identità diverse, fra componenti diverse, tornando a valorizzare le differenze. Le quali però vanno fatte convivere sotto un'unica bandiera che è l'ispirazione al Vangelo. La convivialità delle differenze che è anche un andare incontro a un comune destino.

Diventa perciò necessario che gli adulti, nella famiglia e nella scuola, adulti dei quali venga riconosciuta la specificità vocazionale e la ministerialità ciascuno nel suo ambito: docente, genitore, studente, riprendano coscienza ed esplicitino la direzione e il senso che intendono proporre ai ragazzi in crescita e che le famiglie possano scegliere in modo libero e ponderato tra i diversi progetti educativi che le scuole autonome, sia statali che non statali, debbono poter proporre. Ciascuno nel suo ambito, ciascuno con le sue responsabilità. Nessuno vuole prendere il posto dell'altro!

Abbiamo detto scuole autonome: l'autonomia ridisegna la scuola nel contesto del territorio, ma nel contesto anche delle chiese particolari. È vero che la comunità cristiana è chiamata ad essere presente all'interno della scuola, ma perché non c'è un flusso uguale e contrario? La scuola è presente dentro le parrocchie, nei loro vari percorsi educativi? (catechesi, iniziazione, pastorale familiare e giovanile).

Io sono nel CP della mia parrocchia: non ho mai potuto affrontare i temi legati alla scuola e all'educazione, figurarsi il tema della scuola cattolica!

Questa libertà di scelta – che deve essere favorita da un sistema di valutazione esterno delle scuole – è secondo l'Agesc la prima

condizione per una alleanza fra educatori adulti che si impegnano ad esercitare la propria responsabilità. D'altra parte questa libertà di scelta discende direttamente dal diritto originale, primario, insostituibile e inalienabile dei genitori di educare i figli – come ricordava Papa Giovanni Paolo II nella *Familiaris Consortio* –, riconosciuto anche dalla Costituzione italiana nell'articolo 30 come dovere-diritto di mantenere, istruire ed educare i figli.

Ma i genitori non vanno lasciati soli nel loro compito educativo difficile, complesso. Accanto a loro ci sono le associazioni di genitori e dovrebbero esserci anche le comunità parrocchiali.

Rispettando il diritto di scelta delle famiglie e riconoscendo che esse sono l'ambito decisivo in cui si sviluppa in prima istanza l'identità dei figli, la responsabilità educativa potrà essere davvero condivisa tra genitori e docenti mettendo al centro l'unitarietà del soggetto in crescita, che si relaziona al tempo stesso con la famiglia e con la scuola. Non deve esserci soluzione di continuità fra il tempo della famiglia e il tempo della scuola.

Ma questa libertà di scelta va rispettata fino in fondo. Per esempio noi genitori che scegliamo la scuola cattolica per i nostri figli, siamo spesso i più discriminati, trattati da privilegiati, non siamo considerati alla stessa stregua di chi ha i figli nella scuola statale. Perché dunque si deve essere discriminati nel momento in cui esercitiamo un nostro legittimo diritto che non è un diritto rivendicato per il fatto di essere cattolici ma è tutelato dalla nostra costituzione repubblicana.

E non sarà mai vera libertà di scelta educativa se non sarà suffragata da un affrancamento dell'onere derivante dalla corresponsione delle rette scolastiche.

Per la comunità cristiana è fondamentale che essa si debba chiedere, debba interrogarsi, se quantomeno non bisogna avere la stessa attenzione sia nei confronti della scuola statale che di quella paritaria cattolica sapendo che non è così. Mons. Betori, nella sua omelia per la celebrazione eucaristica in San Pietro in occasione del CN dell'AgeSC, ha chiaramente affermato che l'educazione cristiana non è quella statale perché i saperi e le discipline nella scuola cattolica vanno reinterpretate alla luce del Vangelo.

Proprio partendo dalla centralità del ragazzo, l'AgeSC ritiene che l'altra condizione per costruire un'alleanza tra scuola e famiglia sia la scelta della personalizzazione degli itinerari educativi che permette uno sguardo comune sui figli/alunni per scoprirne insieme i veri bisogni e per rendere possibile la relazione educativa come rapporto tra due libertà nel continuo paragone con il reale, perché ciò che viene proposto diventi esperienza appunto nella realtà: è nella relazione infatti che l'uomo conosce sé stesso e scopre il senso, cioè la direzione della propria vita (questo cammino inizia in famiglia e nella scuola diventa un percorso che usa sempre più la conoscenza e la critica).

Questa personalizzazione era stata anche supportata da idonei strumenti, penso al portfolio, al docente tutor, ai piani di studio

personalizzati, che per mera acquiescenza nei confronti dei sindacati della scuola non sono mai stati applicati.

C'è ancora troppo centralismo nel sistema d'istruzione: occorre che l'autonomia diventi un fatto reale per tutte le istituzioni scolastiche che possano definire liberamente piani di studio personalizzati, didattiche più adeguate, flessibilità nel tempo scuola e nell'organizzazione; per questo è necessaria una radicale modifica del modello di gestione delle scuole, rafforzando gli organi di autogoverno – ogni proposta in tal senso nonché ogni proposta di legge è stata bloccata in attesa di tempi migliori! – e la loro libertà gestionale, così come il legame con la società civile e la comunità delle famiglie che le utilizzano. Queste modifiche devono in particolare favorire la crescita di una forte unità e condivisione educativa del corpo docente riconoscendo agli insegnanti e alle scuole più libertà nella scelta di dove e con chi operare.

Nell'esercizio di questa corresponsabilità educativa da parte delle famiglie è fondamentale favorire l'associazionismo dei genitori che garantisce, nel loro rapido avvicinarsi nella scuola, la continuità, l'informazione e i collegamenti con la società civile, cioè la trasmissione tra genitori di una "cultura" di presenza positiva nell'istituzione scolastica. Riteniamo infatti che anche la debolezza dell'associazionismo contribuisca alla crisi attuale di presenza educativa adulta nella scuola e nella società. E l'osservazione vale anche per l'associazionismo dei docenti.

Non possiamo assolutamente perderci per strada le famiglie, nei confronti delle quali va fatta una grande opera di formazione sia da parte della scuola che da parte delle associazioni che da parte della comunità parrocchiale. Occorre sostenere i soggetti – persone e associazioni – impegnati nella scuola e nell'educazione anche attraverso interventi ufficiali e pubblici da parte della gerarchia ecclesiastica, il coinvolgimento delle parrocchie, una maggiore sintonia fra tutti cristiani delle comunità parrocchiali, per superare atteggiamenti negativi, indifferenza, pregiudizi, isolamento, disinteresse.

L'emergenza educativa, e il sistema di alleanze che ne deriva, ribadita nei documenti del magistero, in primis da Benedetto XVI, deve diventare consapevolezza concreta del quotidiano vivere ecclesiale.

L'ultima condizione che vogliamo sottolineare ci è stata richiamata dal cardinal Bagnasco nell'incontro col Consiglio nazionale dell'Agesc: il "coraggio educativo unitario" di adulti (genitori e docenti) che sappiano rischiare in un confronto libero, sappiano ascoltarsi e mettersi in discussione per costruire una proposta che indirizzi i ragazzi verso ciò che è vero e buono per la loro vita. Lavoriamo come associazione perché cresca questa consapevolezza della sfida che l'educazione oggi ci pone ed alla quale dobbiamo tutti insieme dare risposte concrete.



Docenti e studenti. Fare comunità

Intervento a cura delle associazioni degli studenti (MSAC, GS, MSC)
presentato dal prof. LUCIANO CORRADINI - Presidente AIDU

1.
La scuola che piace
e la scuola che vale



Sul valore della scuola hanno detto parole importanti i rapporti dell'UNESCO, giustamente ricordati e citati da chi cerca una visione internazionalmente accreditata del valore della scuola. Il classico Rapporto Faure, che è del 1972, presentò una visione insieme ariosa e severa della scuola, quando fece un ragionamento di questo genere. Della scuola nessuno è contento: non gli studenti, ma neppure i datori di lavoro, gli insegnanti, le famiglie, la società nel suo complesso. E allora, conclude sorprendentemente alzando il tiro, "Non è venuto il momento di pretendere ben altro dai sistemi scolastici? E che cosa? "Insegnare a vivere, insegnare ad imparare, in modo da poter acquisire nuove conoscenze durante tutta la vita; insegnare a pensare in modo libero e critico, insegnare ad amare il mondo e a renderlo più umano, insegnare a realizzarsi nel lavoro creativo". Il tutto si sintetizza nel titolo: "Apprendre à être", insegnare ad essere.

L'insegnante, in un contesto simile, "è chiamato sempre più a diventare un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari, piuttosto che porgere una verità bell'e fatta.... Senza una tale evoluzione di rapporti fra docenti e discenti, non ci potrà essere un'autentica democrazia nella scuola".

Anche Jacques Delors, ex presidente della Commissione europea, l'architetto dei Trattati di Maastricht (1992), avrebbe proposto per la scuola, ventiquattro anni dopo, nel 1996, la stessa prospettiva di senso, aggiungendovi l'"imparare a vivere insieme" e la magia del titolo: "Nell'educazione c'è un tesoro". Vede anche lui che la scuola è una vecchia istituzione e che i giovani in essa stanno a disagio e non imparano quanto si vorrebbe. Vede che in alcuni casi ci sono delle macerie, ma non si limita a registrarle e a fare discorsi tecnici, per nascondere il pessimismo. Alza invece il tiro, appellandosi all'umano che c'è in ciascuno di noi e invitandoci a scavare e a compiere una sorta di "viaggio interiore", che fa pensare a quello di cui parlavano Platone e Sant'Agostino. *In te ipsum redi, in interiore homine habitat veritas.*

Questo riferimento di tipo "verticale", centrato sull'essere prima e più che sul fare, è stato colto con un'acuta intuizione anche dai ragazzi che vennero a Roma nella Conferenza nazionale studenti del 1993, quando elaborarono lo slogan: "Essere scuola, non solo esserci dentro". In quel periodo una mano ignota aveva scritto all'Università la Sapienza: "Occupo, ergo sum". Presa alla lettera, questa è una frase vagamente criminale, perché chi l'ha scritta mostra di non aver capito che la scuola è fatta proprio per lui, per consentirgli, quando funziona bene, di apprendere e di crescere come persona. Esprime però implicitamente una protesta e una domanda di senso: la domanda di essere non solo un numero, un individuo che sta dentro un'istituzione come in prigione, ma una persona che intende il suo stare nella scuola come frutto di decisione e non di obbedienza a logiche imperscrutabili.

I ragazzi del Progetto Giovani avevano capito invece che l'obiettivo non si consegue con la trasgressione più o meno eversiva, ma con l'identificazione con le ragioni della scuola e con l'appartenenza ad essa. All'imparare ad essere di Faure e di Delors avevano capito che si deve aggiungere un soggetto nel quale identificarsi, appunto "essere scuola", come poi, si spera, essere società, essere Italia, Europa, Mondo, e non esserci solo dentro o sopra.

Nella sua recente *Lettera a un insegnante* lo psichiatra Vittorino Andreoli (RCS, Milano 2006), dice la scuola può avere un futuro solo se il docente si preoccupa non tanto di difendere un ruolo di tipo burocratico quanto di affermare la sua presenza vitale, umana, a beneficio dei ragazzi. L'istituzione si regge se c'è una emergenza di persone che non si limitano a trasgredire, che non si limitano ad opporsi, ma s'impegnano per quella che lui chiama "la rivolta", nel significato del libro di Albert Camus "L'uomo in rivolta". Ora la rivolta è un sentimento, lo stato d'animo di chi non sopporta che le cose vadano male. Non è rivolta contro l'istituzione in quanto tale, ma contro la sua involuzione, la sua insignificanza.

Il funereo libro di Murphy, di cui sono uscite decine di edizioni, in traduzione italiana da Longanesi, dice che "se qualcosa può andar male, lo farà". Questa è la legge fondamentale, da cui l'autore Arthur Bloch ricava una serie di corollari e di proposizioni, fra cui una dice, tanto per chiarire come la pensa, che Murphy era un ottimista. A parte il divertente umor nero, bisogna rispondergli che, se qualcosa può andar bene, non è impossibile che lo faccia. E questo dipende da quello che sa fare ciascuno di noi e da quello che riusciamo a fare insieme. Lo dice un insegnante iperassociato come il sottoscritto, che è nell'UCIIM da oltre quarant'anni e che nell'associazione professionale ha trovato non solo una fatica in più, ma anche una fonte di energia e di sicurezza, che hanno consentito una buona manutenzione della "dulcedo societatis" sperimentata in età giovanile.

