

Seminario dei responsabili regionali per l'IRC  
**LA SPERIMENTAZIONE DEGLI OBIETTIVI  
E TRAGUARDI DI IRC:  
LA MAPPA CULTURALE DEGLI IDR**

*Valtournenche (AO), 14-16 gennaio 2008*

*Presentazione* ..... pag. 5

#### INTERVENTI INIZIALI

##### *Apertura dei lavori e saluti*

Don Vincenzo Annicchiarico..... pag. 8  
Prof. Omero Brunetti..... pag. 10  
Ing. Giorgio Pession ..... pag. 11

#### RELAZIONI

##### *1. La professionalità dell'IdR nel contesto dell'attuale questione antropologica*

Mons. Nunzio Galantino..... pag. 14

##### *2. Il docente di religione cattolica: punti acquisiti, piste importanti, problemi aperti*

Don Orioldo Marson..... pag. 25

##### *3. Il ruolo dell'IdR in una scuola che cambia*

Mons. Giosuè Tosoni..... pag. 35

##### *4. La Professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica*

Prof. ssa Rita Minello..... pag. 40

##### *5. Verso La Professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica*

Prof. Sergio Cicutelli ..... pag. 54

## GRUPPI DI STUDIO

### ***Griglia dei lavori***

Prof. Vito Sabato . . . . . pag. 80

### ***1. L'IdR nella pastorale della scuola diocesana***

#### ***- Gruppo 1***

Coordinatore – Prof. Davide Monteleone . . . . . pag. 85

### ***2. Dimensione didattico-pedagogica***

#### ***e teologico-antropologica - Gruppo 2***

Coordinatore – Prof.ssa Silvia Balla . . . . . pag. 88

### ***3. Nodi Strutturali dell'IRC***

#### ***a partire dalle Indicazioni - Gruppo 3***

Coordinatrice - Prof.ssa Cristina Carnevale . . . . . pag. 91

### ***4. Comunicazioni di sintesi del lavoro dei gruppi***

#### ***- “Dal confronto alle proposte”***

Prof. Vito Sabato . . . . . pag. 94

### ***5. Rielaborazione unitaria delle riflessioni***

#### ***e proposte emerse dal Seminario***

Prof.ssa Rita Minello . . . . . pag. 98

### ***Alcune riflessioni conclusive***

Don Vincenzo Annicchiarico . . . . . pag. 107

### ***Sintesi lavori del seminario***

Prof.ssa Patrizia Caprara . . . . . pag. 110

### ***Comunicato Stampa***

Prof. Andrea Porcarelli . . . . . pag. 122

***Programma*** . . . . . pag. 125

**Seminario dei responsabili regionali per l'IRC**

**LA SPERIMENTAZIONE DEGLI OBIETTIVI  
E TRAGUARDI DI IRC:  
LA MAPPA CULTURALE DEGLI IDR**

**Valtournenche (AO), 14-16 gennaio 2008**





# resentazione

La consuetudine di ospitare in una delle regioni italiane il seminario dei Responsabili regionali per l'Irc e dei docenti loro collaboratori, ha visto, quest'anno impegnata la regione della Valle D'Aosta. Il seminario sul tema: *“La sperimentazione degli obiettivi e traguardi di Irc: la mappa culturale degli Idr”* si è svolto, infatti, in Valtournenche (AO), località Murange presso la splendida Villa del Seminario.

La cornice ambientale, l'accoglienza e la sistemazione non sono fattori indifferenti quando si deve lavorare in maniera proficua e in un tempo circoscritto.

L'ospitalità del Prof. Omero Brunetti, l'accoglienza del sindaco dott. Giorgio Pession e del vescovo S.E. Monsignor Giuseppe Anfossi, l'esperienza delle guide storiche del cervino: Antonio Carrel e Giuliano Trucco, hanno fatto “star bene” i partecipanti al convegno consentendo un lavoro ricco e fecondo di stimoli e proposte e rinsaldando quelle relazioni umane e professionali indispensabili per una necessaria quanto utile collaborazione.

Le motivazioni che hanno indotto l'opportunità di questo seminario sono state diverse: l'urgenza di ridefinire gli obiettivi specifici di apprendimento alla luce dei nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento ad essi correlati; la necessità di avviare una sperimentazione di questi obiettivi e traguardi; il bisogno di definire linee pedagogiche ed educative, ancorate all'antropologia cristiana e coerenti con le finalità dell'Irc, in grado di arricchire, nell'ottica di una crescita integrale della persona, il quadro epistemologico di riferimento della nuova proposta di riforma scolastica.

Queste problematiche, cruciali in questo contesto normativo, investono direttamente la professionalità docente degli Idr, come ha sottolineato Don Vincenzo Annicchiarico, responsabile del Servizio Nazionale per l'Irc, nella sua relazione introduttiva: *«...la “professionalità” si costruisce nel “contesto” della scuola; di qui il legame intrinseco tra professionalità docente e sperimentazione, direi tra professione e professionalità, 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».*

È sembrato, dunque, utile riflettere su questi temi con coloro che sono responsabili della formazione in servizio degli Idr. Il ruolo dei Responsabili Regionali non è solo quello di collaborare e coordinare le attività di aggiornamento e formazione delle singole dio-

cesi ma anche quello di coadiuvare e sostenere l'Ufficio Nazionale per l'Irc nelle scelte fondamentali.

Le relazioni dei professori: Nunzio Galantino, Don Giosuè Tosoni, Don Oriolo Marson, Rita Minello e Sergio Cicatelli, hanno messo a fuoco la cornice antropologica, teologica, pedagogica e normativa entro la quale è chiamato a dare il proprio contributo formativo ed educativo l'Irc.

Il prezioso e costruttivo dibattito seguito alle relazioni, insieme ai lavori di gruppo coordinati dal prof. Vito Sabato e guidati dai proff. Davide Monteleone, Silvia Balla e Cristina Carnevale, ha fornito le prime bozze e gli spunti per il lavoro che il *Gruppo di Supporto per un Irc tra continuità e innovazione* è chiamato a sviluppare nei giorni immediatamente successivi al seminario.

Il seminario ha inoltre fornito le indicazioni per il contributo che l'Ufficio Nazionale per l'Irc porterà al prossimo Convegno promosso dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università dal tema *"La professione docente oggi nella scuola che educa"*.

La pastorale scolastica, così come la pastorale giovanile, sono ambiti che, come l'Irc, hanno a cuore la crescita, la formazione e l'educazione dei giovani anche se differiscono per modalità e prospettiva: una collaborazione più stretta e più assidua, nel rispetto dei ruoli di ciascuno, è particolarmente auspicabile in questo momento storico.

È in questa ottica di corresponsabilità e collaborazione che il Responsabile Nazionale, Don Vincenzo Annicchiarico, ha concluso i lavori con l'auspicio di "camminare insieme" per essere sempre più risorsa per i giovani di oggi, adulti di domani.





# Interventi iniziali

---

- **Apertura dei lavori e saluti**

Don Vincenzo Annicchiarico

Prof. Omero Brunetti

Ing. Giorgio Pession

# A

## apertura dei lavori e saluti

Don Vincenzo Annicchiarico



Carissimi,

dopo un attento approfondimento sulle opportune riflessioni circa la *questio* del Seminario di Studi, abbiamo tutti convenuto sull'importanza di comprendere gli aspetti costitutivi della professionalità dell'Insegnante di Religione cattolica. 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; di qui il legame intrinseco tra professionalità docente e sperimentazione, direi tra professione e professionalità, 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. Le nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione tracciando le linee e i criteri per il conseguimento delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, richiedono anche all'IRC di elaborare un curricolo di studio, tenendo conto delle nuove Indicazioni, secondo una metodologia operativa e di approfondimento, accompagnata da flessibilità e gradualità di applicazione. Come sappiamo, la prima fase sperimentale di attuazione durerà fino al 2009. Ciò consentirà alle scuole di conoscere e sperimentare le nuove Indicazioni e al Ministero di raccogliere suggerimenti, valorizzare le buone pratiche e favorire processi di condivisione e di sostegno. Dal 2009-2010 le Indicazioni per il curricolo entreranno definitivamente a regime, accompagnate da apposito Regolamento. La disciplina IRC, come ho più volte dichiarato, deve stare in questo processo evolutivo in modo pieno e consapevole. Certo, oltre ai contenuti del curricolo specifico, bisogna riflettere sulla collocazione dell'IRC all'interno di una delle tre grandi aree disciplinari: area linguistico-artisticoespressiva; area storico-geografica; area matematico-scientifico-tecnologica. Giacché, secondo il ministero, così si evincerebbe l'importanza di un insegnamento disciplinare non frammentato, ma capace di far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e di avviare gli alunni ad una visione uni-

taria della conoscenza. Insomma si favorisce l'interdisciplinarietà e il lavoro collegiale tra insegnanti di discipline diverse.

