

La maturazione dell'identità della persona, secondo un progetto di umanità dagli ampi orizzonti, è il fine a cui tende ogni processo educativo e, in un'istituzione come quella scolastica, la cui *mission* è quella di educare attraverso l'istruzione e la cultura, è anche il fine ultimo di ogni azione didattica. Tutte le conoscenze, abilità e competenze che è possibile (e auspicabile) acquisire grazie al lavoro scolastico non sono "fina a se stesse", ma in vista della costruzione di un'identità matura, umanamente ricca e responsabile.

Alcuni ambiti tematici, poi, possono costituire in tale senso un *kairòs*, un'occasione favorevole, per attivare negli alunni un percorso di tipo riflessivo, che porti a sintesi i vari tasselli identitari che hanno progressivamente preso forma e li sottoponga ad un vaglio critico che consenta di assumerne consapevolezza. Il tema generale di questo corso di formazione (il dialogo interreligioso in una società multiculturale) si presta in modo particolare a costituire un'occasione favorevole, anche tenendo conto del fatto che talora può essere "pietra d'inciampo" a motivo dei pregiudizi di diverso segno e natura. La costruzione dell'identità, infatti, passa attraverso alcuni punti fermi, sui quali potrà basarsi, ma attraversa anche benefici momenti di "crisi" in cui si mettono in discussione alcuni di essi, per riconquistarli (o conquistarne altri) in modo più solido e consapevole.

Nessuno può dare ciò che non ha, ovvero non è possibile che gli insegnanti possano aiutare gli allievi a coltivare un'attitudine di tipo riflessivo su quello che è il loro "compito formativo" (quello di apprendere in vista della costruzione della propria identità) se non sono altrettanto attenti a coltivare in se stessi un'attitudine di tipo riflessivo su quello che è il proprio compito formativo (quello di educare attraverso la cultura).

La nostra proposta di lavoro, dunque, assume come cifra interpretativa quella della *riflessività*, sia nel senso attribuito a tale termine nella letteratura pedagogica che si occupa di formazione dei professionisti¹, sia intesa come elemento concomitante di ogni azione eticamente significativa e - di conseguenza - come elemento di quell'azione che rientra nella sfera etico-pratica che è l'agire educativo². Pur nel carattere sintetico che è bene che abbiano le presenti riflessioni, pensate per avviare i laboratori, distingueremo tre livelli di riflessività, a cui possono corrispondere anche tre tipologie di attività collaborative, ovvero tre modalità diverse di affrontare i laboratori, in questa sede e nelle sedi diocesane e regionali. Il primo livello è la riflessività che è implicita in ogni azione educativa in quanto tale (in quanto azione professionale che viene compiuta con "piena avvertenza e deliberato consenso"), il secondo livello riguarda la riflessività professionale che può essere compiuta all'interno di una comunità di pratiche (e per cui vi è un ruolo specifico da parte dei formatori di formatori), il terzo livello è quello della riflessione sulle variabili sistemiche in quanto contesto di azione professionale (che può essere più o meno adeguato rispetto ai nostri modelli pedagogico-didattici).

L'agire educativo come pratica intrinsecamente riflessiva

Dire che è necessario riflettere prima di agire pare certo un'ovvietà, così come affermare che l'educatore riflette anche durante e dopo l'azione compiuta, ma qui vogliamo mettere a fuoco un'altra idea: visto che noi ci stiamo occupando degli insegnanti in quanto professionisti dell'educazione consideriamo il loro agire educativo come un'attività intenzionale, in cui non solo si intende operare in senso educativo, ma lo si

¹ Ci riferiamo, in particolar modo, al paradigma che emerge nel noto saggio di D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, (1983) tr. it. Dedalo, Bari 1993; cfr. anche Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), tr. it. Franco Angeli, Milano 2006.