Nella scuola ci sono certo condizioni sfavorevoli e insuccessi di cui farsi carico. La dispersione scolastica non colpisce solo gli studenti. S'incontrano talvolta classi "impossibili", come talune descritte da Marco Lodoli: "Ci troviamo di fronte a ragazzi anaffettivi, ha scritto, a cui non si può dire nulla". Ricordo che lo stesso Pier Paolo Pasolini iniziò la sua polemica nei riguardi del mondo giovanile, dicendo: "I giovani sono una massa di criminaloidi, a cui non si può parlare in nome di nulla". E il docente, invece, è lì a cercare qualcosa in nome della quale poter parlare; qualcosa che non sia soltanto la sua personale biografia o l'astratto sapere dei libri, ma che discenda da una coscienza professionale provveduta, propria di chi sa di esercitare un ruolo, senza il quale non c'è futuro per l'umanità intera.

3.
Due legittimazioni
"alte" della
funzione docente e
della funzione
studente

Se ci mettiamo in cerca di legittimazioni, di fronte a situazioni estreme, può darci una spinta anche la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, il cui Preambolo dice che quel solenne documento è proclamato affinché "ogni individuo ed ogni organo della società, avendo sempre presente questa dichiarazione, si sforzi di promuovere, attraverso l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi dei diritti e di queste libertà e di garantirne l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto...". Qui si afferma chiaramente il dovere di educare, come condizione per la realizzazione di una "buona società" a livello mondiale. Dovere che, essendo di tutti, a maggior ragione riguarda i docenti, i buoni docenti anche di una cattiva scuola. Ma riguarda anche gli studenti, compresi in quel "ogni individuo e ogni organo della società": dunque anche le associazioni di docenti, di studenti, di genitori.

Un altro poderoso documento, uscito nello stesso dopoguerra, un tempo che qualcuno di noi ha vissuto, è la nostra Costituzione, oggi sessantenne più saggia dei suoi figli scalpitanti, che affida alla Repubblica e quindi alla scuola, da essa istituita o riconosciuta, il compito di promuovere "il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica economica e sociale del Paese" (art. 3).

Se consideriamo che questo sviluppo e questa partecipazione sono nientemeno che le condizioni per l'esistenza della Repubblica democratica, l'insegnante che opera nella scuola non è un poveretto che attende la fine del mese per lo stipendio, ma vi è implicitamente riconosciuto come un "produttore di Repubblica", riconosciuto libero nell'insegnamento (art. 33) non per farsi i fatti propri, a per concorrere alla promozione del pieno sviluppo della persona umana.

E lo studente non è un poveraccio che vivacchia fra noia e terrore, ma un altro produttore di Repubblica, ai sensi dell'art. 4:

“Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società”

Le citazioni possono apparire enfatiche, ma sono rigorosamente vere, perché questo tipo di discorso appartiene alla verità del progetto costituzionale, pensato alla luce della dignità umana, la cui cancellazione aveva provocato le tragedie che sappiamo. Dignità, salvezza, pieno sviluppo della persona e costruzione della repubblica democratica sono indissolubili. E senza scuola queste condizioni e questi obiettivi non si realizzano. La buona scuola è quella che sa mettersi in presa diretta con la Costituzione, col suo disegno di buona società immaginato da quei nostri padri o nonni che uscivano dai campi di concentramento o tornavano dall'esilio o scendevano dai monti, padri che pensavano anzitutto alla ricostruzione delle coscienze e non solo delle case, delle fabbriche, delle strade e delle ferrovie.

Più ci si pensa e più le proposizioni della prima parte della Costituzione appaiono di una miracolosa densità e trasparenza di significati, di principi e di valori.

Sentendosi destinatario e partecipe attivo di quel messaggio e di quel progetto, l'insegnante appartiene alla categoria degli scalpellini saggi, di cui parla un apologo a me molto caro. Ad un viandante che chiede che cosa stia facendo una schiera di scalpellini impegnati a lavorare sotto il sole, il primo risponde che spacca una pietra, il secondo che si guadagna da vivere, il terzo che sta costruendo un tempio.

Stavano facendo materialmente la stessa cosa, ma il vissuto e il significato di quella fatica erano profondamente diversi.

Starsene in un'aula di fronte ad alunni svogliati e polemici o, per gli studenti, starsene ad ascoltare la minestra insipida scodellata da certi docenti incompetenti o demotivati, starsene in una scuola che continua a cambiare ordinamenti, linguaggi, prospettive, senza dividerne la necessità o l'utilità, è come spaccare una pietra sotto il sole. Ma se questa fatica si fa non per simpatia o antipatia per un certo gruppo di ragazzi e di colleghi, o per un governo amico o nemico, ma per “suscitare uomini più saggi” e per “edificare l'umana società”, come dice la *Gaudium et Spes*, allora non si sentirà come impulso irrefrenabile solo la voglia di andarsene al più presto in pensione.

Nei nostri convegni noi abbiamo la possibilità di recuperare la visione complessiva di quello che stiamo facendo, il significato ultimo e i significati prossimi del nostro impegno e la forza anche associativa necessaria per uscire dalla “selva oscura” e per salire ancora “il diletto monte ch'è principio e cagion di tutta gioia”, come diceva padre Dante, nonostante la sua condanna e il suo esilio. Non è facile avere la sua fede, ma non direi che il clima dei Guelfi e dei

Ghibellini fosse più tranquillo e luminoso di quello del Centro sinistra e del Centro destra di oggi.

Una volta Dio era per tutti, senza discutere, principio di intelligibilità del mondo, principio di accettabilità della vita, principio di legittimazione del potere politico e delle leggi. Poi, nel mondo moderno, prima a livello di filosofica critica, poi a livello di massa, si è logorata questa chiave di volta dell'edificio culturale e sociale, e ora dobbiamo tenere ugualmente insieme la società, nonostante i terremoti del relativismo, del pluralismo, del globalismo.

Qualcuno si preoccupa, e da più parti si cerca, con ragione, con fede o semplicemente con argomenti di tipo funzionalistico, di rimettere Dio al suo posto, per assicurare la "tenuta" della società e per fare la pace, proprio mentre altri, e non solo i terroristi di matrice islamica, in nome di Dio o di un vissuto nichilista e qualunque, cerca di delegittimare la società occidentale, vista non tanto come valore democratico da preservare e da migliorare, quanto come disvalore consumistico da distruggere. Fanatismo e ateismo militante, laicismo e ricupero della religione come radice della nostra cultura, come fattore di coesione sociale e come riserva etica per la nostra inaridita e complicata società, si alternano anche nella scuola, che non si esaurisce nell'insegnare le tecniche linguistiche e matematiche, eppure nella difesa identitaria di spazi di agibilità religiosa entro la scuola di tutti.

È vero che le statistiche di fonte OCSE PISA ci mettono in allarme circa le scarse conoscenze scientifiche, matematiche e linguistiche dei nostri giovani. La riscossa però deve tener conto anche della modesta, o carente dotazione di *capitale sociale* della nostra società e in particolare dei nostri giovani, come emerge da varie ricerche. Basti pensare al *Rapporto Giovani*, Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia, a cura di C. Buzzi, A. Cavalli e A. de Lillo, Il Mulino, Bologna 2007). Ecco perché non possiamo rinunciare alla "educazione alla convivenza civile" di cui parla la legge 53/2003, come non possiamo rinunciare a tenere sott'occhio lo *Statuto delle Studentesse e degli studenti* (dpr 24.6.1998, n. 249), che è uscito di recente con integrazioni che tengono conto del recente fenomeno del bullismo.

Diceva Aristotele che i giovani sono cattivi ascoltatori di discorsi di politica e di morale, perché in queste materie complesse i conti non tornano, mentre sono buoni ascoltatori dei discorsi di matematica e geometria, perché qui i conti tornano.

Noi vediamo che questo non è vero, almeno per la maggioranza, che fatica assai più sul piano del pensiero formale, ma che non pare affascinata neppure da questioni epistemologiche, etiche e politiche.

Si tratta, per insegnanti e studenti, di scavare al di sotto della crosta superficiale delle banalità quotidiane, alimentate dalla pubblicità e dalle mode, alla ricerca di quel tesoro che è l'educazione, ma che è anche il frutto di questa educazione, e cioè la scoperta sempre più approfondita del vero, del buono e del bello.

Questo lavoro la scuola lo può fare e lo sta già facendo in molte sedi. Quando riesce, è come se fosse un balcone aperto sull'infinito, aperto sulla considerazione della storia e del futuro, con la nostalgia dell'eterno, che traspare in vario modo nelle vicende umane, non consentendoci di chiudere mai definitivamente il discorso sul senso complessivo del tutto, né per rallegrarsi né per disperarsi. Si tratta di educarsi e di educare al senso del limite, ma di suscitare anche il desiderio di guardare oltre, con l'aiuto della filosofia, della poesia e della religione.

4.
Domande e risposte
sull'identità del
buon insegnante

Le domande che si pongono ora i docenti sul loro essere e sul loro ruolo sono meno ingenui di quelle che si ponevano durante la contestazione degli anni '60 e '70, più numerose e interconnesse, e vengono sussurrate con sgomento, non brandite come una clava.

Gli insegnanti oggi non possono non chiedersi chi sono, chi devono essere, come devono prepararsi e come possono entrare e lavorare dignitosamente nella professione docente, che cosa fanno e che cosa devono sapere e saper insegnare a chi e come, in quale tipo di scuola, statale o paritaria, primaria o secondaria, con quale autonomia giuridica, economica e professionale, con quali vincoli, con quali poteri individuali e collettivi, con quali aiuti e quali risorse strutturali e strumentali, interne ed esterne, per ottenere quali risultati, dovendo rispondere a chi, e venir valutati come, e con quali riconoscimenti di stipendio e di carriera.

Di fronte all'ampiezza e alla profondità di queste domande e alla difficoltà di trovare risposte soddisfacenti, molti insegnanti entrano in crisi, come risulta da questa osservazione accorata scritta da un'insegnante in fondo al questionario della ricerca dell'UCIIM sui docenti: "Vorrei che fosse definito una volta per tutte e in termini chiari che cosa ci è richiesto". La risposta non arriverà tanto presto: ma ciò che si sa dovrebbe essere sufficiente a vincere un'ansia paralizzante o a respingere la tentazione di chiudere occhi e orecchie, per non entrare in ansia.

È indubbio che molti avvertono stanchezza, incertezza e disorientamento per un processo riformatore di cui non si colgono, in profondità, le ragioni, i ritmi e il senso.

Non si può dimenticare che la fatica relazionale dei docenti va aumentando, col ridursi dell'autorità familiare e di quella sociale; e che la debolezza delle motivazioni all'apprendimento di cose di

cui non si riesce facilmente a cogliere il legame con una possibile attività futura, rende spesso difficili e poco gratificanti sia l'apprendimento sia l'insegnamento.

Ecco allora che si ricorre ai termini inglesi *vocation* e *mission*, per recuperare antiche prospettive di senso, entro scuole che non si rassegnano a ridursi a diplomifici o ad "aziende" produttrici di sapere. Riemergono antiche funzioni educative, con i termini *tutor* o *mentor* e *pupil* (e il tutorato consiste allora nel rendere, alla latina, il *pupus tutus*); e, per alludere ad una carriera non gerarchizzante di insegnanti, si parla di *junior* e di *senior*.

Non si tratta solo di espedienti consolatori o di fughe all'indietro verso un mondo antico o romantico, ormai scomparso. L'insegnante che vuole capire se stesso e la sua funzione deve pescare in acque profonde. I dati empirici mostrano che questo succede di fatto in un consistente numero di docenti.

Nel campione della ricerca empirica condotta dall'UCIIM per conto del Ministero, *Insegnare perché?* (Armando, Roma 2004) fra 9 items proposti, la maggioranza degli interrogati privilegia quelli che vedono l'insegnante come 1) "una persona che contribuisce all'educazione delle nuove generazioni", 2) "un intellettuale impegnato a formare coscienze critiche", 3) "un cittadino che ha scelto questa professione per assolvere ad una rilevante funzione sociale". Seguono il professionista specialista, l'operatore sociale, l'esperto fornitore di competenze, il funzionario, il lavoratore, l'impiegato. Le preferenze per le dimensioni della persona, dell'intellettuale e del cittadino educatore non implicano necessariamente il rifiuto di altre qualificazioni della professione docente.

Lo dimostra l'andamento delle preferenze per età, sesso, collocazione territoriale.