Inoltre, questo seminario è propedeutico al prossimo Convegno promosso dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università dal tema "*La professione docente oggi nella scuola che educa*". Si colloca proprio nell'ottica di una riflessione su di una professionalità che si manifesta nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e che è apprezzata sia nel contesto scolastico che dalle famiglie degli studenti ma che richiede una costante cura per la sua formazione e crescita.

Gli interventi di apertura dei nostri lavori, dunque, avranno il compito, in primo luogo, di ricordarci le dimensioni portanti di questa professionalità degli Idr, che si caratterizza per il suo peculiare mandato ecclesiale e per la particolare competenza pedagogico-didattica che potremmo dire in Scienze religiose, tenendo presente la riforma degli Istituti Superiori di Scienze Religiose, la quale coniuga Teologia e Scienze umane e via dicendo. Verranno proposti degli spunti di riflessione per elaborare le attuali esigenze formative per gli IdR: da una parte, la necessità di aprirsi ai bisogni educativi di ampio respiro emergenti dal contesto socio-culturale e connessi alle dinamiche pastorali e, d'altra parte, l'urgenza di tener conto delle novità normative strettamente scolastiche.

Faremo quindi il punto sulla sperimentazione delle nuove *Indicazioni per il curriculum* per la scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di 1° Grado e sul *Regolamento dell'Obbligo* per la Secondaria di 2° Grado. Ci confronteremo con una prima bozza sugli Obiettivi/Traguardi dell'Irc, per avviare anche tra gli IdR una attiva fase di sperimentazione sul campo e giungere, grazie al lavoro del Gruppo di Supporto, ad esplicitare la collocazione e il ruolo disciplinare dell'IRC nei nuovi documenti normativi, per un riconoscimento ufficiale nei testi che saranno poi elaborati in modo definitivo dal Ministero.

Infine, mi preme dire un sincero grazie allo stimato Prof. Omero Brunetti, responsabile regionale IRC per la Valle d'Aosta, il quale ci ha invitati in questo luogo così suggestivo ed affascinante, grazie anche alla Prof.ssa Patrizia Bongiovanni, Sovrintendente agli studi della Regione Autonoma della Valle d'Aosta che ci accoglie in questa bella e laboriosa Regione, al Prof. Mons. Nunzio Galantino, al Prof. Mons. Orioldo Marson, alla Prof.ssa Rita Minello, al caro Mons. Giosuè Tosoni, al Prof. Sergio Ciatelli, al Prof. Vito Sabato, ai Regionali ed un grazie speciale a voi docenti di Religione cattolica per l'impegno professionale e la testimonianza cristiana.

Augurandoci di lavorare in modo fruttuoso e condiviso, nella cornice incantevole di questo paesaggio, apriamo i nostri lavori.

È una gioia e un piacere accogliervi e salutarvi all'apertura di questo seminario. Vi porgo il benvenuto in una duplice veste: la prima come responsabile del Servizio Idr della Valle d'Aosta al saluto si unisce la Responsabile Diocesana di Aosta, prof.ssa Mirella Maquignaz, e la seconda, come Direttore di questa casa, la Villa del Seminario. Mi dispiace se qualcuno ha avuto difficoltà ad arrivare a causa del maltempo, ma quando sono stato informato che era stato accettato il nostro invito, una delle condizioni imposte dal nostro Responsabile Nazionale è stata la presenza di neve. Abbiamo fatto il possibile per accontentarvi. Siamo onorati di ospitare nella nostra diocesi, una delle più piccole d'Italia, questo seminario perché coincide con alcune ricorrenze particolari. Tra alcuni giorni celebreremo la festa del Santo Patrono della Parrocchia e sarà bello condividere, nei giorni precedenti che sono di preparazione, la messa vespertina di domani presieduta dal vescovo di Aosta. Ma poiché siamo qui riuniti come responsabili regionali dell'Irc, mi piace ancor di più pensare che da questa Diocesi partirà la nuova sperimentazione, da questa diocesi, che si prepara a celebrare il nono centenario di un suo figlio illustre, un maestro in teologia, Sant'Anselmo di Aosta.

Vi accogliamo nella Valtournenche, una delle vallate laterali della Valle d'Aosta, la vallata dove svetta il Cervino, una delle montagne più alte d'Europa, ma anche la più caratteristica per la sua conformazione piramidale. Se il tempo sarà clemente domani nell'escursione potremo ammirarlo nella sua imponenza. Una vallata ricca di storia e di bellezze naturali, che ha dato molti sacerdoti alla nostra diocesi. Siete ospitati nella Villa del seminario, che fu sede del seminario estivo ed ora casa per ferie che svolge attività di accoglienza per molte realtà ecclesiali non solo italiane. Alle mie spalle potete ammirare il quadro raffigurante la Madonna con il bimbo in braccio: questo quadro era incastonato nell'altare della cappella che allora era situata in questo salone. Non abbiamo notizie storiche di chi fosse in passato il titolare della cappella, ma nel 2003 abbiamo scelto di dedicare la nuova cappella, che ora si trova al piano superiore, alla Trasfigurazione. Già nella mia lettera di saluto che avete ricevuto, scrivevo che il nostro sguardo quando scruta l'orizzonte si scaglia contro le pareti rocciose e queste ci costringono a guardare in alto per raggiungere la cima e poi il cielo. Sappiamo tutti quanto è ricca di significato l'allegoria della montagna nella tradizione cristiana: dall'Antico Testamento ai primi eremiti, dal Monte degli Ulivi al Monte Calvario, dal Monte della Trasfigurazione all'Ascensione. Sempre sui monti, sempre in alto. Soggiornare nella nostra casa, osservando il panorama che ci circonda, vuole essere un invito per nostri ospiti a lasciarsi stupire

dalla natura, a lasciarsi “trasfigurare” per guardare il mondo e le persone che ci circondano con gli occhi di Dio. Concludo formulando a tutti noi un augurio: queste giornate, immersi in questo candido panorama, trasportati dalle bellezze della natura, siano un’ulteriore occasione per fissare lo sguardo verso l’alto, per puntare “*sempre più in Alto*” affinché il nostro lavoro di regionali sia attento e fedele e proficuo per il servizio a cui siamo chiamati.



### **Ing. Giorgio Pession, Sindaco di Valtournenche**

In qualità di Sindaco di Valtournenche ho il piacere di darvi il benvenuto. Ho saputo che arrivate da tutta l’Italia. Il nostro è un piccolo comune di montagna che si sviluppa su un territorio prevalentemente costituito da montagne, che parte da un’altitudine di c.a. 1400 Mt. per arrivare ai 3600 del Plateau Rosà e dei 4478 Mt. del Cervino, una fra montagne più alte e permettetemi di dirlo, più bella d’Europa. Il comune supera di poco i 3000 abitanti ed è suddiviso in due grossi centri: Valtournenche capoluogo e Breuil Cervinia, più famosa e conosciuta oltre che per il Cervino, come meta turistica estiva e stazione sciistica. Inizialmente questa località era una zona di pascolo estivo, una frazione del comune che si chiamava il Breuil, poi con lo sviluppo turistico è prevalso il nome Cervinia. In questa località possiamo vantare 400 km di piste su un comprensorio che comprende anche Valtournenche e un collegamento internazionale sui campi di sci di Zermath in Svizzera. Si scia tutto l’anno grazie al ghiacciaio del Plateau Rosà dove spero possiate recarvi domani accompagnati da due famose guide alpine Antonio Carrel e Giuliano Trucco. Dal rifugio delle guide alpine potrete ammirare un panorama unico al mondo: il Monte bianco, il Grand Combin, il Cervino, il Monte Rosa. Questa vallata oltre che per il suo paesaggio è famo-

sa per le guide alpine, ad esempio il padre di Antonio Carrel, detto il Carrellino per la sua bassa statura. Ma questa è anche chiamata la valle santa, per le numerose vocazioni sacerdotali. Ancora oggi si contano ben 11 sacerdoti viventi originari della Valtournanche.