² Cfr. E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007; C. Xodo, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001.

intende fare con determinate finalità, specifici obiettivi e precise modalità mediante le quali accompagnare gli allievi nel cammino della conoscenza³ perché si raccordi con il cammino dell'esistenza. Tutto questo risponde a modelli che possono essere espliciti o impliciti, ma che nel professionista dell'educazione è bene che siano portati a consapevolezza.

Il primo livello di riflessività è dunque quello in cui ci si ferma ad esplicitare ciò che è implicito nella propria azione educativa, che è un'attività straordinariamente complessa, che richiama costellazioni di competenze che in parte si rifanno a conoscenze tacite⁴, in parte a convinzioni profonde, esperienze compiute anche in altri ambienti, stratificazioni progressive di esperienze professionali in senso stretto. In altri termini nel nostro agire educativo, pur proponendoci noi degli obiettivi espliciti, vi è sempre una ricchezza di gran lunga maggiore di quella che si potrebbe desumere dalla pura analisi delle programmazioni, anche se ben dettagliate.

Di qui si può desumere **un primo possibile livello di attività laboratoriale**, che potrebbe avere come punto di riferimento il confronto diretto sull'agire educativo e/o sugli strumenti progettuali di cui ci si serve per realizzarlo. Il fatto di attivare, ad esempio, un laboratorio in cui si mettano a confronto le programmazioni didattiche su un tema assegnato (per esempio il multiculturalismo e il dialogo interreligioso), può risultare fruttuoso soprattutto se - in una diocesi - si intende accompagnare un percorso di induzione professionale per docenti neo-assunti, che possono trarre grande giovamento dal confrontarsi con le modalità con cui colleghi più esperti svolgono l'attività di progettazione.

Analogamente questo può essere un tipo di laboratorio proficuo quando ci si trovi di fronte a nuovi modelli o modalità di progettazione, come avvenne nel caso della progettazione per Unità di apprendimento, che rappresentavano una novità sostanziale per tutti⁵, quindi un interessante oggetto culturale da costruire collaborativamente. Se i laboratori diocesani o regionali coinvolgono, invece, docenti più esperti può essere utile attivare un confronto riflessivo sulle *buone prassi* realizzate⁶, cercando di metterne in luce (studiandole come se fossero veri e propri "casi di studio") i punti di forza virtualmente trasferibili.

La "riflessione professionale" in una comunità di pratiche

Volendo passare dal livello del singolo docente impegnato "sul campo" a quello che caratterizza l'approccio proprio dei formatori (e di riflesso quello dei formatori dei formatori⁷), i quali non solo devono essere abituati a riflettere sul proprio agire educativo,

³ Cfr. A. Porcarelli, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.

⁴ Secondo le tesi di Polany, riprese esplicitamente da Schön.

⁵ Per questa ragione ci si è misurati con tale oggetto culturale anche a livello nazionale, nei percorsi di formazione formatori.

⁶ Chi scrive ha avuto la possibilità di guidare laboratori di questo tipo in diverse diocesi, nel corso degli anni. In questo momento ricordo come particolarmente significativa l'esperienza realizzata nella diocesi di Arezzo, che mi ha dato la possibilità di toccare con mano quanto si tratti di un approccio proficuo ed il valore euristico che può avere un laboratorio in cui si attivano i docenti (e i loro formatori) alla caccia di buone prassi, anche con l'obiettivo di condividerle e documentarle. Se ogni diocesi potesse - nel tempo - disporre di repertori strutturati di buone prassi realizzate, anche distinte per ambiti tematici, si costruirebbe un preziosissimo materiale, sia per l'avviamento professionale dei giovani colleghi, sia come strumento per la formazione in servizio di tutti.

⁷ In tal senso è utile precisare che il primo livello di analisi riflessiva che abbiamo sopra delineato è quello che proporremo di riservare ai docenti (più o meno giovani) nelle attività formative diocesane, in cui lo scopo dei laboratori è quello di riflettere sul *proprio* agire educativo.

ma devono anche essere in grado - ed è molto più difficile - di “decentrarsi” dalla *propria* esperienza, per fare spazio a quella dei colleghi ed accompagnare il *loro* cammino riflessivo.