D'altra parte la maggioranza relativa dei docenti ritiene anche che l'effettiva condizione dell'insegnante in Italia corrisponda alla percezione che egli ha di se stesso, come persona, intellettuale, cittadino, educatore. In sostanza si può contare su un numero consistente di docenti che si sentono educatori, e come tali si sentono percepiti, anche se sanno che la società non è disposta a pagare molto per un tipo di professione non ritenuta specialistica e risolutiva di problemi drammatici, come avviene per i medici, gli avvocati, gli ingegneri.

Questi dati sono confermati dalla ricerca condotta da Katia Montalbetti (*La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005), su un campione di docenti di scuole secondarie superiori della provincia di Milano: "Assumere una funzione educativa è un fattore indicato da tutti i docenti come

prioritario, a cui sono connesse *la volontà di porsi come risorsa per favorire la crescita altrui e la possibilità di coltivare la passione per una disciplina*" (p.142)

Quando si tratta di definire le note del buon insegnante, il nostro campione indica nell'ordine: la serietà rispetto ai suoi doveri civili e professionali, la capacità di riconoscere le potenzialità e di valutare la qualità delle prestazioni dei suoi allievi, e la preparazione sul piano disciplinare. Secondo la sintesi della collega di Roma Tre Sandra Chistolini, che ha curato una buona parte della ricerca, il buon insegnante che emerge dalle risposte al questionario è colui che, in ordine decrescente:

- comunica con responsabilità la propria competenza (trinomio *metodologico* di comunicazione, responsabilità, aggiornamento);
- si autovaluta, è di esempio per gli allievi e prepara le attività didattiche (trinomio *esistenziale* di autovalutazione, esempio, preparazione);
- ama gli allievi, mostra sensibilità d'animo e conosce i problemi sociali (trinomio *sociale* amore, sensibilità, società);
- sa organizzarsi da solo e con gli altri, lavorando in gruppo e mantenendo il distacco critico verso i contenuti dell'insegnamento (trinomio *manageriale* di organizzazione, lavoro di gruppo, criticità).

Si può dire che la dimensione dell'essere e quella dell'agire siano preminenti rispetto a quelle del fare, di tipo pragmatico e tecnologico. In sostanza la formula "io sono insegnante" sembra prevalere su quella: "io faccio l'insegnante". Un buon drappello di docenti non sembra lontano dalla citata intuizione studentesca dell'"essere scuola, non esserci solo dentro".

Quanto alle tonalità affettive con cui vive la professione, l'86% dichiara che gli piace insegnare, il 65,3% che sceglierebbe di nuovo la professione, ma solo il 39% che lo consiglierebbe ad un amico. Non si tratta evidentemente di un piacere privo di sofferenza. Si tratta forse di un misto di soddisfazione, di rassegnazione, di consapevolezza della necessità di una "vocazione" che si ritiene in qualche modo di possedere, e che non si può presupporre negli altri.

In effetti, fra i motivi indicati come influenti sulla decisione di dedicarsi all'insegnamento, la maggioranza relativa cita il fatto che gli "piaceva lavorare coi ragazzi", che "credeva nell'insegnamento" e che era "convinto del valore sociale della professione".

Nei *focus group*, come risulta dai contributi di Maria Teresa Moscato, la "passione per la relazione" e la "passione per la disciplina" tendono a bilanciarsi. È su questa base che nascono le ulteriori spinte a professionalizzarsi. Emerge anche da altre fonti, a livello europeo, una possibile convergenza dei docenti attorno ad alcune dimensioni della professione docente: sociale, relazionale, pedagogica, della ricerca, della padronanza, delle conoscenze disciplinari, della pratica riflessiva.

Io ho notato, insegnando nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, che un buon numero di studenti cita i propri insegnanti come modelli imitabili e ammirabili. Vuol dire che i buoni insegnanti sono in qualche modo “generatori” di buoni insegnanti.

Coerente con questa visione è la sequenza delle competenze che gli intervistati ritengono si debbano acquisire nel corso della vita professionale, nelle tre fasi ipotizzate. Prevalente è ovunque l'importanza attribuita alle competenze metodologiche: ciò significa che la persona, intellettuale, cittadino che educa, non è percepito come libero pensatore o come intrattenitore ludico degli studenti, ma come professionista che educa promovendo apprendimento.

Nella formazione *preservizio* segue l'importanza attribuita alla dimensione etico-deontologica. Solo dopo vengono le competenze relazionali, progettuali, organizzative. Lo stesso accade per i *primi anni di servizio*, in cui peraltro scendono al quinto e al sesto posto in graduatoria di scelta più condivisa, pur ai livelli di massimo apprezzamento, le competenze etico-deontologiche e disciplinari.

In sede europea, da una serie di documenti che ho rapidamente consultati, emerge una convergenza intorno alle seguenti dimensioni della professionalità docente: essa è vista come *professione sociale, relazionale, pedagogica, della ricerca, della padronanza delle conoscenze disciplinari, della pratica riflessiva*.

Qualche associazione pensa che si debba chiedere al Parlamento un *albo professionale* di docenti e un consiglio superiore della docenza, legando a questo itinerario la stesura di un codice deontologico, e la conseguente probabile “chiamata” dei docenti abilitati da parte delle scuole autonome, mentre altri pensa necessario restare nell'ambito del pubblico impiego, sia pure con qualche riconoscimento della “atipicità” della professione docente, per ancorare il reclutamento e la libertà d'insegnamento a parametri “oggettivi” e a garanzie di stabilità. Discorso a parte va fatto per le scuole paritarie.

6.
Le metafore
dell'aiutare a
nascere e del
generare, tra
scuola e famiglia

Socrate ha paragonato il lavoro del docente a quello della levatrice. Si può andare oltre, con la metafora, pensando che sia anche in qualche modo generatrice, e per lungo periodo “gestante” nei riguardi di ragazzi che vanno aiutati a “nascere” e collocati nel mondo come dicono i programmi del 1979 per la scuola media.

E in questo senso deve fornire i ragazzi di una strumentazione necessaria per fare il viaggio verso l'età adulta e il mondo delle professioni. Oggi i nostri ragazzi sono spessissimo in viaggio, le mamme sono preoccupate di infilare nello zaino il numero maggiore possibile di cose che servano nel tragitto. Nello zaino però non

possiamo mettere una cultura completa, ma almeno i criteri, le chiavi per affrontare le questioni, sì!

Allora l'insegnante dovrà immaginare i ragazzi come saranno, come potranno essere anche in virtù del suo aiuto, non solo come sono di fatto in quel momento, perché a volte c'è da sconfortarsi. Ma deve anche dire ai ragazzi che lui non è quello che hanno visto, ascoltato per la prima volta e che in quel giorno magari si è stufato e li ha mandati tutti al diavolo, ma che è anche quello che diventerà in virtù della fatica relazionale che compie con loro e della ricchezza che può venire da loro.

Io non sono d'accordo con Andreoli, quando dice che il pomeriggio i ragazzi devono essere lasciati assolutamente liberi, affidati alla famiglia senza compiti a casa! Capisco il senso di questa espressione da parte di uno psicologo, perché anch'io, quando le mie ragazze erano piccoline, promisi loro una volta che le avrei portate al circo, ma non fu possibile, perché la mattina avevano parlato durante l'intervallo e un maestro aveva imposto loro, come compito a casa, di copiare 200 volte un periodo del libro di storia: una follia pedagogica, oltretutto un'invasione nel campo delle relazioni dirette tra genitori e figli, che non vanno disturbate. Però è anche vero che l'insegnante a scuola deve avere un mandato fiduciario, deve riuscire a sapere quale e quanto lavoro si fa a casa.

Deve sapere se il suo alunno, che è anche figlio, può contare o meno su un genitore disponibile e capace e se l'ambiente domestico è più o meno educativo e accogliente. Credo che si esageri con le barriere della privacy. Come al medico si permette di visitare l'ammalato e di accedere alla sua anamnesi e alla sua documentazione clinica, così all'insegnante si deve permettere di conoscere la situazione familiare, di fornire al genitore e di chiedere a lui elementi conoscitivi utili a collaborare. Non è buono l'insegnante che si trincerava dietro la specificità del suo ruolo, come non lo è quello che invade la vita familiare con montagne di compiti.

Alla ricerca di modalità corrette per il dialogo tra scuola e genitori, possiamo notare che tutto l'impianto del POF può essere una costruzione cartacea e puramente declamatoria, oppure può essere un modo di lavorare che punta alla chiarezza degli obiettivi e dei percorsi, al dialogo, alla cooperazione, anche senza pretendere di fare del genitore un educatore scolastico.

Ragionare insieme sui caratteri di una buona scuola, su quello che si cerca di fare e si può fare per renderla migliore, sui desideri, sui bisogni, sugli equivoci, sui tempi e sui modi con cui si cerca di capire i ragazzi e di fornire loro indicazioni e vincoli, per aiutarli a crescere nella conoscenza e nella virtù, come si diceva una volta, quando si parlava di condotta e di proponimenti e non ancora di competenze, tutto questo può rendere gustosa ed efficace la vita

scolastica del docente, negli incontri collegiali con i colleghi, con i genitori e gli studenti.

Talora si scopre che i genitori sono più rozzi e scostumati dei figli che dovrebbero educare.

Del resto anche in famiglia accade che non ci siano ovunque due genitori che “concordano” l’indirizzo educativo da adottare per i figli, come dice il diritto di famiglia del 1975. Il fatto che talora non si possa realizzare con tutti il modello ideale della “cooperazione tra scuola e genitori”, di cui parla il 1° articolo della legge 53/2003, non può essere un alibi per rinunciare anche a quello che si può fare con chi è disponibile.

L’educazione non è tanto un giardino fiorito, quanto una specie di lotta corpo a corpo, volta non a costringere, ma a sollecitare i ragazzi a diventare migliori di quello che sarebbero senza il nostro aiuto. Le buone teorie non sono smentite dai fatti duri e testardi: ci aiutano però a renderli più morbidi e più ragionevoli, se noi non pretendiamo di ignorarli o di cancellarli, solo perché sono troppo diversi dal dover essere e dalle norme.

Concludo con alcune domande. La prima è questa: riuscirà la scuola dell’autonomia a fare la concorrenza ai supermercati, alle discoteche, agli stadi, alla stessa televisione, alleandosi ad altri enti potenzialmente educativi, proponendo ai ragazzi beni non mercantili e aiutandoli a costruirsi competenze utili a vivere da italiani e da europei responsabili? Riusciranno il dialogo educativo e la contemplazione della verità e della bellezza, così come sono possibili in una scuola almeno potenzialmente comunitaria, a fare la concorrenza alle pasticche, all’alcol e al fumo?

Si riuscirà, anche attraverso questa concorrenza, a recuperare le posizioni di testa nelle graduatorie internazionali degli apprendimenti circa le abilità di base, le conoscenze scientifiche e tecniche, che sono parte integrante dei “saperi di cittadinanza”? La professionalità non consiste nel credere che si trovino in fretta tutte queste risposte, ma nel credere che si possano trovare, sulla base di una ragionata esperienza e di una fede che si alimenta anche nell’associazione professionale.

Basti pensare alle antinomie, antiche e recenti, su cui è chiamata a riflettere e a progettare la pedagogia: fatto/valore, persona/comunità, autorità/libertà, fede/razionalità, movimento/istituzione, memoria/futuro, biografia/storia, eccellenza/tutela, competizione/cooperazione, incoraggiamento/correzione....

Il tipo di analisi e di approfondimento che si conduce su queste relazioni dipende non solo dalle diverse discipline chiamate in causa, con i rispettivi punti di vista e oggetti formali, ma anche dal paradigma di pensiero che si utilizza. C’è il paradigma alternativo-oppositivo (non si può servire a Dio e a Mammona) c’è il paradigma mediativo-compositivo (cerchiamo di intenderci e di vedere co-

me “sortirne insieme”) c’è il paradigma operativo-esecutivo: abbiamo il “compito da fare” e la “lezione da preparare”! Hoc facere et aliud non omittere. Il latino è chiaro: spesso sono le idee ad essere confuse.

Alcuni libri di L.C. per allargare il discorso:

- *Essere scuola nel cantiere dell’educazione*, SEAM, Roma 1995 (2° ed. 1996, vincitore dello “Stilo d’oro”, 1997).
- *Educazione alla salute* (con P. Cattaneo), La Scuola, Brescia 1997.
- *Competizione e solidarietà*, Da solo o con gli altri? Fondazione italiana per il volontariato, Roma 1998.
- *La tunica e il mantello. Debito pubblico e bene comune. Provocare per educare*, Euroma, Roma 2003 (I diritti d’autore vanno al Tesoro, in conto riduzione del debito pubblico).
- *Educare nella scuola nella prospettiva dell’UCIIM*, Armando, Roma 2006.