Ho avuto modo di cogliere, attraverso gli interventi che ho ascoltato, l'interesse, la preoccupazione e l'attenzione che le vostre persone, con l'incarico che rivestono a livello nazionale, nutrono per il mondo della scuola e in particolare per quanto concerne l'Irc. È una preoccupazione che prima guarda alla persona per poi calarsi nella prassi didattica della materia. Colgo da voi, ma io stesso in qualità di sindaco, i frequenti cambiamenti apportati dalle varie riforme. Condividiamo le stesse preoccupazioni da genitori e da amministratori. Viviamo in un'epoca di problematiche sociali nuove e difficoltà che variano con una maggiore rapidità anche nei paesi piccoli come il nostro. Oltre all'immigrazione, viviamo situazioni familiari legate anche alla stagionalità occupazionale. Voglio in questa sede, sottolineare la collaborazione che c'è fra la Diocesi, la Parrocchia, questa casa e l'Amministrazione Comunale, affinché ci sia sinergia e collaborazione fra istituzioni per il bene della comunità. Non ultimo, voglio citare l'accoglienza che ha avuto la scuola media di Valtournanche proprio qui alla Villa a causa di un'emergenza. Sono collaborazioni concrete per risolvere problemi immediati, ma anche sintonia d'intenti a più ampio respiro nell'ambito della propria autonomia e competenza.

Grazie per il vostro lavoro, grazie di essere qui a Valtournanche: Vi auguro un felice soggiorno e una felice escursione per domani.

# R elazioni

- 1. La professionalità dell'IdR nel contesto dell'attuale questione antropologica
- 2. Il docente di religione cattolica: punti acquisiti, piste importanti, problemi aperti
- 3. Il ruolo dell'IdR in una scuola che cambia
- 4. La Professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica
- 5. Verso la professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica



# La professionalità dell'IdR nel contesto dell'attuale questione antropologica

Mons. NUNZIO GALANTINO

## 0. Premessa



Considerato il carattere seminariale del nostro incontro, piuttosto che presentare una relazione nel senso classico della parola, preferisco entrare in dialogo con voi ed offrire qualche elemento che, mi auguro, contribuisca alla riflessione già avviata dal Servizio nazionale Irc della CEI (18 aprile 2007) a partire dalle *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, poste dal Ministero della Pubblica Istruzione sotto il titolo "Cultura, Scuola, Persona" (CSP).

Utilizzerò pertanto la prima parte del tempo a disposizione proponendovi qualche breve osservazione sia sul documento del Ministero sia sul contributo del Servizio Nazionale Irc.

Nella seconda parte, a partire dal documento del Ministero e da quello del gruppo di studio del Servizio Nazionale Irc, cercherò di offrire qualche elemento per illustrare il tema affidatomi: "La professionalità dell'Idr e l'attuale questione antropologica", nella convinzione che, solo se poggiano su una solida rete concettuale, le attitudini professionali possono raggiungere obiettivi apprezzabili.

## 1. Il carattere storico della persona nel CSP

Limitando la mia analisi al tema della persona, o meglio a quello della "Centralità della persona" (pp. 8 s), posta come caratterizzante le "Nuove indicazioni ...", sento di poter fare una prima constatazione: i riferimenti alla persona e a quelli che vengono genericamente indicati come i suoi "aspetti" non sono banali e senza conseguenze; conseguenze per altro messe in conto dallo stesso documento.

In particolare, viene dato grande rilievo a quella che l'antropologia filosofica contemporanea considera una delle costanti filosofiche (categorie) dell'universo personale: la *storicità*. Nel documento, non si incontra mai il termine "storicità"; è possibile però incontrarne le effettive declinazioni. Indicando infatti le finalità della

scuola e la definizione delle strategie educative e didattiche, all'inizio del paragrafo dedicato alla "centralità della persona" si afferma che esse vanno "definite a partire dalla *persona che apprende*"; e di questa si mettono in rilievo l'*originalità* del percorso individuale, l'*unicità* della rete di relazioni, la *singolarità*, l'articolata *identità*, le capacità e le fragilità che ne accompagnano l'esistenza nelle diverse fasi di sviluppo e di formazione.

Accanto al carattere *storico*, che viene riconosciuto alla persona – e che vuol dire evidentemente riconoscere alla persona molto di più che l'essere semplicemente inserita in un contesto spazio/temporale – si fa riferimento agli "aspetti" (un brutto termine, in verità, e di nessuna consistenza antropologica!) della "persona che apprende". Vengono infatti evocati gli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali.

La stessa persona viene presentata come *titolare* di "domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato" e fatta per entrare in relazione.

Di particolare importanza va considerata, in coerenza con l'affermata *originalità* della persona, la messa in guardia perché "la formazione di importanti legami di gruppo non contraddica la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa" (p. 9).

Tutti questi elementi – di carattere antropologico e dai quali si fanno derivare raccomandazioni e linee di intervento – trovano completamente nell'affermata *responsabilità unica e singolare* (p. 14) che "ogni persona tiene nelle sue mani".

A voler essere puntigliosi, qualche osservazione potrebbe essere fatta sul paragrafo posto sotto il titolo "per un nuovo umanesimo". In queste pagine, infatti, vengono posti sullo stesso piano contenuti che studi abbastanza accurati riconducono invece a termini diversi tra loro; tali sono infatti l'*umanesimo*, l'*antropologia* ed il *Progetto-uomo*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> L'ormai sedimentata e diffusa attenzione all'uomo permette di capire che esiste una differenza di natura epistemologica tra l'Antropologia filosofica e l'Umanesimo. Se, infatti, in un discorso sull'uomo, la prima rappresenta il polo *descrittivo* o la prospettiva epistemologica, l'umanesimo ne è il polo *prescrittivo* o la prospettiva *eticoteoretica*. Mentre cioè l'Antropologia filosofica è la risposta concettualmente strutturata o la risposta sistematica alla domanda «chi è l'uomo?», l'Umanesimo rappresenta l'insieme degli obiettivi e degli orizzonti che vengono proposti all'uomo perché realizzi in pieno se stesso. Oltre che di Antropologia e Umanesimo, sempre più frequentemente, in ambito scolastico, si parla di «Progetto-uomo»; esso è l'insieme delle reali possibilità che una cultura riconosce presenti nell'uomo e che questi è in grado di portare a compimento.

Non entro nei particolari delle osservazioni specifiche fatte dal Servizio Nazionale IdR e riguardanti aspetti tecnici del documento del Ministero. Sono tutte frutto di una lettura attenta e positivamente critica del documento ministeriale del quale si rilevano soprattutto mancanze relative sia all'*identità della persona* sia all'omissione della *dimensione religiosa* di essa.

Per quel che mi riguarda, mi limito a proporre qualche nota di carattere antropologico, a cominciare proprio dalla lamentata assenza di "un'affermazione esplicita in ordine alla identità/dignità della persona" (p. 1). I riferimenti all'omissione della dimensione religiosa cercherò di recuperarli in chiusura del mio intervento.

Se devo riferirmi a quanto l'antropologia filosofica contemporanea ha prodotto in questi ultimi tempi intorno alla complessità del tema dell'*identità della persona*<sup>2</sup>, sento di dover parzialmente assolvere gli estensori del CSP.

A far crescere l'attenzione intorno al tema dell'*identità personale* – tanto da farlo diventare uno dei capitoli più frequentati nella riflessione antropologica – sono stati i problemi posti e le riserve avanzate nei confronti dei trapianti di alcuni organi umani e, ancora di più, nei confronti degli xenotrapianti. Più precisamente, l'interesse intorno alla *identità personale* è cresciuta come esigenza di rispondere ad una domanda: «Quali organi – siano essi di uomini o di animali – minano l'identità della persona?». Alla base di questa domanda vi è la convinzione che esistono delle "qualità" che possono essere identificate e che sono in grado di differenziare un ente da un altro, conferendo, appunto, a ciascuno di essi una "identità" o, come afferma Kant, una "dignità".