La conseguenza sul piano formativo è che la *riflessione nel corso dell’azione* punta principalmente alla valorizzazione delle *conoscenze tacite* in una *conversazione clinica* con le situazioni professionali, tale che il competente possa far emergere creativamente nelle mutevoli situazioni ciò che può aiutarlo a risolvere i problemi: “egli risponde a ciò che è inaspettato e anomalo ristrutturando alcune delle sue strategie d’azione, teorie sui fenomeni, o modalità di impostazione del problema: ed egli inventa all’istante nuovi esperimenti per sottoporre a verifica le sue nuove comprensioni. Egli si comporta più come un ricercatore che cerca di modellizzare un sistema esperto piuttosto che come un ‘esperto’ il cui comportamento è già modellizzato”⁸. Tutto ciò si realizza in modo eminente in quelle che sono state definite *Comunità di pratica*, che si configurano anche come comunità di apprendimento:

Nelle comunità di pratica, la definizione di competenza e la produzione di esperienza operano in strettissima connessione. L’impegno reciproco in una pratica condivisa può quindi diventare un processo complicato di costante messa a punto tra esperienza e competenza⁹.

Il ruolo dei formatori degli Idr è proprio quello di essere artefici della costruzione di comunità di pratiche a due livelli: quella degli Idr operanti nella diocesi in cui risiedono e con cui svolgono il proprio compito di formatori, quella degli stessi formatori che - a loro volta - possono progressivamente riconoscersi come portatori sani di alcune competenze condivise, anche in ordine alle modalità con cui si occupano della formazione dei colleghi. A ciò si aggiunga il fatto che vi sono alcuni elementi culturalmente comuni che costituiscono un forte collante per la costruzione di una comunità di pratiche degli Idr e dei loro formatori¹⁰: il fatto di condividere i fondamenti di una visione antropologica basata sul Vangelo, comporta una serie di “selettori impliciti” in ordine ad alcuni comportamenti educativi e didattici. Immaginare un Irc compresso in una logica puramente “trasmissiva”, centrato su un nozionismo disciplinare e lontano da istanze di tipo educativo appare certamente improbabile se ci confrontiamo con le suggestioni educative che emergono chiaramente dal riferimento antropologico di cui sopra. Più ancora si fa viva la forza di tali suggestioni se ci interroghiamo sullo “stile educativo” di Gesù Maestro. In altri termini vogliamo sottolineare come non sia infrequente che si affermino, anche nella formazione degli Idr, modelli pedagogici e didattici impliciti che vanno per la maggiore o rispondono a “mode pedagogiche” del momento, ma che non sempre siano - se guardati in profondità - pienamente compatibili con la visione antropologica di cui si è detto.

I laboratori che suggeriamo di realizzare a questo livello possono essere utilmente orientati sull’analisi dei modelli formativi e degli stili didattici impliciti nel lavoro degli insegnanti, tra loro differenti, ma tutti ugualmente degni (e bisognosi) di essere valorizzati. La capacità di aiutare i colleghi ad attivare una conversazione clinica con la propria

⁸ D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni* (1987), tr. it. Franco Angeli, Milano 2006, p. 69.

⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 241.