Libri a cura di L.C.:

- *Pedagogia: ricerca e formazione*, Saggi in onore di Mauro Laeng, SEAM, Roma 2000; – *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003 (con W. Fornasa e S. Poli).
- *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, UCIIM-AIMC, Armando, Roma 2004.
- *Pedagogia e cultura per educare*. Saggi in onore di Giuseppe Serio, Pellegrini, Cosenza, 2006.
- *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*. La formazione, l’opera e il messaggio del fondatore dell’UCIIM, Elledici, Torino Leumann, 2008.



Docenti e studenti. Fare comunità

Intervento comune di Gioventù Studentesca,
Movimento Studenti di Azione Cattolica, Movimento Studenti Cattolici

Premessa

Le associazioni Gioventù Studentesca, Movimento Studenti di Azione Cattolica e Movimento Studenti Cattolici-FIDAE, accogliendo l'invito, fatto singolarmente a ciascuno, a prendere parte ai lavori di questo convegno, hanno scelto di condividere esperienze, idee e riflessioni e di presentare un unico intervento che tenga dentro le sensibilità di quella parte della comunità scolastica, ovvero la componente studentesca, ritenuta, fin troppo spesso, solo destinataria dell'azione educativa.

La scelta di ritrovarci insieme, tuttavia, non nasce solo da una mera esigenza "rappresentativa": non ci sentiamo il sindacato degli studenti cattolici, né avvertiamo la relazione educativa, fondamento della comunità, come una contrapposizione tra generazioni lontane, adulti e giovani, docenti e studenti.

Dunque, insieme perché abbiamo avvertito l'esigenza di iniziare un percorso di dialogo e condivisione che ci faccia sedere attorno ad un tavolo ed incominciare a conoscerci meglio, prima di tutto, confrontarci e cercare elementi comuni relativamente a ciò che ci sta più a cuore: la vita degli studenti e la scuola.

Cos'è la comunità?

Partiamo, allora dal chiederci cos'è la comunità? Per rispondere a questa domanda ci facciamo aiutare dallo studio etimologico della parola comunità che rinvia al latino *communitas* la cui radice *munus* traduce contemporaneamente sia il concetto di dono che di dovere. Sembra una contraddizione in termini ma a pensarci bene: quanti studenti vivono la scuola solo come un dovere? E quanti docenti, invece, vivono la loro professione solo come puro e calcolato trasferimento di nozioni da un cervello all'altro? Naturalmente, gli esempi potrebbero essere inversi che il risultato non cambierebbe...

Quindi al cuore della comunità abbiamo questa strana relazione tra dono e dovere, come se l'invito implicito per studenti e docenti, al fine di rendere effettiva l'appartenenza alla comunità scolastica fosse quello di esercitarsi reciprocamente nella gratuità di un dovere, di un impegno che ciascuno assume nei confronti dell'altro.

L'importante è pensare il nostro essere parte di una comunità nell'ottica del dono senza vivere la doverosità come obbligo ma tra-

ducendo con la propria vita la gratuità di una relazione capace di farsi ascolto, dialogo, confronto, condivisione.

Lo studente, infatti, non ha bisogno di un docente che assolva esclusivamente alle funzioni di istruzione e valutazione o che limiti la propria azione al completamento pedissequo dei programmi ministeriali.

È necessario che egli sia, prima di ogni cosa, un educatore capace di “tirare fuori”, letteralmente, dallo studente il meglio delle sue potenzialità e senza avere la sola presunzione di “mettere dentro” nelle nostre teste vuote (a detta di qualcuno...) formule, versi, nomi, date, eventi.

Invece accade anche di incontrare insegnanti che si lasciano provocare dal bisogno educativo, che si mettono in gioco e rischiano le certezze che danno senso al proprio lavoro, che danno gusto ai contenuti e alle abilità e “rendono credibile l’esercizio dell’autorità”, come ci ha ricordato il Santo Padre.

Maestri di vita che aiutino a verificare ciò che propongono, e quindi educano a saper scegliere, perché “la libertà dell’uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale” (Santo Padre).

È in questo incontro fra due libertà il fondamento del rapporto educativo che ha come conseguenza un impegno culturale e politico per un’effettiva libertà di scelta educativa delle famiglie.

Ci appare strano come in un contesto comunitario europeo solo l’Italia abbia ancora un sistema che garantisca su carta una parità scolastica senza una parità economica indispensabile, perché riteniamo necessario ridare centralità al progetto formativo della scuola cattolica: essa è una risorsa per tutti come l’ha definita il Santo Padre domenica 20 gennaio al grande incontro con gli studenti in piazza San Pietro.

La comunità scolastica nasce dunque nel suo significato più profondo quando si coopera per uno stesso fine ma non deve essere un’aggregazione finalizzata solo al conseguimento di un obiettivo didattico. Essere comunità significa condividere esperienze, relazioni, appartenenza. Se vissuta in pienezza e positivamente, essa rappresenta un valore aggiunto per la formazione (relazionale, culturale, umana) dello studente. Infatti, basti pensare a come ciò qualifichi e distingua l’esperienza formativa vissuta a scuola da quella di altre agenzie educative o a quanto sia diversa una lezione con un precettore privato o lo studio da autodidatti.

L’essere insieme, l’essere una comunità rende la scuola unica e irripetibile. Una comunità plurale perché accoglie tutti e ciascuno con la propria originalissima storia, cultura, religione, valori, ideali

(ci basta pensare ai numerosi studenti stranieri, cittadini regolari e non, che sono presenti nelle nostre classi); una comunità che quotidianamente sperimenta la fatica e la bellezza di generazioni diverse che camminano insieme, nella reciprocità di una relazione fondata sul dialogo e sull'ascolto, un implicito patto di collaborazione dono-dovere, da sottoscrivere ogni giorno; una comunità pienamente integrata nella più ampia società civile, dove tradurre i valori propri della democrazia, della libertà, della solidarietà e dell'uguaglianza, come, ad esempio, avviene negli organi collegiali, che possono rappresentare un primo esercizio di responsabilità pubblica.

Nel concludere vogliamo riprendere una citazione di Romano Guardini: "La vita nasce dalla vita". Questa semplice affermazione è un criterio di metodo: la collaborazione nasce non per un progetto astratto, ma dalla testimonianza, dall'incontro personale, dalla tensione a ricercare quanti, nell'ambiente scolastico vivono la stessa urgenza missionaria. Il compito delle diverse comunità cristiane è l'educazione ad una dimensione missionaria e di comunione che faciliti il riconoscimento e l'importanza di appartenere ad un unico corpo, la Chiesa.

Partendo da quest'ultima realtà, per tutti noi fondamentale, vogliamo essere presenti in maniera costruttiva dai banchi di scuola fino ai vari organismi di rappresentanza studentesca per rendere più efficace il nostro servizio: come ad esempio nelle rappresentanze studentesche dei singoli istituti o le Consulte Provinciali degli Studenti, il Forum delle Associazioni Maggiormente Rappresentative presso il Ministero della Pubblica Istruzione, dove abbiamo facoltà consultiva.



S

abato 16 febbraio 2008

SESSIONE CONCLUSIVA

- **Tavola rotonda.**
Pastorale della scuola e professionalità docente: esperienze.
Associazioni professionali dei docenti e comunità cristiana
(AIMC, ANIR, DIESSE, UCIM)
- **Riforma della scuola e professionalità docente:**
aggiornamenti e prospettive per la pastorale della scuola
(Conclusioni Mons. Bruno Stenco)

Tavola rotonda. Pastorale della scuola e professionalità docente: esperienze

Associazioni professionali dei docenti e comunità cristiana

(AIMC, ANIR, DIESSE, UCIIM) - modera Don EDMONDO LANCIAROTTA, Responsabile pastorale della scuola e dell'università del Triveneto



I Vescovi scrivono: "chiediamo alle nostre comunità ecclesiali la decisione e la fiducia necessarie per ravvivare un'organica pastorale della scuola, per animare le comunità cristiane alla condivisione e all'impegno missionario verso la scuola; per sostenere, orientare e far vivere nella comunione l'impegno dei cristiani che, a vario titolo, vivono nella scuola o operano per essa. Ad essi infatti è affidato il compito di animare cristianamente l'educazione scolastica"⁴⁶.

Premessa

a. Ambito:

la fede della comunità cristiana e l'animazione cristiana della scuola, con riferimento specifico al ruolo delle aggregazioni professionali di ispirazione cristiana: AIMC, ANIR, DIESSE, UCIIM.

b. *Interrogativi posti ai destinatari del Convegno che sono i Direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola:*

- come far sì che la comunità cristiana comprenda e promuova la professione docente in una prospettiva di scuola educativa e di corresponsabilità?
- come far sì che il docente cattolico si senta responsabile della testimonianza cristiana nella scuola attraverso la sua professionalità competente, secondo la specificità propria del laicato, profondamente radicato nel battesimo cristiano?
- come far sì che l'associazionismo professionale diventi sempre più, sia sul versante ecclesiale e su quello civile, un luogo e momento di aggregazione per i docenti cattolici?

⁴⁶ COMMISSIONE EPISCOPALE CEI PER L'EDUCAZIONE CATTOLICALA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *Per la scuola*, Roma 1995, 15.

1.
**Alcune
consapevolezze
acquisite come
comunità cristiana**

1.1. *La comunità cristiana interpellata dall'educazione della persona.*

Si tratta di realizzare un vero discernimento evangelico della vita e della cultura in un tempo in cui la 'questione educativa' nel nostro contesto post-moderno appare bisognosa di una fondazione.

1.2. *Una comunità ecclesiale educativa.*

Si tratta di ribadire l'importanza della dimensione educativa della pastorale come tale, e quindi la figura della comunità cristiana educatrice attraverso i protagonisti (pastori, laici e religiosi) secondo le specifiche modalità, in modo da costruire una proposta educativa significativa che superi la frammentazione tra fede, cultura, vita.

1.3. *Due condizioni:* pastorale della scuola e dell'educazione come azione specifica integrata nella pastorale ordinaria della chiesa, la quale nel territorio (parrocchie e chiesa locale) è il soggetto adeguato di pastorale per l'evangelizzazione anche degli ambienti di vita (EN, RM).

Le condizioni fondamentali per la dimensione educativa della testimonianza cristiana sono:

- una responsabilità educativa da condividere con tutti i soggetti protagonisti operanti nel territorio attraverso una rinnovata comunione per la missione capace di garantire l'unità dell'atto educativo grazie anche all'impegno di lavorare in rete superando le fratture e le separazioni ancora esistenti;
- il discernimento comunitario come scuola di comunione ecclesiale e metodo fondamentale nel rapporto chiesa-mondo, vissuto da una comunità che riconosce la centralità dell'Eucaristia ed il primato della Parola, che promuove una fede 'adulta e pensata' e riscopre la valenza sociale e politica della fede missionaria.

2.
**La Pastorale della
scuola e
dell'educazione ha
guadagnato alcune
priorità**

2.1. *riconoscere il soggetto primo della pastorale della scuola/educazione:* la comunità ecclesiale nelle sue articolazioni nel territorio (le parrocchie) capace di promuovere una pastorale integrata;

2.2. *riconoscere che al centro dell'attenzione vanno posti i soggetti titolari dell'educazione e dell'educazione scolare* (genitori, studenti, docenti, dirigenti, personale scolastico);

2.3. *riconoscere che la soggettività ecclesiale e civile del laicato cattolico impegnato in campo educativo trova un momento significativo nelle sue strutture associative ed è un aspetto costitutivo della pastorale della scuola/educazione* (Ad Abano Terme, dicembre 2005 e a Roma al Tavolo Interassociativo, maggio 2007, è stata posta la

questione del rapporto tra associazionismo laicale e pastorale della scuola e soprattutto si è chiesto che le associazioni trovino nella pastorale della scuola un punto di riferimento per una rinnovata ripresa; se compete ai pastori la segnalazione delle questioni e dei problemi emergenti soprattutto sotto il profilo morale, sociale, spirituale e il suggerimento dell'ispirazione cristiana per la soluzione dei medesimi, spetta proprio ai laici non far mancare al discernimento comunitario lo studio, l'approfondimento scientifico e la traduzione nel contesto vitale secondo il compito che è loro "specifico" e "proprio").

3. Alcuni tratti caratteristici della pastorale della scuola e dell'educazione

Come Chiesa a servizio dell'uomo in nome del Vangelo nel mondo della scuola e dell'educazione.