Lungo la storia del pensiero filosofico in genere, e di quello antropologico in particolare, sono state tante le risposte fornite alla domanda sull'*identità personale*. La molteplicità delle risposte non riguarda solo i diversi ambiti nei quali esse sono maturate (filosofico, giuridico, genetico, etnico ecc.); la pluralità e la differenza delle risposte sono rinvenibili anche all'interno di uno stesso ambito. Prendiamo come esempio l'ambito filosofico: alla domanda relativa alla *identità* dell'uomo si danno più risposte, da quelle elaborate in prospettiva cosmocentrica (Platone, Aristotele, Plotino) alle antropologie elaborate in prospettiva teocentrica (S. Agostino, S. Tomma-

<sup>2</sup> Sul tema dell'identità personale, si può leggere con frutto l'intenso romanzo di ACHMAT DANGOR, *La maledizione di Kafka* (Frassinelli, Milano 2006). Lo scrittore sudafricano presenta Kafka come emblema dell'uomo espropriato del bene più grande: la certezza di essere un uomo, di essere qualcuno con un nome e cognome (Cfr. l'intervista di M. Cecchetti ("Siamo tutti meticci") all'Autore in *Avvenire/Agorà* del 6 maggio 2006, 27. Cfr. anche L. E. R. GRINBERG, *Identità e cambiamento*, Armando, Roma 1992; G. JERVIS, *La conquista dell'identità: essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Milano 1997.

so ecc.) e antropocentrica (da Cartesio a Spinoza, da Hume a Pascal, Malebranche, Vico, Leibniz, Kant ecc.)<sup>3</sup>.

Porsi la domanda sull'*identità* della persona nell'ambito di una concezione unitaria della persona, poi, vuol dire tenere contemporaneamente presenti, senza confonderle, le prospettive biologica, filosofica, psicologica, sociologica, giuridica ed etica; senza, lo ripeto, che queste vengano sovrapposte né tanto meno confuse. In particolare, per quel che ci riguarda direttamente e senza negarne la profonda interrelazione, bisogna tenere ben distinta la nozione di identità nel suo approccio antropologico e psicologico<sup>4</sup> da quello delle scienze sociali<sup>5</sup>. Gli "indicatori identitari" ai quali questi approcci fanno riferimento sono numerosi e difficilmente assimilabili tra loro. È per questo che, quando l'antropologia contemporanea parla di *identità* della persona, afferma subito che vi sono *identità differenti*; dall'*identità obiettiva* (in base a nome, sesso, età ecc) a quella *culturale* (in base a lingua, religione, ideologia ecc), *di gruppo, sociale, professionale* ecc.

3.  
L'uomo  
contemporaneo da  
abitante del  
Pantheon a  
frequentatore del  
Far West

A partire da queste osservazioni, soprattutto dall'affermata complessità del concetto di *identità della persona*, si capisce perché personalmente invidio quanti, con vera o presunta lucidità, riescono a presentare visioni schematiche di proposte umanistiche e di modelli antropologici ben definiti<sup>6</sup>. Nei confronti di queste presentazioni tendo a mantenere un atteggiamento di salutare "sospetto", soprattutto quando pretendono di semplificare le articolate dinamiche che caratterizzano il mondo contemporaneo all'interno del quale *ogni persona* costruisce la sua identità e dalle quali risulta inevitabilmente condizionata. Il mondo contemporaneo – il nostro mondo – si presenta, nelle sue varie dimensioni, come un mondo "complesso" e "flessibile", che non sopporta semplificazioni.

<sup>3</sup> A completare, e qualche volta a complicare questo quadro, vanno ad aggiungersi quelle prospettive antropologiche sviluppatesi in modo tale da interessare in maniera trasversale le prospettive sopra riportate: ricordiamo, come esempio, l'uomo marxiano, quello dell'esistenzialismo, della psicoanalisi, dello strutturalismo ecc.

<sup>4</sup> Mi limito a citare i nomi di E. H. Erikson e di G. W. Allport. Pur partendo entrambi dalla convinzione che, in psicologia, l'identità è il concetto soggettivo che si possiede di se stessi, le loro posizioni differiscono quando si tratta di identificare i diversi elementi essenziali che compongono il *sensu di sé* o dell'*identità*.

<sup>5</sup> Anche le scienze sociali, nello studio e nella ricerca dell'identità, propongono una lista di "indicatori" o di "punti di riferimento identitari", che riguardano l'identificazione del sé rispetto ad una posizione sociale, ad una tradizione culturale o a un gruppo etnico.

<sup>6</sup> Cfr, a questo proposito, tutti i testi di Antropologia filosofica di B. MONDIN, ma anche il recente R. LUCAS LUCAS, *Orizzonte verticale*. Senso e significato della persona umana, San Paolo, Cinisello Balsamo 2007.

L'immagine corrispondente a questo tipo di società – affascinante ma anche abbagliante e problematica, tanto da ingenerare nella persona la sensazione del vuoto – è, per alcuni, l'immagine del *Pantheon*. Per la sua forma circolare e per l'equidistanza di tutti gli altari dal centro, è metafora del “politeismo etico” e dell'assenza di punti di riferimento assoluti per l'uomo contemporaneo.

Per altri, invece, immagine del nostro mondo è addirittura il *Far West*. Questa immagine viene evocata, non in alternativa ma a completamento di quella del *Pantheon*; essa serve cioè a sottolineare il fatto che, sempre più spesso, nella nostra società, tutto è lasciato all'opinione del singolo o di gruppi di pressione e niente, in essa, è più del tutto certo.

Non è difficile rendersi conto di come e di quanto tutto questo contribuisca, da una parte, a rendere sempre meno realisticamente definibile l'identità della persona e, dall'altra, di quanto tutto questo contribuisca a mettere dinanzi a noi una persona (che talvolta siamo noi stessi) caratterizzata da una «crescente adesione a valori diversi secondo la diversità delle situazioni vitali; [dalla] molteplicità o assenza di appartenenze personali alle istituzioni o alle organizzazioni del sociale; [dal] muoversi variegato tra le pieghe dell'esistente senza sentirsi necessariamente e definitivamente legati a nessuno; [dalla] difficoltà di dare continuità e futuro a progetti e decisioni prese, e quindi a realizzare *status* sociali o a giocare ruoli duraturi»<sup>7</sup>.

---

4.  
Cosa rimane nel  
nuovo *Faust*  
dell'antico concetto  
di persona?

Se questo è il mondo contemporaneo e se questo è il quadro all'interno del quale va definita oggi l'identità della persona, è facile che si faccia strada un senso di impotenza! *L'impasse* che posso procurare certe analisi, in ambito antropologico, può essere superata soltanto impegnandosi a trovare punti di riferimento certi di natura antropologica, quasi una rete sulla quale far poggiare e a partire dalla quale spendere la propria professionalità. Una professionalità – almeno così credo – che nell'attuale contesto antropologico non può che avere un carattere dinamico; una professionalità cioè che si presenta insieme come frutto di competenze specifiche acquisite e di capacità nel saperle coniugare a contatto con realtà e con persone concrete che abitano i nuovi areopaghi.

L'identificazione di questa rete sulla quale far poggiare e a partire dalla quale si è chiamati a spendere la propria professionalità comincia col far proprio l'atteggiamento che Spinoza suggeriva a chi è chiamato, per un motivo o per un altro, ad entrare in contatto con l'uomo, con qualsiasi uomo. Il filosofo olandese – educato

<sup>7</sup> C. NANNI, *Il mistero dell'uomo*. Cultura ed educazione nella catechesi, Dehoniane, Bologna 1988, 16s.

nella comunità ebraica sefardita di Amsterdam – sosteneva che nell'avventura della vita e dinanzi a ogni uomo, non si tratta tanto di commuoversi quanto di *capire*. Un capire che «comincia col porsi domande e non finisce mai con l'ostinarsi», come ebbe a sostenere in un suo saggio – intitolato *Dialogo sul commercio dei grani* – l'abate Galiani, noto letterato ed economista napoletano del 700.

Prendendo sul serio sia la raccomandazione di Spinoza sia la precisazione dell'abate Galiani, ritengo del tutto legittimo – dinanzi all'uomo contemporaneo, novello Faust, – chiedersi: “quali sono i tratti fondamentali della persona con i quali è chiamato ad interagire la professionalità del docente?”. E, strettamente legata a questa domanda, anzi quasi propedeutica ad essa: “quali sono i passaggi fondamentali che hanno portato tanta parte della cultura contemporanea a ritenere desueto il concetto classico di persona?

In altri termini: “cosa rimane nel *nuovo Faust* – nell'uomo contemporaneo – dell'antico concetto di persona?”.