¹⁰ Abbiamo affrontato in modo analitico la questione in una comunicazione ad un convegno. Cfr. A. Porcarelli, *Ragioni di evoluzione del profilo pedagogico dell’insegnante di religione cattolica, tra mutamenti istituzionali, istanze ecclesiali e dati empirici*, in R. Quaglia, L. Ferro, M. Fraire (a cura di), *Religione, Scuola, Educazione, Identità*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008, pp. 235-244.

esperienza richiede, oltre a competenze specifiche nel campo della “facilitazione” che sono proprie di chi si occupa di formazione degli adulti, anche di una robusta strumentazione teorica in ambito pedagogico-didattico, al fine di poter “riconoscere” nelle narrazioni dei colleghi gli elementi che possono essere utili per aiutarli a “dare un nome” a ciò che fanno. Il passo successivo è quello della verifica della congruenza tra i modelli pedagogici e didattici messi in opera in modo “implicito” e la visione complessiva dell’uomo e della vita a cui il docente si ispira e a cui fanno riferimento i contenuti del proprio insegnamento. A tutto, questo, infine, si può collegare un’analisi degli elementi motivazionali che garantiscono la tenuta del “sé professionale”¹¹ degli insegnanti o palesano la necessità di prendersene carico a livello formativo.

L’analisi riflessiva del contesto normativo in ottica professionale

Arriviamo infine ad un terzo livello di analisi riflessiva del contesto professionale di cui, per opportuna brevità, ci limitiamo a prendere in esame un elemento che - specialmente in questi ultimi anni - è stato oggetto di attenzioni e fibrillazioni: il contesto normativo.

Ogni professionista è chiamato a misurarsi con la normativa di riferimento (pena il rischio di operare nell’illegalità), ma nel caso degli insegnanti la questione è più radicale e complessa. Essi infatti lavorano all’interno di un’istituzione educativa del *sistema formale*¹², il cui mandato sociale si concretizza nei provvedimenti normativi che la regolano. Si dovrebbe pertanto creare un circolo virtuoso tra la cultura dell’educazione di coloro che operano all’interno del sistema, la cultura organizzativa dell’istituzione specifica a cui appartengono (singola istituzione scolastica), la cultura pedagogica a cui si ispirano e la cultura istituzionale in cui si concretizza il “mandato” del sistema di cui fanno parte (il sistema educativo di istruzione e formazione).

In questi ultimi anni, come è stato illustrato dalla relazione del prof. Cicatelli, i cambiamenti istituzionali sono stati numerosi e sempre si è posto per la comunità professionale degli Idr il problema di come collocarsi all’interno di tali cambiamenti, nel pieno rispetto delle “finalità della scuola”, ma anche secondo le peculiarità giuridiche e culturali con cui l’Irc si inserisce in esse. Il modo in cui vengono redatti i documenti che rendono operativo tale inserimento rappresenta il frutto concreto di tale sforzo.

Con quale logica vengono redatti i “programmi”, ovvero ciò che di volta in volta ne tiene il posto e ne esercita il ruolo (Indicazioni per i PSP, indicazioni per il curricolo, OSA, OA, TSC, ecc.)? L’analisi di tali oggetti normativi può essere compiuta a due livelli e con due tipi di motivazioni: a livello di singolo insegnante, che prende atto della nuova configurazione che assumono e si regola di conseguenza per progettare la propria attività didattica; oppure a livello di comunità professionale degli Idr. È questa la prospettiva a cui vogliamo qui accennare e che in qualche misura ispira le modalità di svolgimento dei laboratori di quest’anno, che si propongono due finalità complessive.

¹¹ Sul tema degli orientamenti e motivazioni degli insegnanti rimandiamo ad una ricerca commissionata dal MIUR all’UCIIM, i cui esiti sono contenuti nel volume: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004; nel testo si possono trovare sia gli strumenti utilizzati per l’indagine di tipo quantitativo (questionario), sia gli strumenti utilizzati per l’indagine di tipo qualitativo, con particolare riferimento ad alcuni percorsi formativi con funzione di *ricerca - azione*, realizzati in ambienti preselezionati dalla prof.ssa Moscato e dallo scrivente.

¹² Per alcune precisazioni sulla distinzione tra sistemi educativi formali, non formali e informali ed anche sul mandato sociale degli educatori in genere e degli insegnanti in particolare rimandiamo al nostro A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.