3.1. *Frutto del discernimento ecclesiale e impegno obbedienziale allo Spirito Santo.*

L'incontro tra la profonda intenzionalità educatrice della chiesa e le sfide che provengono dal mondo della scuola domanda un 'discernimento pastorale' costante per una presenza quotidiana, competente e responsabile riconducibile alla pastorale della scuola e dell'educazione non come invenzione di un nuovo settore di pastorale, quanto invece come risposta obbedienziale a Dio. "La pastorale della scuola nasce e si sviluppa come frutto del discernimento cristiano e si traduce in scelte operative (nella scuola di tutti e, più ancora, nelle scuole cattoliche), che in obbedienza al piano di Dio rivelato nella storia incidono concretamente nei processi della vita scolastica per far crescere i germi di verità, di riconciliazione, solidarietà, attenzione alla persona, intravisti come germi del Regno... Questo significa che ogni intervento pastorale dovrà basarsi su un ascolto attento e continuativo della vita scolastica, compiuto con l'ispirazione della fede, orientata dal Magistero Ecclesiale e con le competenze necessarie per giungere alla comprensione critica e responsabile dei fatti e dei rapporti che la caratterizzano"⁴⁷.

3.2. *Segno della sollecitudine pastorale delle chiese per il mondo della scuola e dell'educazione.*

È la comunità cristiana allora che 'si prende cura di...', che cerca di rispondere criticamente alle domande di senso delle giovani generazioni, che si domanda quale sia la 'mission' della scuola oggi, a recuperare e a guadagnare idea forte ed alta di scuola, capace di svolgere oggi il suo ruolo educativo, a realizzare una conver-

⁴⁷ UNESU, *Fare*, 17.

genza reale e progettuale delle attese tra famiglia, scuola, parrocchia....., capace di aprire il dialogo sereno e costruttivo con i protagonisti della scuola, a sostenere tutti coloro che si spendono, ferialmente giorno dopo giorno, mettendosi in gioco per l'educazione a scuola delle giovani generazioni. Spesso, però, le nostre comunità cristiane manifestano ritardi, omissioni, dimenticanze nei confronti dei fedeli cristiani laici impegnati nella scuola, in genere, e dei docenti, in particolare, come la poca stima, la distrazione per le questioni scolastiche, l'approccio con gli operatori prevalentemente di tipo funzionale o riconducibile a servizi intra ecclesiali, la non visibilità dei Consulenti ed Assistenti ecclesiastici, i quali assommano diversi incarichi pastorali, forme ancora persistenti di visioni ecclesiologicalhe di tipo prevalentemente 'clericale' e ripiegate 'ad intra' della chiesa.

3.3. *Atto del progetto culturale orientato in senso cristiano per la rilevanza della questione educativa e scolastica: nella scuola la chiesa incontra il mondo.*

- *Rilevanza culturale.* La comunità cristiana non diserta i nuovi areopaghi della cultura. E lo fa anche grazie ai docenti. La valenza culturale della fede trova concretizzazione nei progetti educativi della scuola grazie ad un ambiente che si apra con fiducia intellettuale alla ricerca della verità .

- *Rilevanza antropologica.* In un tempo e in una società "politeistica" e frammentata urge una scuola per la persona e delle persone, e di conseguenza un impegno educativo, cioè un progetto educativo "forte" e dinamico.

- *Rilevanza pedagogica.* Viene ribadito il riferimento della scuola alla educazione e l'impegno per la formazione integrale dell'uomo. All'interno di questa prospettiva si inserisce l'educazione religiosa: allora, la tematica e la dimensione religiosa appartengono ai saperi essenziali dell'educazione e della formazione della persona. Accogliendo l'invito di Papa Benedetto XVI a "*fare scienza nell'orizzonte di una razionalità vera, diversa da quella oggi ampiamente dominante, secondo una ragione aperta alla questione della verità e ai grandi valori iscritti nell'essere stesso, aperta, quindi al trascendente, a Dio*"⁴⁸, i fedeli cristiani laici, singoli ed associati, adeguatamente formati e sostenuti dalle comunità ecclesiali, hanno in questa cultura contemporanea il difficile, ma nobile e degno, compito di farsi carico, con una testimonianza basata anzitutto su una qualificata competenza professionale, di queste sfide testimoniando così, la speranza cristiana nell'ambito della scuola, dall'infanzia all'università e a tutto il mondo della formazione professionale. All'interno

⁴⁸ BENEDETTO XVI, *Discorso all'Università Cattolica S. Cuore*, Roma 25.11.2005.

di questo la questione dei laici partecipi attraverso l'indole secolare della loro consacrazione a Cristo, diventa fondamentale per la delimitazione dell'identità missionaria della chiesa. Nella complessità dell'ora presente è necessario dischiudere una nuova sensibilità delle comunità parrocchiali e diocesane, perché si sentano chiamate in prima persona a prendersi cura dell'educazione e della scuola. È necessario dischiudere orizzonti più vasti e rilanciare la pastorale della scuola come uno dei percorsi da privilegiare per la nuova evangelizzazione nel nostro Paese. Occorre dare spessore alla rilevanza ecclesiale della problematica educativa e scolastica..

4.1. *Concorrere alla realizzazione di momenti e luoghi di discernimento per affrontare con coraggio il tema dell'educazione alla luce dell'antropologia cristiana.*

Cresce sempre più la consapevolezza che il tema dell'educazione è un compito impellente e che quindi è indispensabile investire in educazione, anche sotto il profilo pastorale, con linee progettuali chiare circa i fini da perseguire e i valori da promuovere e i protagonisti da sostenere, e il dialogo, il confronto e la collaborazione con tutti i protagonisti impegnati, con studiosi ed operatori nel campo dell'educazione. Il discernimento "lungo tirocinio di fede" (Loreto 1985, ripreso a Palermo 96) comunitario, quotidiano e feriale, diventa premessa indispensabile per ogni tipo di pastorale.

4.2 *Associazione e pastorale*

L'associazione si pone a servizio della chiesa per edificare il progetto pastorale unitario della stessa chiesa. Non devono emergere parallelismi, ma convergenze, integrazioni, collaborazioni sistemiche e strategiche. Si tratta di realizzare una vera e nuova testimonianza autentica. Se la pastorale è l'Azione con cui la Chiesa rende presente la potenza del Vangelo nella storia, l'associazionismo si configura come soggetto attivo e consapevole entro gli indirizzi e le dinamiche ecclesiali, capaci di essere protagonista secondo la sua propria natura, la sua strumentazione strutturale, i propri ritmi associativi e la propria spiritualità.

4.4. *Crescere nella conoscenza e nella stima reciproca, superando le contrapposizioni e l'indifferenza che svuotano ogni testimonianza, per alimentare, nella comunione ecclesiale, la cultura della reciprocità e della corresponsabilità tra soggetti singoli, gruppi, movimenti*

L'ampiezza dei problemi delle esigenze che la scuola presenta oggi di fronte alle sfide educative esige da parte di tutti di un'at-

tenzione ed una cura particolare, e dalle comunità cristiane la consapevolezza che “l’impegno per l’educazione e la scuola può diventare un ‘cantiere di impegno laicale’ e luogo di testimonianza della speranza cristiana”.

5.
L’impegno delle
Associazioni a tre
livelli

5.1. *normativo/giuridico/istituzionale*: cioè seguire criticamente il complesso e delicato processo di riforma di tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione italiano all’interno delle radicali trasformazioni culturali nella società italiana inserita nella Unione Europea;

5.2. *culturale/educativo/pedagogico*: cioè individuare le principali sfide che provengono da questo mondo ed interpretarle alla luce dello Spirito Santo che interpella le comunità cristiane.

Sfide orientate all’educativo e alla centralità della persona, e all’individuazione dei valori e delle proposte che i cattolici intendono promuovere per la vita e la crescita delle giovani generazioni.

5.3. *ecclesiale-pastorale*: cioè promuovere nelle comunità cristiane l’impegno di pastorale scuola/educazione come segno della sollecitudine della chiesa. Si tratta di ripensare la pastorale ordinaria riconsiderando il rapporto tra pastorale del territorio e pastorale degli ambienti cercando sinergie con la pastorale giovanile, familiare, sociale e del lavoro.

6.
Alcune domande da
porre all’AIMC, ANIR,
DIESSE, UCIM a mo
di avvio:

Il luogo ecclesiale: la piena laicità e piena ecclesialità dell’impegno associativo: cosa chiedete alla comunità cristiana che cosa offrite?

La Consulta diocesana è il luogo di discernimento: esiste nelle diocesi? Funzione realmente? Le Associazioni professionali docenti, genitori, studenti potrebbero creare un luogo di discernimento comunitario dentro o a fianco della Consulta?, cioè un Tavolo Interassociativo non solo tra docenti, ma anche tra docenti, genitori, studenti?

- *Ambito giuridico-istituzionale*: il ruolo del laicato associato oggi non appare efficace: cosa manca? Forse un luogo ed un tempo di discernimento autorevole ecclesiale? Forse una strategia comune? Forse un radicamento nella fede cristiana? Forse una riscoperta della funzione docente?

- *Ambito pedagogico-professionale*: qual è il ruolo dell’associazionismo oggi per la formazione iniziale ed in itinere dei docenti cattolici? Perché oggi un docente cattolico dovrebbe aggregarsi?

• *Ambito della spiritualità del docente*: per garantire la formazione integrale del docente, qual è il ruolo e quali sono le responsabilità del Consulente / Assistente Ecclesiastico? Quali gli aspetti peculiari della spiritualità del docente radicati nella specifica ministerialità battesimale? Oggi nelle nostre comunità cristiane i fedeli cristiani laici docenti sono sostenuti e valorizzati?



Intervento conclusivo Riforma della scuola e professionalità docente: aggiornamenti e prospettive per la pastorale della scuola

Mons. BRUNO STENCO - Direttore UNESU



Il Convegno 2008 dei direttori diocesani e regionali degli uffici di pastorale della scuola ha affrontato il tema “*La professione docente oggi, nella scuola che educa*” con la consapevolezza di interpretare il sentimento di tutta la Chiesa italiana: non mancare, oggi, di offrire il proprio contributo al mondo della scuola e dell’educazione. Ciò suppone l’impegno a dar vita ad un adeguato *discernimento ecclesiale comunitario*⁴⁹ che orienti e richiami tutti i fedeli ad assumersi la propria parte di responsabilità, pastori e laici insieme, affinché il sistema educativo di istruzione e di formazione realizzi al meglio le sue finalità a servizio della persona e della comunità civile.

1.
L’ottica ecclesiale
del Convegno e le
responsabilità dei
direttori degli Uffici
diocesani di
pastorale della
scuola

L’ottica ecclesiale del Convegno esige di tenere presenti, correttamente, le tre dimensioni costitutive, complementari e interdipendenti della pastorale della scuola:

⁴⁹ Cfr. CEI, Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia, n. 50: “*La comunità cristiana deve costituire il grembo in cui avviene il discernimento comunitario, indicato nel convegno ecclesiale di Palermo del 1995 come scuola di comunione ecclesiale e metodo fondamentale per il rapporto Chiesa-mondo*”. Oggi più che mai i cristiani sono chiamati a essere partecipi della vita della città, senza esenzioni, portando in essa una testimonianza ispirata dal Vangelo e costruendo con gli altri uomini un mondo più abitabile. Detto questo, non possiamo tacere come in non poche comunità questo lavoro formativo e di aiuto al discernimento dei giovani e degli adulti sia carente o addirittura assente; è necessario allora maturare una decisione coraggiosa a cambiare le cose. Se ciò non avverrà, mostremo di essere ben poco realisti e di non tener conto di quanto viene chiesto ogni giorno al cristiano comune negli ambienti che caratterizzano la sua vita di famiglia, di lavoro, di scuola”. Cfr. anche CEI, Fare Pastorale della scuola oggi in Italia, n. 17 e la Nota pastorale dell’Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, n. 14.