Il dottor *Faust*, personaggio goethiano<sup>8</sup>, è stata l'icona dominante nella Modernità; icona dell'uomo votato totalmente al mito del progresso illimitato, dall'atteggiamento insieme orgoglioso e arbitrario, amante delle grandi visioni armoniche della storia e della cultura. Gli ultimi anni del secolo appena concluso e i primi di quello appena iniziato non hanno sostituito questa icona; se un elemento di novità è possibile scorgevi, esso è costituito, dal punto di vista antropologico, dalla diabolica interferenza di Mefistofile nel progetto del dottor Faust. Piuttosto che sulla terra, il diabolico Mefistofile accende il fuoco rubato da Prometeo agli dèi negli occhi di Faust. Sicché, il nuovo Faust, accecato da Mefistofile, come *Po-lifemo* è un gigante disorientato per cecità indotta. L'uomo contemporaneo cioè è un uomo che, mentre a diversi livelli riesce a soddisfare il suo *anelito* di conoscenza, vede contemporaneamente crescere in maniera evidente e drammatica il senso della sua inquietudine. “L'identità individuale si fa incerta, l'insicurezza pervade vari aspetti della vita quotidiana, si allentano i vincoli delle relazioni sociali”<sup>9</sup>.

Voglio ricordare solo alcuni fatti che stanno portando il nuovo Faust – l'uomo contemporaneo – a vedere la sua identità prendere le distanze dall'antico concetto di persona. Li ricordo solo per cenni: innanzitutto le nuove forme che va assumendo il vecchio evolucionismo materialistico attraverso un ricorso indiscriminato ed acritico alla genetica e alle neuroscienze; la riduzione di quella che abbia-

<sup>8</sup> Il *Faust* è l'opera più famosa di Goethe, l'opera della sua vita: dai primi frammenti al termine della seconda parte dell'opera passarono 60 anni, in cui si susseguono varie versioni, anni di febbrile lavoro e decenni di interruzioni, in cui Goethe ha altri progetti.

<sup>9</sup> G. Mucci, “L'inquietudine di Faust”, in *La Civiltà Cattolica*, quaderno 3769 (7 luglio 2007) III, 26-30.

mo imparato a chiamare *anima* e che viene sempre più identificata con l'io, con la coscienza o con una non meglio identificata personalità<sup>10</sup>; l'umanesimo secolarizzato ed il rifiuto di ogni riferimento trascendente. Quello che colpisce è il fatto che, in questi ambiti e con questi riferimenti culturali, si continua a parlare di "persona", attribuendo ad essa significati certamente lontani da quelli evocati dall'antico concetto di persona<sup>11</sup>.

5.  
Protagonisti per un  
progetto di uomo  
"all'altezza del suo  
destino"

Ma la cultura antropologica contemporanea – quella che, spesso in maniera non tematizzata, altre volte in maniera esplicita – attraversa scelte e suggerisce comportamenti non ha perso la consapevolezza del suo ruolo e non sta facendo mancare il suo contributo in ordine alla identificazione delle costanti che contribuiscono a definire l'universo personale. Tra le proposte che mi sembrano più capaci di identificare una rete di riferimenti antropologici sui quale far poggiare e a partire dai quali spendere la propria professionalità, ne indico una che ha ascendenti certamente nobili, un po' fuori dalla tradizionale sistematicità, ma certamente di forte impatto in chi (e per chi) vuole continuare a concepire ed a vivere in maniera dinamica la propria professionalità.

Ho detto di "ascendenti certamente nobili"; e mi riferivo prima di tutto a Pascal (e in seguito più laicamente Schopenhauer) che vede la persona costituita essenzialmente da una triplice condizione: quella della *manca*za – *contraddizione* – *volontà di sapere*.

A prima vista, queste tre, possono sembrarci condizioni che poco o per niente ci aiutano a definire l'identità della persona; che poco o niente hanno a che fare con il concetto classico di persona<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Cf. V. MANCUSO, *L'anima e il suo destino*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, 51-75.

<sup>11</sup> Dell' ambiguità nel ricorso al termine di "persona" e del bisogno di vigilare su un suo uso corretto per evitare fraintendimenti o veri e propri tradimenti, è consapevole lo stesso Papa Benedetto XVI. « ... per alcuni – ha scritto Papa Ratzinger – la persona 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» (BENEDETTO XVI, *La persona umana, cuore della pace*. Messaggio per la celebrazione della giornata mondiale della pace. 1° gennaio 2007, n. 12). Della stessa "persona", Benedetto XVI 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» (*Ibidem*, n. 11).

<sup>12</sup> Boezio, ad esempio, riconosce come costitutivi della persona la sua irripetibilità (*individua substantia*) e la sua razionalità. San Tommaso, da parte sua, accoglie la definizione boeziana integrandola ("omne subsistens in natura rationali vel intellectuali est persona". *Contra Gentiles*, IV, c. 35) e ponendo le premesse per riconoscere alla persona tutte le proprietà che, con accentuazioni differenti, le attribuirà il pensiero moderno e contemporaneo: l'autocoscienza, la libertà, la comunicazione ecc.

Ritengo, invece, che coglierne le implicanze permette di avviare quell'alleanza necessaria intorno alla persona, perché questa non debba trovarsi a pagare il prezzo dell'arroganza della scienza o della sopraffazione di certi modi di intendere il compito della formazione.

Riconoscere la persona come “essere – mancante”, in ambito antropologico, vuol dire riconoscere viva in ogni uomo la coscienza, da una parte, di non poter essere compreso in una de-finizione; e, dall'altra, vuol dire riconoscere la presenza in lui di una coscienza che avverte la necessità di doversi sempre trascendere verso dimensioni e verso proposte “altre”. La condizione *mancante* dell'uomo può sollecitarlo a cercare in prima persona e sotto la propria responsabilità sempre nuovi sensi, sempre nuovi valori, forse anche sensi e valori non scritti in nessun codice prefissato. E questo fa, dell'essere – mancante dell'uomo, 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.

La seconda condizione della persona, quella che, con Pascal, ho provocatoriamente chiamato *contraddizione* è forse la condizione più peculiare dell'uomo occidentale contemporaneo. Ma chi l'ha detto che la contraddizione sia comunque e necessariamente un difetto, e la coerenza un merito? Se un peccatore smette di peccare è solo un incoerente, o non è piuttosto un uomo che si sta trasformando in meglio?

Ma l'uomo capace di *contraddizione*, capace cioè di cambiare rotta nella sua vita è anche un uomo *ambiguo*. Anche qui, ci troviamo di fronte a un concetto non esclusivamente negativo, anzi apertamente positivo, almeno nella maniera in cui lo ha elaborato Simone de Beauvoir. Naturalmente sull'ambiguità come condizione dell'essere persona bisogna intendersi bene. Maurice Merleau-Ponty – per il quale il filosofo “si riconosce dal fatto che ha inseparabilmente il gusto dell'evidenza e il senso dell'ambiguità” – distingue un'ambiguità “buona”, da un'ambiguità “cattiva”. Mentre quest'ultima coincide con la banale doppiezza e tutti sanno come vada giudicata; l'ambiguità “buona” è tutt'altra cosa! Essa esprime in qualche modo il singolare destino dell'uomo di voler e poter vedere e vivere sempre il diritto e anche il rovescio delle cose.

Emblematica è, a questo proposito, la dolorosa confessione di Tonio Kröger all'amica Lisaveta, nell'omonimo romanzo di Th. Mann<sup>13</sup>: sono figlio di un padre commerciante, «riflessivo, scrupoloso, puritanescamente diritto» e di una madre violinista «bella, sensuale, spontanea». Mi sento, insomma, figlio della razionalità bor-

<sup>13</sup> TH. MANN, *Tonio Kröger*, Mondadori, Milano 2001.

ghese e della sensibilità creativa. La speranza – o l’utopia – di Tonio Kröger è di poter conciliare e di poter vivere insieme i due mondi. Chi l’ha detto, ad esempio, che l’uomo contemporaneo, nutra sempre pregiudizi di fronte a proposte altre rispetto a quelle che vengono presentate come vincenti dalla cultura dominante?

Ma l’uomo contemporaneo, la persona contemporanea non è soltanto *manca* e *contraddizione/ambiguità*. Vi è un’altra caratteristica dell’uomo contemporaneo, che possiamo riassumere nella “volontà di sapere”: il “*sapere aude*” col quale Kant ha riassunto il messaggio forse più alto della stagione illuministica. 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. 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, impunemente enfatizzate da *media* e *testimonial*, che di eccezionale hanno solo la loro beata incoscienza.