La prima finalità è quella di attivare un'analisi riflessiva sulle modalità in cui l'Irc, per come si colloca nel mutevole quadro normativo, passa il vaglio della progettualità dei docenti. Si potrà in tal senso porre a tema la sua "tenuta" complessiva sul piano culturale, il modo in cui si raccorda con il quadro complessivo di riferimento (risultandone più o meno valorizzato), il modo in cui ha la possibilità di raccogliere alcune specifiche sfide educative. Lo scenario del primo ciclo è già abbastanza definito (quello delle Indicazioni per il curriculum emanate nel 2007) e gli Obiettivi di Apprendimento e i Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze sono già in circolazione da tempo, essendo stata avviata una sperimentazione¹³ che ha coinvolto più di cento docenti e di cui è stato dato conto¹⁴ in occasione dell'ultimo corso di formazione per i formatori dei formatori. In questo momento può essere opportuno riprendere in mano il testo delle indicazioni per l'Irc e verificare come alcuni temi cruciali (come quello del multiculturalismo) vengono valorizzati. Per quanto riguarda il secondo ciclo, invece, siamo all'inizio della fase di elaborazione del testo delle indicazioni per l'Irc da consegnare al Servizio Nazionale per l'IRC in vista di una nuova Intesa CEI-MIUR, contestualmente alle indicazioni per tutte le altre discipline. In tale scenario ciò che si chiede ai docenti è di effettuare un'analisi accurata di questa prima ipotesi di lavoro¹⁵, in modo da portare il proprio prezioso contributo alla definizione dello scenario stesso in cui si andrà ad esercitare il loro lavoro professionale, sia di insegnanti che di formatori.

La seconda finalità è quella di mettere a fuoco il tema delle *competenze dell'Irc*, come punto di snodo e banco di prova della nostra progettualità educativa, in ordine alla maturazione di un'identità consapevole da parte delle singole persone e delle modalità con cui tali competenze possano essere osservate ed eventualmente valutate. Tutti i docenti, nella misura in cui operano con un'intenzionalità di tipo educativo, si interrogano sull'impatto formativo ed esistenziale di ciò che gli allievi apprendono a scuola e sul modo in cui ciascuno di essi riesce a "fare sintesi" delle conoscenze e delle abilità, collegandole con le proprie capacità personali, attitudini, altri apprendimenti acquisiti nei sistemi non formali e informali. La centratura sulle *competenze*, al di là delle formulazioni mutevoli che essa assume in una normativa ancora in fase di assestamento, è certamente sintonica con tale istanza, propria di tutti gli insegnanti con una propensione di tipo educativo e - tra tutti - certamente dell'Idr che già nella "nota"¹⁶ del 1991 veniva definito "uomo della sintesi". In questo senso ci sembra particolarmente opportuna una focalizzazione esplicita, da parte dei docenti del primo come del secondo ciclo, degli oggetti culturali che nei documenti in oggetto indicano le ipotetiche competenze specifiche per l'Irc. Anche tali formulazioni possono essere occasione di un'analisi riflessiva del proprio agire professionale, in cui ciascuno tende a promuovere alcune competenze, specialmente nell'ambito tematico - particolarmente "sfidante" - che è oggetto di questo corso di formazione.

¹³ Cfr. C.M. n. 45 del 22 aprile 2008.

¹⁴ Cfr. A. Porcarelli, *Basi pedagogiche e strumenti operativi della sperimentazione*, in "Quaderni della Segreteria Generale CEI", n. 5, febbraio 2009 (Notiziario del Servizio Nazionale IRC, n. 1), pp. 138-151.

¹⁵ Che è stata elaborata in questi giorni dal *Gruppo di supporto* che accompagnerà la sperimentazione per il II ciclo.

¹⁶ Ci riferiamo, evidentemente, alla *Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*. "Insegnare religione cattolica oggi", emanata dalla CEI il 19 maggio 1991.