- la scuola (correttamente si dovrebbe sempre dire: “il sistema educativo di istruzione e di formazione”) va guardata anzitutto come una realtà caratterizzata da valori autentici e propri da riconoscere e promuovere criticamente nella loro legittima autonomia (cfr. *Gaudium et Spes* n. 36)⁵⁰; la presenza dei cristiani nella scuola, in particolare in quanto docenti, va considerata come *promozione dei valori umani propri della scuola*, cioè come un impegno, carico di speranza, a far sì che essa realizzi in pieno la propria identità e la propria funzione⁵¹;
- l’impegno dei cristiani (e dei docenti) nella promozione dei valori umani della scuola si compie secondo una originalità che è fondata sull’appartenenza a una comunità che fa esperienza di Cristo morto e risorto; da tale esperienza nasce l’impegno a evangelizzare Lui, nel senso che solo dalla Pasqua di Cristo acquista pienezza lo sforzo di promozione dell’uomo nella storia e nasce la capacità di relativizzare i progetti umani e di sospingerli verso il loro orizzonte totale, che è la vittoria sul peccato e sulla morte; in questo modo l’impegno verso i valori umani della scuola si qualifica come *evangelizzazione o animazione cristiana* della scuola e della professione docente⁵²;
- è nel contesto di questo impegno per la promozione umana e per l’evangelizzazione della scuola che scaturisce il terzo aspetto costitutivo della pastorale della scuola, inscindibile complementare rispetto agli altri due: è il momento della *formazione ecclesiale*⁵³. È necessaria un’azione continua di sensibilizzazione di tutta la comunità ecclesiale nei confronti della realtà della scuola e un continuo sostegno da parte della comunità stessa a quei cristiani che nella scuola vivono la loro fede e il loro servizio. Spetta all’azione educativa (in particolare dei pastori) predisporre modalità di pre-

⁵⁰ Cfr. CEI, *Fare pastorale della scuola, oggi in Italia*, 1991, n. 18

⁵¹ Cfr. *Ibidem*, n.19

⁵² Il Convegno ecclesiale di Verona, collocato all’interno del cammino decennale scandito dagli Orientamenti Pastoralì “Comunicare il vangelo in un mondo che cambia” ne ha voluto verificare e rilanciare l’istanza centrale e cioè un impulso missionario (costitutivo della Chiesa inviata ad annunciare il Vangelo a tutte le nazioni) capace di diventare annuncio liberante di vita nuova per gli uomini. Detto in altri termini: *una missione capace di diventare autentica evangelizzazione dell’uomo*. Una missione, cioè, capace cioè di svelare l’uomo a se stesso: la sua intelligenza, la sua libertà, la sua vocazione trascendente. È nell’intima *correlazione tra missione e evangelizzazione* della coscienza personale e comunitaria dell’uomo che si colloca l’istanza cruciale dell’educazione della persona. Evangelizzare non è solo aggiornare il vangelo all’attualità, ma ritrovarne il senso come lievito delle forme della vita umana e quindi anche della forma educativa e culturale scolastica. Ciò suppone non una qualsiasi analisi culturale o sociologica della scuola e della funzione docente, ma un vero e proprio *discernimento evangelico della vita e della cultura scolastica e della professione docente*.

⁵³ Cfr. Nota pastorale dell’Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, nn. 24.

parazione della coscienza cristiana (iniziazione cristiana, Parola, Eucaristia), di *orientamento* (confronto con la Parola per ricavare criteri e linee direttrici del servizio di promozione umana e di evangelizzazione della scuola), di *verifica/discernimento* (comunità cristiana come luogo di confronto tra le diverse opzioni culturali e politiche e riconduzione alla comunione ecclesiale). Il pluralismo per essere autentico domanda non solo la fedeltà individuale al Vangelo, ma anche il continuo confronto e raccordo tra la coscienza individuale (e associata) e la coscienza ecclesiale⁵⁴.

Se dunque la Consulta diocesana di pastorale della scuola è il luogo del discernimento e se le dimensioni costitutive e integrate della pastorale della scuola sono a) la promozione dei valori intrinseci della scuola, b) la sua animazione alla luce dell'ispirazione evangelica e dell'antropologia cristiana e c) la formazione di una coscienza ecclesiale e civile dei cristiani che vi operano allora, con riguardo al tema del Convegno, ossia la delineazione oggi del profilo di una responsabilità docente all'altezza delle sfide richieste, la questione centrale diventa la **corretta impostazione del rapporto tra direttori diocesani degli uffici di pastorale della scuola e laicato docente singolo e associato**⁵⁵.

È la natura dell'animazione cristiana nel contesto della scuola in quanto finalizzata alla promozione delle finalità intrinseche della scuola stessa (promozionali dell'istruzione e dell'educazione della persona, del cittadino e del lavoratore e dell'edificazione del bene comune) che richiede la rispettosa precisazione di ciò che è responsabilità del pastore e di ciò che è responsabilità del cristiano che opera in essa in quanto docente (indipendentemente dal fatto che quest'ultimo sia un laico o un religioso o un sacerdote secolare, o che insegni in una scuola statale o non statale cattolica).

2. Gli obiettivi del Convegno

Sono stati precisati all'inizio dei lavori e riguardano le responsabilità del direttore dell'Ufficio nei confronti di quanti insegnano nel sistema educativo di istruzione e di formazione.

6. Nel contesto delle sfide educative che interpellano il mondo della scuola offrire un contributo e un confronto finalizzato a individuare *le priorità pedagogiche e didattiche che contribuiscono oggi a definire l'identikit del docente e i tratti essenziali della sua professione.*

⁵⁴ Cfr. Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, nn. 25; cfr. anche CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 20.

⁵⁵ Cfr. CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 26.

7. Riflettere e confrontarsi sulla realtà attuale delle associazioni professionali di ispirazione cristiana (AIMC, DIESSE e UCIIM) considerate contemporaneamente nella loro piena responsabilità laicale e ecclesiale cioè sui versanti della evangelizzazione e della promozione umana attraverso l'insegnamento.
8. Dal momento che le associazioni professionali AIMC, UCIIM e DIESSE condividono la stessa radice ispirativi *favorire anche a livello locale il discernimento interassociativo comune per un'azione concertata*, verificando la convergenza su questioni importanti dove è implicato lo spessore antropologico dell'educazione/istruzione scolastica allo scopo di incidere efficacemente sulla vita scolastica feriale, sulle politiche di riforma della scuola e di confrontandosi con le altre associazioni professionali di diversa matrice culturale e con i sindacati.
9. Verificare il rapporto tra associazionismo professionale cattolico, i *docenti di scuola cattolica e gli insegnanti di religione cattolica* (al Convegno erano rappresentati dall'ANIR).
10. Nel promuovere un'azione ecclesiale finalizzata al riconoscimento della professionalità docente, considerare l'intrinseca corresponsabilità dei soggetti che compongono la comunità educativa (genitori e studenti) e le loro associazioni: GS, MSAC, MSC quelle degli studenti; AGE e AGE SC quelle dei genitori.

3.
La professionalità docente oggi di fronte alle sfide dell'educazione. L'impegno dei cattolici e della comunità cristiana

Il direttore dell'ufficio diocesano di pastorale della scuola si deve chiedere come far sì che la comunità cristiana comprenda e promuova la professione docente in una prospettiva di scuola educativa e di corresponsabilità.

La domanda che la società e le autorità rivolgono alla scuola riguarda tre esigenze di fondo: a) dotare i giovani di una *nuova cultura della cittadinanza*; b) promuovere *l'integrazione sociale* per i soggetti che presentano rischi di discriminazione e di emarginazione; c) *personalizzare la formazione* in modo da fornire a tutti ed a ciascuno la possibilità di riconoscere i propri talenti e di saperli "trafficare" nelle situazioni di vita personale e sociale.

Ma come contribuire a dare una risposta davvero esaustiva a questa domanda? Quali cambiamenti comporta soprattutto per quanto concerne i tratti della professione docente?

Nel Convegno di Bologna le relazioni e il dibattito conseguente hanno evidenziato *tre ordini di priorità* che dovrebbero orientare l'azione dei direttori degli uffici pastorali.

3.1. *Il legame fra esercizio della professione docente e questione educativa in ordine alla proposta di una nuova cittadinanza*

Nel contesto di una crisi educativa che è data dall'incapacità della generazione adulta di inserire la generazione dei figli in una narrazione di senso capace di radicarli dinamicamente una tradizione condivisa nei suoi fondamentali valori di riferimento, la scuola, secondo il *Card. Caffarra* ha la capacità di riprendere questa narrazione, di reinserire la persona dentro a questo grande racconto. Essa può farlo prima di tutto mediante ciò che essa è, cioè mediante gli insegnamenti [= le materie] che trasmette. Tre sono le principali condizioni di possibilità: la scuola può farci uscire dall'emergenza educativa, purché a) educi mediante l'insegnamento delle materie cioè trasmetta "la sapienza umana come tale", ma in modo che l'alunno sia risvegliato dagli insegnamenti dal "sonno della ragione", e si incontri con una realtà che interpella la sua libertà; b) educi mediante una vera condivisione della esperienza scolastica fra insegnanti e genitori; c) educi mediante l'elaborazione di una ipotesi unitaria di vita.

È chiaro che, soprattutto quest'ultima condizione (ipotesi unitaria del curriculum), implica l'impegno comune a superare un modello di istruzione che propone *un'idea astratta e formale di cittadinanza* e invita a valorizzare, nel processo di apprendimento, le effettive caratteristiche storiche, religiose, culturali e sociali presenti nella realtà postmoderna. L'emergenza educativa rischia di prendere la forma di una tendenziale incomunicabilità tra un mondo docente che si concentra sulle nozioni e sulla tecnica dell'insegnamento ed un mondo degli studenti che appare sensibile alle questioni di senso, ad un legame intergenerazionale dal tono esplicitamente educativo, ad una cultura intesa come esperienza e guida/compagnia per la "vita buona". Come afferma il documento sottoscritto da AIMC, DISAL e UCIIM: *"Insegnare...è indicare, orientare, proporre nella direzione dell'approfondimento di ciò che già si vive per comprendere, presupposto del discernere e del decidere. [...] In questo senso al docente è chiesto qualcosa di entusiasmante: essere colui che aiuta i giovani a vivere da protagonisti l'arte della interpretazione e dello sviluppo della cultura. Cultura che non nasce dal nulla o dal dubbio sistematico ben diverso dal positivo atteggiamento della ricerca, ma dall'incontro fra oggetto culturale, tradizione nella quale si è dinamicamente immersi, e vissuto personale"* .

SUGGERIMENTI OPERATIVI

Queste considerazioni orientano i direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola a promuovere un discernimento ecclesiale rivolto a tutti i docenti cattolici (associati e non, di scuola cattolica e statale, di religione e non) su *tre questioni cruciali per la professionalità docente*;

– la convivenza civile è assunta nei documenti prescrittivi della riforma come sintesi di vari tipi di educazione (alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività), ma non dovrebbe limitarsi alla definizione di un galateo sociale, riflesso della legittimazione di un minimo etico, visto come l'unica possibilità di una convivenza civile;

– il legame con le radici storiche della nostra società è essenziale per promuovere una identità che nel contesto interculturale attuale dev'essere aperta al dialogo e accogliente; d'altra parte la coscienza di identità è un requisito previo del dialogo; acquisire la coscienza delle radici cattoliche della nostra cultura – compito della scuola tutta, non solo dell'insegnamento della religione cattolica –, permette di perseguire i due obiettivi dell'identità e dell'accoglienza⁵⁶;

– è importante uno stile relazionale ed una proposta di approccio alla cultura come esperienza tesa *alla ricerca della verità*; oggi, infatti, la coscienza scientifica contemporanea (vale a dire l'epistemologia e l'ermeneutica scientifica) ha esplicitato chiaramente il senso del limite e della particolarità della ricerca scientifica; e per questo invita a ricercare alleanze per studiare problemi di confine, di frontiera o questioni multidisciplinari; a *“riconoscere le domande a cui la scienza può rispondere...da quelle a cui essa non può rispondere, ma che vanno affrontate in altro modo”* (Card. Caffarra).

L'obiettivo da proporsi è di aiutare l'approfondimento del carattere educativo della cultura e della dimensione vocazionale e pedagogica dell'insegnamento, in una prospettiva non più individualistica ma di comunità educante per la costruzione di una cittadinanza attiva⁵⁷.

3.2. *La qualità morale e didattica della professionalità docente*

“Riteniamo la scuola una fondamentale risorsa della società, ma sovente registriamo nei suoi confronti una stima scarsa o debole .

⁵⁶ In quanto testimonianza viva di un patrimonio storico, culturale e spirituale che rappresenta la nostra comunità civile, la presenza della proposta cristiana dentro la scuola, nelle condizioni proprie di una società plurale e a democrazia procedurale, non può essere emarginata o eliminata anche, ma non solo, nel suo riferimento esplicito dall'IRC.