Quanti spazi si aprono sul piano professionale dinanzi a chi accetta di misurarsi con la ricca e positiva problematicità che si accompagna ad una identità personale chiamata a fare continuamente i conti con la “manca”, la “contraddizione” e la “volontà di sapere” dell’uomo, di ogni uomo!

Nel suo primo intervento come Presidente dei Vescovi italiani, il cardinale Bagnasco ricordava che «senza bisogno di particolari statistiche, l’umanità conosce ciò di cui l’uomo ha strutturalmente bisogno per essere all’altezza del suo destino. E questo nonostante le più diverse situazioni di epoca e di luogo, nonostante le più disparate condizioni sociali e culturali, politiche ed economiche»<sup>14</sup>.

Con un occhio attento al carattere laico della scuola, ho fatto la prova a dare un nome a “ciò di cui l’uomo contemporaneo ha strutturalmente bisogno per essere all’altezza del suo destino” e che quindi lancia delle vere e proprie sfide alla professionalità di un docente. Se volete, potete anche chiamarli “valori”, o più modestamente veri e propri anticorpi, sui quali investire per aiutare l’uomo postmoderno ad uscire dal fatalismo nel quale sembra troppo spesso rifugiarsi.

Mi limito ad elencarli<sup>15</sup> : 1. La preservazione della memoria del passato: del passato dell’uomo in quanto essere – come lo defi-

<sup>14</sup> A. BAGNASCO, *Prolusione* alla 57ª Assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana (Roma, 21-25 maggio 2007), n. 8.

<sup>15</sup> Propongo una mia rilettura di S. MORAVIA, “Uomo e valori nell’età del disincanto”, in A. G. GARGANI (ed.), *Il destino dell’uomo nella società post-industriale*, Laterza, Bari 1987, 73s.

niva Dilthey – costitutivamente “storico”; 2. La salvaguardia della pro-tensione verso il futuro: del «principio speranza», per usare la grande espressione di Bloch; 3. La cura del presente, dell’orizzonte terrestre: la cura e la responsabilità per questa ‘casa della vita’ che ci portiamo, come certi animali, legata organicamente al nostro stesso essere; 4. La coscienza dell’invisibile: che significa, molto laicamente, la coscienza dell’esistenza di cose che *ci sono* anche se *non si vedono* – 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; 5. Il senso del limite: il senso della finitudine dell’uomo; dei confini (peraltro sempre rivedibili) dell’umano; 6. La coscienza della pluralità e della relatività dei nostri modelli di comportamento: di quel weberiano “politeismo dei valori” sui quali non bisognerebbe stancarsi mai di richiamare l’attenzione; 7. La virtù dell’umiltà e l’arma dell’ironia per reagire al *ùbris* che sempre insidia l’agire umano e per valorizzare il senso delle proporzioni reclamato dalla situazione oggettiva, dal rispetto per l’altro – o anche solo buon gusto; 8. La moltiplicazione delle parole e dei significati: ossia il 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; 9. L’impegno civile e politico per debellare l’ingiustizia e l’oppressione: una lotta che va condotta con grande sapienza ermeneutica.

In altri termini: memoria, ragione, speranza, ironia, *poiesis* trasformatrice. E ancora, nostalgia di un’armonia che (forse) c’è stata e utopia verso un’armonia che (forse) ci potrebbe essere. E poi, solidarietà e affettività quali note dominanti nel rapporto con gli altri esseri umani. E infine, passione e intransigenza nelle battaglie – non solo intellettuali – che riteniamo giuste: ma insieme, disponibilità al ripensamento, all’autocritica.



### **Nunzio Galantino**

Professore ordinario di Antropologia presso la Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale (Napoli), dove tiene corsi anche ai bienni di specializzazione in Teologia fondamentale e in Teologia dogmatica. Alla ricerca e all'insegnamento unisce da sempre il servizio pastorale come parroco, in Cerignola (Fg). Membro del *Comitato per gli Studi Superiori di Teologia e di Religione Cattolica*, segue, presso la Conferenza Episcopale Italiana, le fasi di attuazione del "Progetto di riordino della formazione teologica in Italia".

Vice direttore della rivista *Rassegna di teologia* e collaboratore di numerose riviste di filosofia e di teologia. Tra le sue pubblicazioni:

\* (editor) di A. ROSMINI, *Delle Cinque Piaghe della Santa Chiesa*, San Paolo [Classici del pensiero, 12], Cinisello Balsamo 1997.

\* *Dietrich Bonhoeffer: storia profana e crisi della modernità*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2000.

\* (con G. LORIZIO, edd.), *Metodologia teologica*. Avviamento allo studio e alla ricerca interdisciplinari, San Paolo, Cinisello Balsamo, Roma 2004<sup>3</sup>.

\* *Sulla via della persona*. La riflessione sull'uomo: storia, epistemologia, figure e percorsi, San Paolo, Cinisello Balsamo 2006.

# 2.

## Il docente di religione cattolica: punti acquisiti, piste importanti, problemi aperti

Don ORIOLDO MARSON

### Note introduttive

• Abbiamo pensato, don Giosuè e don Orioldo insieme, di dare questo titolo all'intervento richiesto ("La professionalità dell'Idr: competenza teologica e appartenenza ecclesiale"). Ci siamo confrontati e ora presentiamo due relazioni, che si integrano reciprocamente. In questi fogli offro un testo di sintesi, mirato a sottolineare alcuni aspetti che mi stanno maggiormente a cuore.

• Parto da una affermazione semplice semplicissima, che non ritengo abbia bisogno di speciale giustificazione, "antica come le montagne", ma che rischia di essere dimenticata perché troppo importante. La scuola, la scuola in generale e in particolare, la scuola in grande e in piccolo, la scuola dall'alto in basso, la scuola reale e concreta, ogni scuola, è primariamente e fondamentalmente i suoi insegnanti, in rapporto con gli studenti e con le famiglie. Non ho detto: ... l'insegnamento, non ho detto i dirigenti, non ho detto la legislazione e la normativa, non ho detto la struttura o l'organizzazione. Tutti questi diversi ingredienti concorrono in maniera determinante all'offerta – ma preferisco dire: proposta – educativa, formativa e istruttiva della scuola. Lungi da me una visione semplicistica e romantica della realtà scolastica, con le sue dinamiche complesse. Però, effettivamente, l'anello in prima e in ultima istanza decisivo, è la persona dell'insegnante, in rapporto agli studenti e alle famiglie. Rimane vero che le competenze sono competenze della persona. Ognuno di noi è se stesso che insegna, agisce, incontra. Per l'IRC, per il suo presente e per il suo futuro, tutto ciò che riguarda gli insegnanti è "decisivo".

• Aggiungo una seconda affermazione, semplice come la prima, sicuramente meno condivisa: gli insegnanti sono molto importanti – "risorsa strategica", adoperando un'espressione corrente – per la società nel suo insieme. Almeno mi permetto di richiamare a conforto il riconoscimento del "ruolo strategico", appunto, dell'insegnante per la società tutt'intera, sempre più "società conoscitiva", da parte di un documento di rilievo: il *Libro Bianco*, Cresson-Flynn 1996. Non va trascurato il meno noto Rapporto Reiffers (cfr. *La società dell'apprendimento. Istruzione e formazione nella nuova Europa*, Edizioni Associate, Roma 1998), offerto da un

## Gruppo di lavoro istituito dalla Commissione europea in seguito al Libro bianco:

“Gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale in quanto, nelle nostre società, sono i soli produttori di un servizio dalla multidimensionalità così pronunciata. Tutti gli sviluppi recenti mostrano che quel servizio diventa ancora più completo quanto più esso incorpora aspetti sociali, comportamentali, civici, economici e tecnologici.

L'insegnamento è un'attività che può essere sempre meno considerata in una logica strettamente connessa alle discipline, ma molti insegnanti non hanno né la formazione né l'esperienza per affrontare una simile estensione del proprio ruolo. E quindi chiaro che nel momento in cui gli insegnanti si trovano davanti le nuove sfide lanciate dai cambiamenti economici e sociali, essi devono poter beneficiare di una preparazione di grande qualità prima di entrare in servizio, seguita da un processo di sostegno per la fase iniziale della loro carriera e, nel corso di questa, da modi diversi di formazione e sviluppo.