⁵⁷ Il tema delle regole (severità, applicazione disciplinare) non può più essere presupposto o solo invocato, ma non è sufficiente; richiede che sia contemporaneamente delineato un profilo di istituzione di tipo nuovo, in grado di legare a sé i giovani mediante un'identità distintiva e affettiva. Si impone cioè la necessità di attribuire importanza al fattore “antropologico” dell'educazione che non risulta riducibile alle sole tecniche didattiche, così da sostenere in modo intenzionale e progettuale un *ethos formativo favorevole all'apprendimento e questo riguarda anche il modo di elaborare il POF da parte dei docenti in quanto membri della comunità educativa scolastica.*

I docenti risentono di questo clima che concorre ad alimentare una crisi di identità dovuta a numerosi fattori dissonanti: da un lato il riconoscimento della loro autonomia e dall'altro il continuare a relegarli in un ruolo semi impiegatizio esecutivo; da un lato la condivisa esigenza di una scuola che si fa sempre più comunità e, dall'altro, la solitudine nell'esercizio della professione” afferma il documento unitario AIMC, DIESSE, UCIIM.

Il prof. Cesare Scurati, con riferimento alle priorità pedagogico-didattiche della professione docente oggi ha parlato di una *eccedenza professionale* contrassegnata da 5 punti chiave.

- Il carattere primariamente ‘morale’ della professione docente (come testimonianza e difesa dei diritti pedagogici degli alunni e anche come di tutela del minore nelle sue varie espressioni (protezione, accompagnamento, rasserenamento, rinforzo, abilitazione), in cui la forza dell’azione si fonde con la sollecitudine della presenza.
- L’universalismo come ‘logica’ naturale dell’atteggiamento educativo proprio del docente in quanto promotore di umanità nei suoi alunni: si tratta di un dovere non commerciale.
- La didattica come il terreno naturale di espressione dell’auto-produttività professionale e della elaborazione dell’eccellenza. Non si ‘applicano’ prodotti ma si ‘inventano’ soluzioni⁵⁸.
- La collegialità (cioè la disponibilità a realizzare una comunità coesa di adulti solidalmente responsabili) come condizione fondamentale per la costruzione di un ambiente educativo e didattico efficace. Si tratta di un valore alto e decisivo, sul quale non si possono avere incertezze.
- L’autonomia come condizione importante: se non si arriva a chiarire i nodi relativi alla progettazione curricolare di scuola ed alla professionalità deliberativa dei docenti il panorama reale resterà confuso.

⁵⁸ Alcune affermazioni sono state illuminanti: *“La professionalità non è professionismo, ma eccedenza, cioè disponibilità ad assumere rischi, giocare letture personali, il modo di essere nel mondo”*. *“La ciclicità nel trattare gli argomenti è positiva: esige una riduzione della quantità, ma attraverso la ripresa e lo sviluppo che è “germinalità che si espande”*. *“Nella secondaria serve un aggiornamento sulle tecniche di osservazione dell’alunno, per dargli una mano e rispondere alla sua domanda: “Fammi diventare uomo”*. *“Lo stare insieme nella classe (ben diverso dal blog), ha un valore di creatività professionale continua, di vicinanza che fa l’umanità”*.

SUGGERIMENTI OPERATIVI

Si tratta di questioni che interpellano in particolare l'associazionismo professionale, ma devono essere conosciute e apprezzate *nel loro intrinseco valore civico* da tutta la comunità cristiana. Per essere concreti e rimanendo alle prospettive di lavoro pastorale che riguardano i docenti, i direttori diocesani sono invitati a mettere a tema del discernimento ecclesiale la questione della professionalità docente considerata nella sua qualità didattica, ma soprattutto morale e educativa dotata di propria autonomia e autoregolamentazione in ordine alla realizzazione della comunità educativa scolastica. A questo proposito:

- è importante che le associazioni professionali siano invitate a riflettere insieme dando vita ad un momento e a un luogo di confronto interassociativo; da questo punto di vista i due "documenti" unitari presentati dai docenti (AIMC, DIESSE, UCIIM) e dagli studenti (GS, MSAC, MSC) al Convegno di Bologna possono concretamente essere uno strumento utile per un discernimento locale sollecitato dal direttore dell'Ufficio diocesano di pastorale della scuola;
- anche dalla relazione del *prof. Luigi Pati* e dei rappresentanti dell'AGE e dell'AGEsc sono ricavabili molti spunti per un confronto proficuo con le associazioni dei docenti;
- il tema della formazione professionale iniziale del docente, con particolare attenzione alla formazione universitaria, ai corsi di specializzazione e alle esperienze di tirocinio, andrebbe messo al centro di un confronto tra direttore dell'ufficio diocesano di pastorale della scuola e associazioni professionali/movimenti ecclesiali;
- il tema della professionalità docente non riguarda solo gli addetti ai lavori; dovrebbe contribuire a far maturare la consapevolezza della comunità cristiana⁵⁹; non si dovrebbe trascurare di coinvolgere su questo tema anche le parrocchie della diocesi e non solo la Consulta diocesana.

3.3. Professione docente e vocazione educativa

È importante che il direttore dell'Ufficio diocesano di pastorale della scuola non faccia mancare una adeguata assistenza e cura religiosa, spirituale e morale alla persona del docente. Come si afferma nel documento dell'AIMC, DIESSE, UCIIM: *"La carenza più grave, il nervo scoperto, sta forse nella difficoltà a coniugare la proposta di istruzione che il docente effettua insegnando e le ragioni profonde del suo essere come persona adulta in mezzo ai giovani: separazione tra ciò che si fa e ciò che si è. Dal punto di vista esistenziale questa divisione si coglie come difficoltà a radicare i compiti specifici e peculiari derivanti dall'esercizio della professione (competenze disciplinari, capacità relazionali, disponibilità a mettersi in rapporto con altri colleghi e altre agenzie formative) e percorso di maturazione di una personalità adulta, aperta con il cuore e la ragione a tutta la*

⁵⁹ Cfr. CEI, *Fare pastorale della scuola, oggi, in Italia*, nn. 27 e 28.

realtà. Solo recuperando un profondo intreccio tra l'azione professionale come dimensione della vocazione personale e la professione come espressione pubblica e socialmente riconosciuta della medesima vocazione il docente (in particolare il docente cattolico) può uscire dalla contraddizione presente”

È indispensabile che la persona del docente si lasci educare a sua volta⁶⁰, vivendo contesti in cui possa scoprire continuamente e sperimentare il significato della sua professione in termini vocazionali. Per il docente cattolico la comunità cristiana a cui appartiene è, in tal senso, contesto educativo per eccellenza.

Qual è il dovere che come pastore responsabile della pastorale della scuola compete al direttore dell'Ufficio diocesano in rapporto ai fedeli cattolici che sono docenti e soprattutto in rapporto con le associazioni professionali di ispirazione cristiana?

Va innanzitutto richiamato il n. 40 del Sussidio “Fare pastorale della scuola oggi in Italia”.

Prima di tutto si afferma che i docenti cristiani “... *devono essere aiutati a riscoprire, accanto alle nuove esigenze di professionalità, il proprio ruolo educativo, la loro vera identità e l'esigenza di amare il servizio culturale reso alla società, compiendolo con competenza e onestà. Da loro ci si aspetta che capiscano l'importanza del dialogo con le famiglie e con la realtà sociale che circonda la scuola, che siano sensibili ai nuovi termini in cui si pone la questione scolastica*”. Quanto detto sopra nella sez. 1, riguarda proprio il tentativo del Convegno di Bologna di definire i termini nuovi in cui si delinea la questione scolastica oggi.

⁶⁰ La possibilità stessa di connettersi al desiderio sapienziale di verità e di bellezza che è nel cuore dei giovani, suppone nella persona dell'adulto educatore il radicamento in una realtà o in Qualcuno più grande di lui. Come ha precisato Benedetto XVI nel suo discorso al Vicariato di Roma dell'11 giugno: “*Centrale nell'opera educativa, e specialmente nell'educazione alla fede, che è il vertice della formazione della persona e il suo orizzonte più adeguato, è in concreto la figura del testimone: egli diventa punto di riferimento proprio in quanto sa rendere ragione della speranza che sostiene la sua vita (cfr 1 Pt 3,15), è personalmente coinvolto con la verità che propone. Il testimone, d'altra parte, non rimanda mai a se stesso, ma a qualcosa, o meglio a Qualcuno più grande di lui, che ha incontrato e di cui ha sperimentato l'affidabile bontà. Così ogni educatore e testimone trova il suo modello insuperabile in Gesù Cristo, il grande testimone del Padre, che non diceva nulla da se stesso, ma parlava così come il Padre gli aveva insegnato (cfr Gv 8,28)*”. L'opera dell'educatore cristiano sarà autorevole nella misura in cui egli si pone alla scuola permanente a cui lo invita il Signore Gesù, sostenendolo ogni giorno nel “mestiere di uomo”. Alla scuola di Gesù, totalmente proteso non ad affermare se stesso, ma a fare la volontà del Padre, la libertà e l'intelligenza di ciascuno vengono pienamente valorizzati e aperti ad un orizzonte di speranza.

In secondo luogo occorre avere ben chiara la responsabilità dell'associazione laicale in rapporto alla comunità cristiana. In proposito va precisato che i «*docenti non possono far fronte a queste attese senza un cammino di formazione permanente in cui la professione venga ripensata alla luce della fede come una chiamata al servizio. Proprio questo appare lo spazio e il compito delle associazioni professionali come l'AIMC e l'UCIIM, presenti da decenni nella Chiesa e nella scuola, apprezzate per la loro competenza e la garanzia di percorsi formativi lungamente sperimentati. Esse sono certo Associazioni di categoria che operano sul piano dell'identità e della problematica professionale, ma completano e anzi superano questa soglia con una esplicita scelta di testimonianza cristiana, proprio perché aiutano i loro membri a realizzare la mediazione tra fede e professionalità: come dice il Concilio "...favoriscono e rafforzano una più intima unità tra la vita pratica dei membri e la loro fede" (AA n. 19)*».

Nel documento comune sottoscritto da AIMC, DIESSE e UCIIM in occasione del Convegno di Bologna, si afferma: «*La carenza più grave, ad ogni modo, il nervo scoperto, sta forse nella difficoltà a coniugare la proposta di istruzione che il docente effettua insegnando e le ragioni profonde del suo essere come persona adulta in mezzo ai giovani: separazione tra ciò che si fa e ciò che si è [...]. Occorre in altri termini ribadire che, essendo l'educazione per noi non scindibile dalla istruzione pena ridurre quest'ultima a "mestiere" arido e non umanizzante, è indispensabile che la persona del docente si lasci educare a sua volta, vivendo contesti in cui possa scoprire continuamente e sperimentare il significato globale della esistenza. Per il docente cattolico la comunità cristiana a cui appartiene è, in tal senso, contesto educativo per eccellenza*».

La domanda è allora come far sì che le associazioni professionali di ispirazione cristiana dei docenti e anche dei dirigenti attualmente operanti (al Convegno erano presenti AIMC, ANIR, DIESSE, DISAL, UCIIM) che hanno come compito quello della mediazione tra fede e professione e tra fede e vita, svolgano questo compito avendo come riferimento comune la comunità cristiana di cui il direttore dell'ufficio è l'espressione.

SUGGERIMENTI OPERATIVI

La verifica va fatta su alcuni punti:

– L'Associazione professionale opera nella scuola, ma si pone a servizio della Chiesa per edificare il progetto pastorale unitario della stessa Chiesa. Non devono emergere parallelismi ma, semmai, pur nel rispetto del pluralismo, la ricerca di convergenze, integrazioni, collaborazioni sistemiche e strategiche.