Pertanto, il Gruppo ritiene che grande importanza vada attribuita all'istruzione e alla formazione degli insegnanti. Inoltre, le condizioni di lavoro e l'apparato pedagogico devono garantire loro la possibilità di raggiungere alti livelli di prestazione nel servizio” (nn., 139-140)<sup>16</sup>.

### 1. Due passioni: per il Vangelo e per la scuola

- Identità dell'Idr: una riflessione convergente, un cammino condiviso

In tutti questi anni, a partire dall' Accordo di revisione del Concordato del 1984, si è sviluppata una riflessione ampia, ricca e profonda sulla figura e sulla missione dell'Idr, sulla sua “professionalità”, espressione da intendere a tutto tondo. Già don Giosuè lo rilevava nel suo intervento al “Master in pedagogia religiosa” (Stava, 3 luglio 2007). Riconosceva che esiste “un bagaglio di riferimenti ormai patrimonio del proprio essere docenti”.

Credo si possa dire che questo percorso ha registrato sintomie quanto mai significative. Si riscontra un consenso fondamentale nelle posizioni e negli interventi sia dei responsabili ecclesiali (vescovi, direttori degli uffici scuola, incaricati a livello nazio-

<sup>16</sup> Mi sono imbattuto, all'interno di una pubblicazione di politica sociale di un autore che stimo, Maurizio Ferrera, in questo passaggio: “Quali abilità sono davvero utili per non restare indietro nella competizione occupazionale in economie postindustriali e sempre più *high tech*? Le abilità funzionali specifiche o “dedicate”? Le abilità polifunzionali? Le abilità extrafunzionali di base (*literacy* e *numeracy*) o generali (cultura generale, abilità analitiche, ecc.). La risposta è di norma: un mix fra queste tre. Ma, di nuovo, si tratta di un mix non facile da realizzare in un programma di formazione. Il fatto è che l'istruzione e la formazione sono tecnologie ambigue, in cui è difficile stabilire quali sforzi producono quali esiti” (*Le trappole del welfare*, Il Mulino, Bologna 1998. 115-116)

nale) sia degli esperti, pur nelle specificità dei ruoli e delle competenze. Mi pare di poter dire che anche l'autocoscienza degli Idr, aspetto decisivo che potrebbe essere ulteriormente verificato, sia maturata in questa direzione. Lo si è potuto constatare in momenti istituzionali così come in convegni, seminari, corsi di formazione. Sicuramente l'impostazione formativa, sia a livello centrale sia a livello locale, è stata articolata e realizzata lungo direttrici **omogenee**. **Ne sono testimonianza numerosi testi, in pubblicazioni, riviste e siti.**

Un punto di riferimento fondamentale per l'Italia rimane la Nota pastorale della CEI del 19 maggio 1991: *Insegnare religione cattolica oggi*. Alcune indicazioni e relativi auspici hanno trovato senz'altro una loro realizzazione. Riprendiamo quella parte che ha per titolo: *L'insegnante di religione cattolica: profilo professionale e impegno educativo..*

*“Motivazioni ideali e passione educativa.*

17. La comprensione del carattere scolastico dell'insegnamento della religione cattolica chiede di maturare ulteriormente nella società italiana. Una simile maturazione dipenderà anche da come questa disciplina si attua concretamente nella scuola e da come i docenti di religione la fanno proporre, sviluppandone in modo adeguato i programmi e servendosi di libri di testo appropriati. L'insegnamento della religione cattolica non può essere ridotto a una serie di informazioni neutre sul dato religioso e nemmeno può essere legato solo agli interessi momentanei e diversi dei giovani.

Facciamo nostro l'invito rivolto dal papa agli insegnanti di insegnanti di religione 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 verità» ‘ (GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Simposio del Consiglio delle Conferenze episcopali europee sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, Roma, 15 aprile 1991: L'Osservatore romano, 15-16 aprile 1991, p. 5)”.

È vero che non è mai stato affrontato in maniera diretta il tema della specifica e precisa ministerialità ecclesiale dell'IRC. Ovvero: l'insegnamento della religione può configurarsi come ministero ecclesiale di fatto? Indico una pista semplice e concreta, facendo riferimento al Catechismo degli adulti – CEI, *La verità vi farà liberi*, n. 505:

“I servizi ecclesiali stabili e pubblicamente riconosciuti vengono chiamati ministeri. Ci sono innanzitutto i ministeri ordinati dei vescovi, dei presbiteri e dei diaconi. Ci sono poi i ministeri dei laici, fondati sul battesimo e sulla cresima e conferiti, attraverso il riconoscimento, ufficiale o di fatto, della comunità e del vescovo. (...)”.

Subito dopo, il Catechismo cita Giovanni Paolo II, che – *nella Redemptoris missio*, al n. 74 – ricorda, fra i vari ministeri laicali, anche quello degli insegnanti di religione nelle scuole.

Mi pare che nella situazione italiana, in cui l'IdR è legato alla chiesa dal patto e dal mandato dell'idoneità, si possa effettivamente parlare, per gli IdR laici, di un vero ministero laicale. Quest'identità ecclesiale specifica non significa in alcun modo "clericalizzazione" della figura dell'IdR, anche perché questo "ministero" non si rivolge all'interno della chiesa ma è orientato verso l'esterno.

Personalmente non lascerei cadere questa riflessione, bisognosa di ulteriori approfondimenti. Forse sono i riflessi "ad extra" che tengono congelata e blindata la questione. Senz'altro sarebbe fraintesa ad di fuori della chiesa; ma non escludo che creerebbe qualche mal di pancia anche dentro la chiesa.

La riflessione deve continuare. Il confronto che le molteplici e variegata esperienze europee può essere sicuramente utile. La via italiana si presenta con le carte in regola, trovando nel confronto conferme e incoraggiamenti, come anche sollecitazioni e domande. Segnalo alcuni aspetti generali circa profili e criticità dell'IR in Europa, con lo scopo di offrire ulteriori elementi di discernimento circa l'IRC e l'Idr in Italia.

---

## 2. Il confronto con l'Europa

Il Consiglio delle Conferenze episcopali europee (CCEE), su proposta della Conferenza Episcopale Italiana, ha avviato un'indagine tra le Chiese cattoliche del continente sul tema dell'insegnamento religioso: "Religione e scuola in Europa". A Roma, nei giorni 28-29-30 novembre 2007, s'è svolto il secondo incontro generale, estremamente ricco di riflessioni e di sollecitazioni.

Il panorama che il Progetto di ricerca messo in atto dal Consiglio delle Conferenze episcopali d'Europa (CCEE), mostra allo sguardo dell'osservatore e all'esame dello studioso, non appare né monolitico né statico, ma plurale e dinamico, resistente a qualsiasi tipo di cattura unilaterale, refrattario a tentazioni di presa semplicistica. La lettura delle varie situazioni deve riconoscere la reale diversità di assetti epistemologici e organizzativi, con rispetto<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Faccio riferimento al lavoro svolto dal sottoscritto e presentato con il titolo: "Il carattere confessionale dell'IR come consapevolezza della missione educativa della Chiesa". Vi si distinguono, là dove l'IR è presente, due tipologie epistemologiche principali: un'istruzione religiosa fondata sulle scienze della religione; un'istruzione religiosa di tipo confessionale. Vengono, però, in modo preciso distinti i due volti della confessionalità: a. un'istruzione religiosa a base teologico-catechistica (catechismo a scuola); b. un'istruzione religiosa "nel quadro delle finalità della scuola", a base culturale teologica in dialogo con le scienze della religione.

Certamente è un fatto positivo il riconoscimento sempre meno osteggiato e più esteso del patrimonio religioso come codice ineludibile di cultura, sorgente di valori etici, offerta di orizzonti di senso e di futuro; patrimonio da proporre all'interno dell'istituzione scolastica; patrimonio che può contribuire alla *paidéia* di una cittadinanza europea e planetaria aperta e dialogica. Il caso dei paesi ex-comunisti è clamoroso, ma anche il dibattito aperto in Francia sul concetto di *laïcité* risulta assai significativo. La scuola assume, più che nel recente passato, il compito di offrire un sapere circa la "religione", con i suoi linguaggi e i suoi simboli. Ad esempio, l'importanza dell'istruzione religiosa è stata riconosciuta in Gran Bretagna da una Dichiarazione congiunta diffusa dal Dipartimento per l'Istruzione e la Formazione Professionale di Sua Maestà (DfES) e da alcune comunità confessionali, firmata nel dicembre 2005, con una serie articolata di motivazioni.