– È indispensabile un luogo di discernimento interassociativo su queste questioni:

a) Le associazioni hanno il dovere di aggiornare e informare i pastori e la comunità cristiana sui processi di riforma della scuola e sulle

questioni di rilevanza etica/educativa e insieme (pastori e associazioni laicali) vanno individuate le sfide da interpretare alla luce dello Spirito che interpella la comunità cristiana. Perché oggi il ruolo del laicato associato non appare efficace: cosa manca? Forse un luogo ed un tempo di discernimento autorevole ecclesiale? Forse una strategia comune? Forse la consapevolezza del radicamento nella fede cristiana? Forse una riscoperta della funzione docente?

b) La *comunità cristiana* è chiaramente il luogo teologico e concreto di vita ecclesiale, ma non sono ancora chiare e condivise le caratteristiche pastorali di coloro che devono 'guidare' la comunità soprattutto in relazione alla promozione del laicato impegnato nella scuola come docente. Sembra che *la comunità non sia capace* di far nascere, crescere o di sostenere nel tempo un'azione orientata ai docenti che conduca verso un impegno collegiale. Al riguardo occorrerebbe un'azione molto più determinata.

c) L'elemento caratterizzante e più difficoltoso dell'associazionismo "cattolico" è quello della "testimonianza organizzata in gruppo. La difficoltà maggiore è la motivazione all'associarsi, al prendersi la responsabilità di un organismo vivente come è l'associazione, al non limitarsi alla testimonianza individuale e occasionale. Qual è il ruolo dell'associazionismo oggi per la formazione iniziale ed in itinere dei docenti cattolici? Perché oggi un docente cattolico dovrebbe aggregarsi? I dati ci parlano di un calo numerico degli associati. È un fenomeno da interpretare nelle diverse realtà, che devono stimolare un rinnovato impegno da parte dei responsabili della pastorale della scuola e della Consulta regionale per la scuola.

d) Il *carisma specifico* è ciò che definisce e distingue un'associazione. Come viene vissuto e come si è andato strutturando lo evidenzia l'evoluzione storica di ogni associazione. Una delle attuali questioni che sovente caratterizza l'associazione, provocando anche profonde "crisi", riguarda appunto lo "status" di identificazione ecclesiale e sociale dell'associazione stessa. È una questione che richiede da una parte la consapevolezza del fondamento teologico-ecclesiale dell'apostolato dei laici nell'ambito del "mondo scolastico" e la loro libertà associativa in ordine al perseguimento di fini comuni⁶¹ e dall'altra lo spirito di comunione ecclesiale e la fiducia che è necessario oggi, per il bene della scuola, che i cattolici individuino dei punti di convergenza per orientare la loro azione.

e) Il direttore dell'ufficio diocesano deve sostenere la formazione permanente dei docenti cattolici e in particolare di quelli associati. Per questi ultimi un ruolo importante è quello che compete al Consulente / Assistente Ecclesiastico o dai sacerdoti incaricati ad hoc nei gruppi/movimenti ecclesiali.

⁶¹ a) innanzi tutto il Battesimo, che configura il fedele a Cristo e lo rende a pieno titolo membro del corpo ecclesiale, per cui egli gode non solo del diritto, ma anche del dovere di esercitare un ministero apostolico (che scaturisce dal ministero apostolico stesso proprio della Chiesa), ed ha libertà di associarsi con altri fedeli per il raggiungimento di questo scopo "non per una specie di concessione dell'autorità, ma in virtù appunto, del Battesimo e della Confermazione" (*Christifideles laici*, 29; cfr. *Apostolicam actuositatem*, 3);

Al Convegno di Bologna è stato presentato il documento "Essere insegnanti di scuola cattolica", predisposto dal Centro Studi per la Scuola Cattolica e approvato dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica. È un contributo che mira a riconoscere ed apprezzare il significato e il valore civile ed ecclesiale del servizio professionale dei docenti delle scuole cattoliche.

Da una parte il documento afferma che l'insegnante di scuola cattolica non può essere altra cosa rispetto a qualsiasi altro insegnante, degno di questo nome, che insegni in qualsiasi tipo di scuola. Dall'altra, proprio perché questo insegnante si trova ad operare in una scuola che ha un suo specifico ed originale progetto educativo, quindi una sua specifica identità, è logico pensare che egli debba possedere alcuni tratti (requisiti) coerenti e funzionali a questo tipo di scuola.

Il docente di scuola cattolica viene descritto come un professionista dell'istruzione e dell'educazione; un educatore cristiano; il mediatore di uno specifico Progetto educativo; una persona impegnata in un cammino di crescita e maturazione spirituale. Si tratta di quattro tratti distinti, ma intrinsecamente tra loro connessi. Nel testo si precisa che le riflessioni sviluppate nel documento vanno applicate in maniera diversificata a seconda dello stato di vita, della condizione ecclesiale, dell'esperienza educativa di ogni insegnante, del contesto in cui egli opera e della partecipazione che ha alla vita della comunità ecclesiale locale. In particolare si evidenziano due categorie di insegnanti: i religiosi e gli insegnanti di religione.

SUGGERIMENTI OPERATIVI

Ai direttori degli Uffici Diocesani di pastorale della scuola il documento viene consegnato come un utile strumento per avviare una riflessione tra i docenti di scuola cattolica (e le associazioni di riferimento CONFAP, FISM, FIDAE, FOE) e le associazioni professionali di ispirazione cristiana e per promuovere iniziative finalizzate a realizzare la partecipazione attiva (e l'iscrizione) dei docenti di scuola cattolica alle attività delle associazioni professionali riconoscendo che queste ultime costituiscono il luogo adatto ecclesiale e civile adatto per la testimonianza cristiana e per la crescita professionale dei docenti di scuola cattolica.

b) in secondo luogo, la libera elargizione da parte dello Spirito Santo dei più diversi carismi che "possono assumere le forme più diverse, sia come espressione dell'assoluta libertà dello Spirito che li elargisce, sia come risposta alle esigenze molteplici della storia della Chiesa" (*Christifidelis laici*, 24);

c) in terzo luogo, la libertà associativa dei fedeli, (cfr. *Apostolicam actuositatem* 18; *Christifideles laici* 29), libertà che non è solo un diritto, ma diventa in certi casi anche un dovere, in quanto esprime la natura sociale della persona, diventa un segno della comunione e dell'unità in Cristo, obbedisce all'istanza di una più vasta ed incisiva efficacia operativa" (cfr. *Christifidelis laici*, 29, *Apostolicam actuositatem*, 18).

A partire dalla centralità della questione educativa, il Convegno di Bologna, grazie al contributo offerto dall'associazionismo cattolico (docenti, genitori, studenti) in particolare da quello professionale (AIMC, DIESSE, UCIIM), ha inteso offrire ai direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola, il profilo nuovo di una professionalità docente all'altezza delle sfide odierne.

Si tratta di un profilo nuovo di professionalità al quale la comunità cristiana intera, ma in particolare tutti docenti cattolici devono dare un contributo essenziale e decisivo. Compete a questi ultimi, alla luce dell'ispirazione evangelica e dell'antropologia cristiana, il compito di saper tradurre in termini culturali, pedagogici e didattici la fede della comunità cristiana come contributo al rinnovamento della professione docente in una prospettiva culturale e relazionale non più individualistica ma di comunità educante.

In questo senso, agli insegnanti di religione cattolica, siano essi Idr religiosi, sacerdoti o laici, Idr di classe o di sezione, Idr laici, specialisti e non, che insegnano "a tempo pieno o parziale" nella scuola statale o nella scuola cattolica, competono le stesse responsabilità derivanti dal battesimo in ordine al dovere di testimonianza cristiana della fede nella scuola e nella professione docente per la promozione delle finalità intrinseche (istruttive e educative) della scuola stessa. Anche le due "novità" di questi ultimi anni mettono in evidenza, ancora di più se ce ne fosse stato bisogno, il loro inserimento pieno nella vita e nelle attività della scuola, nella "comunità educante" che è la scuola: l'immissione in ruolo e il pieno coinvolgimento nella riforma scolastica in atto di un insegnamento qualificato anche sul piano interdisciplinare e transdisciplinare.

Nella pastorale della scuola anche gli Idr, insieme con tutti i docenti cattolici, sono invitati dal direttore dell'Ufficio diocesano (o del Responsabile regionale di pastorale della scuola) ad assumersi la responsabilità di sviluppare una professionalità all'altezza delle sfide educative delineate sopra e a farlo, se possibile, contribuendo sia ad alimentare le forme professionali associative di ispirazione cristiana presenti (per questo motivo al Convegno di Bologna, accanto a AIMC, DIESSE e UCIIM era presente l'ANIR) sia a favorirne il confronto interassociativo.

In questi anni, è stata ben evidenziata la peculiarità distintiva dell'IRC e quindi dell'Idr soprattutto su due versanti: quello intrinseco che fa riferimento alla dimensione personale/vocazionale e quello estrinseco formalizzato dal certificato di idoneità da parte del Vescovo e della esplicita ministerialità ecclesiale⁶².

⁶² Così lo ha espresso Mons. Cesare Nosiglia "Quando parlo di coscienza professionale specifica mi riferisco alla dimensione vocazionale propria, in fondo, di ogni docente che ispiri il suo lavoro alla fede in Cristo e ai valori del Vangelo. Valori, come sappiamo, di gratuità intesa come risposta ad una chiamata e dono di Dio, vissuta nel lavoro".

Oggi, per il bene del Paese e della scuola italiana, la *questione essenziale* è che la pastorale della scuola sia attivata in ogni diocesi e che metta all'ordine del giorno la questione della professionalità docente e della sua animazione cristiana realizzata in primis dall'associazionismo professionale. E per questa ragione è importante, sul piano pastorale, chiedersi quale debba essere il rapporto tra gli Idr e l'associazionismo professionale di ispirazione cristiana. È l'essere cattolici l'elemento che qualifica, come per qualsiasi altro docente, la presenza professionale dell'Idr nella scuola, più ancora che la peculiarità della disciplina da essi insegnata. In assenza di un progetto di pastorale della scuola in grado di costituire un punto comune di riferimento, il rischio possibile di delegarne le istanze alla sola scuola cattolica o agli Idr è molto forte. Anzi, può addirittura diventare un alibi, un motivo per giustificare un vuoto di ministerialità educativa inespressa e non consapevolmente assunta da parte dell'intera comunità ecclesiale.

Il vero rischio che l'IRC ha corso in questi anni è stato quello di essere presente nella scuola senza però un vero inserimento nel progetto educativo e istruttivo di quest'ultima, a causa di alcune resistenze, più o meno velate, ad accettare la dimensione religiosa della cultura. Di conseguenza, la sua presenza alcune volte è stata presentata solo come un privilegio della Chiesa cattolica e non come un prezioso contributo per il pieno raggiungimento delle finalità della scuola.

*ro quotidiano e nella passione di fare del proprio insegnamento una risposta piena, convinta e gioiosa al compito ricevuto. Credo che questo valga per ogni docente e per ogni cristiano, in certa misura, ma per l'insegnante di religione acquista un tono ed una spessore particolare, in quanto la disciplina che insegna appella continuamente alla questione del senso e della verità, ne fa oggetto di studio e di conoscenza, ma anche di proposta che risuona dentro l'anima di chi sa di essere comunque maestro perché discepolo dell'unico Maestro, che è il Cristo. A questo aspetto si affianca subito l'altro altrettanto decisivo: quello della ministerialità, di cui è intriso l'essere del docente di religione. Ministerialità dice riferimento alla Chiesa locale e al vescovo, da cui l' IDR ha ricevuto l'incarico attraverso lo strumento dell'idoneità, che ne riconosce non solo le necessarie abilità, ma anche la coerenza di fede e di vita cristiana, che deve accompagnarne poi la concreta realizzazione" (C. NOSIGLIA, *L'insegnamento della religione cattolica per una cultura e una società capaci di educare alla convivenza civile*, Convegno Nazionale IRC, Grado, 1 marzo, 2004). Cfr. anche CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, Roma, 1991, n. 22: "Un altro fondamentale aspetto dell'identità del docente di religione è la sua particolare relazione con la Chiesa, dalla quale egli riceve il necessario riconoscimento di idoneità. Questo riconoscimento non si sovrappone né tanto meno contrasta con il quadro scolastico educativo che abbiamo delineato, ma lo rafforza e lo precisa, garantendo meglio la dignità professionale e morale dell'insegnante di religione. L'idoneità non è paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica. Essa stabilisce tra il docente di religione e la comunità ecclesiale nella quale vive un rapporto permanente di comunione e di fiducia, finalizzato a un genuino servizio nella scuola, e si arricchisce mediante le necessarie iniziative di aggiornamento, secondo una linea di costante sviluppo e verifica".*

Il Convegno di Bologna ha evidenziato che alcuni contributi essenziali e peculiari dell'IRC (riferimento al senso, contributo alla sintesi personale, riferimento alle radici e al patrimonio spirituale e culturale del popolo italiano, proposta concreta del superamento del puro riferirsi a obiettivi etici minimali, promozione di una identità dialogante, invito a riflettere sulla fede e sulla sua "pretesa" di verità) sono in realtà aspetti che dovrebbero qualificare l'identità professionale di qualunque docente che ispira al Vangelo la sua attività di insegnamento.

SUGGERIMENTI OPERATIVI

Pertanto si auspica

- che in tutte le Diocesi dove il Direttore dell'Ufficio di Pastorale della scuola ricopre anche l'incarico di direttore dell'Ufficio per l'IRC si promuova una riflessione sull'associazionismo professionale cristianamente ispirato e si favorisca la riflessione negli Idr circa il contributo che possono dare e ricevere decidendo di partecipare attivamente al cammino associativo;
- che nelle diocesi dove operano due direttori di ufficio (uno per la pastorale della scuola e l'altro per l'IRC), si agisca in modo coerente all'interno delle linee pastorali tracciate per l'animazione cristiana della scuola e si favorisca la promozione dell'associazionismo professionale cattolico.