Non ritengo, però, si possa affermare che sta emergendo come via migliore, e dunque da considerare come necessaria e quasi inevitabile, il modello dell' "istruzione religiosa basata sulle scienze della religione", che talora viene anche chiamato *modello laico e post-confessionale*. La maggior parte dei paesi di tradizione cristiano-evangelica si è allineata lungo questa direttrice, ma non si tratta della totalità e nemmeno della maggioranza delle scelte in Europa. Il dato aiuta almeno a non considerare l'evoluzione verso un IR post-confessionale come una tendenza ineluttabile. La discussione deve rimanere aperta e non cedere troppo facilmente a mode politicamente corrette, che sono chiamate a misurarsi fino in fondo su un confronto a tutto campo.

L'esperienza di alcuni grandi paesi, con una robusta tradizione educativa e scolastica, in cui è presente un IR di carattere confessionale "nel quadro delle finalità della scuola", non va trascurata. La lezione che ci viene dalla Germania e dal Belgio merita, ad esempio, speciale attenzione.

Nella Relazione proveniente dal Belgio si legge: "In tale contesto, gli insegnanti dei differenti corsi filosofici cooperano sulla

Si può utilmente esaminare anche le relazioni di Zani e Ciatelli, molto ricche di dati e valutazioni. Da quest'ultima riprendo un passaggio: "L'Ir presenta caratteristiche confessionali in 19 paesi, cui si aggiungono i tre dipartimenti francesi che lo contemplano; in 5 paesi, tutti a maggioranza protestante, esiste un Ir non confessionale e in 3 paesi non esiste alcuna forma di IR scolastico (Francia, Bulgaria e Bielorussia). Va tenuto presente che in Francia c'è una sorta di doppio regime, in quanto l'Ir non è presente in gran parte del territorio nazionale ma esiste in tre dipartimenti al confine con la Germania in virtù di antiche norme e tradizioni. Come si vedrà più avanti, dove l'Ir è non confessionale è anche obbligatorio; dove invece è confessionale è anche in genere facoltativo, quantunque talvolta vi sia l'obbligo di un insegnamento alternativo. Nel caso di Ir sottoposto alla scelta di alunni e famiglie, la percentuale di coloro che lo frequentano è molto varia: si oscilla infatti tra la partecipazione della quasi totalità degli studenti e una presenza estremamente ridotta in termini percentuali. Anche questo fattore, ovviamente, incide sull'efficacia educativa dell'Ir".

base del comune progetto pedagogico, senza tuttavia perdere la loro identità propria; la presenza di insegnanti di questo tipo, motivati nei loro convincimenti e nella promozione di valori, mantiene viva nelle scuole l'attenzione verso la religione e la filosofia... Per tutti gli alunni, qualunque siano le loro convinzioni, i corsi rientrano nel quadro di un approfondimento filosofico e rappresentano la garanzia di una migliore formazione globale... Le lezioni invitano ad un approccio religioso nei confronti della realtà, forniscono informazioni e permettono di comprendere meglio la religione cristiana, offrono un arricchimento culturale e molte possibilità di comunicazione. Così si moltiplicano per gli alunni le opportunità di sperimentare sorpresa, apertura, tolleranza e ammirazione”.

L'esperienza di un'istruzione religiosa “nel quadro delle finalità della scuola”, a base mista: teologia e scienze della religione, che possiamo anche chiamare confessionale-scolastica, con la possibilità di altre opzioni alternative, *de facto* occupa un posto centrale nella multiforme realtà europea. In linea di principio, *de jure*, si presenta con tutte le carte in regola per essere considerata una strada fondata e significativa per il presente e per il futuro. È importante su questa base continuare la riflessione, senza voler imporre soluzioni uniformi.

Sono convinto che in Italia si debba operare perché l'attuale ora alternativa possa diventare una seconda modalità, a sua volta legittima, di presentare i significati e i valori delle tradizioni religiose e etiche. La strada da percorrere non può, però, essere quella di una sostituzione dell'attuale insegnamento della religione cattolica con un'altra disciplina “laica”. Si tratta, allora, di affiancare all'insegnamento della religione cattolica una seconda proposta. Quale? Si dovrà discuterne a livello pubblico. Potrà configurarsi come approccio culturale al fatto religioso, con una specifica attenzione alla pluralità delle religioni? È un'ipotesi. Ma si potrebbe anche immaginare di prestare attenzione a situazioni territoriali o locali, e quindi aprire un ventaglio più articolato di offerte nella logica dell'autonomia. Non si potrebbe più comunque parlare un'ora alternativa, ma di una seconda proposta.. Questa è la via da seguire – ribadisco: secondo la mia personale opinione –, una via fondata e praticabile; una via che ammette al proprio interno diverse ipotesi e possibilità. Le due discipline potrebbero stabilire un dialogo fecondo e costruttivo.

Mi sento, in ogni caso, di sottoscrivere pienamente un'affermazione di Cicatelli:

“Il compito dell'IR in un contesto di secolarizzazione non potrà essere quello di condurre una impossibile controffensiva restauratrice. Occorre piuttosto fare i conti con la cultura secolarizzata e avviare con essa un dialogo costruttivo in cui non dovrebbe essere difficile riuscire a far apprezzare il contributo del fattore religioso (in quanto tale e non solo ridotto alla sua componente sociale) alla convivenza

civile degli uomini. Questo obiettivo deve essere fatto proprio in primo luogo dalle chiese, cui è in genere affidato il compito di autenticare e sostenere l'Ir.

Per l'Ir una prova della sua condizione di sana secolarità è l'*adesione sincera e leale alle regole della scuola*. Non è questa a doversi sottomettere a finalità religiose, come è spesso accaduto in passato, ma è l'Ir a dover condividere – come accade in molti casi – finalità e metodi scolastici. Il compito non è difficile né estraneo perché scuola e chiese devono porsi *al servizio della persona dell'alunno* e puntare solo alla sua crescita e al suo bene”.

Un punto va ancora affrontato con attenzione; anzi, ritengo che richieda una sosta supplementare di avvertenza e di riflessione. Come ha annotato Ciatelli, un dato piuttosto ricorrente è la forte valenza etica riconosciuta all'IR, che spesso si trova a surrogare insegnamenti filosofici o di educazione civile e sociale. Anche nella denominazione emerge con chiarezza tale connotazione ambigua o onnicomprensiva: “Corso filosofico” nel Belgio fiammingo, “Etica e/o insegnamento cristiano” in Lettonia, “Religione o etica” in Lituania, “Conoscenza cristiana ed insegnamento religioso ed etica” in Norvegia, “Religione e morale” in Portogallo, “Educazione morale e religiosa” in Scozia, “Etica cristiana” in Ucraina. Certamente la religione è anche sorgente di criteri etici, ma non si identifica con l'etica. Che l'IR possa aiutare le nuove generazioni a interrogarsi su beni e valori della vita è sicuramente positivo, come è da valutare positivamente l'impegno per l'educazione di cittadini rispettosi delle regole e delle esigenze della convivenza e della legalità. In queste tendenze sono, però, anche nascosti dei pericoli molto seri. Il passaggio dalla religione all'etica e quindi dall'etica all'educazione civica può condurre a esiti assolutamente disastrosi.

Anche la figura dell'Idr è stata oggetto di particolare attenzione. Diverse Relazioni nazionali hanno ben presente questa attenzione<sup>18</sup>. In alcuni casi si avverte la difficoltà ad avere insegnanti di religione motivati e preparati. La segreteria della Conferenza episcopale del Belgio scrive:

“Diventa sempre più problematico trovare dei buoni candidati a insegnanti di religione. La scristianizzazione della società è una delle cause di tutto ciò. La materia, nel contesto attuale, richiede dei candidati che operino ‘in tensione’ tra le tradizioni bibliche cristiane e la società secolarizzata. Gli insegnanti senza dubbio hanno bisogno di gruppi in cui abbiano la possibilità di dialogare sulle problematiche della fede e dell'insegnamento (gruppi per corsi, con una forte insistenza sul contenuto)”.

La riflessione – dicevo e ripeto – deve continuare. Mi pare di individuare due piste, ben radicate nella ricerca e nell'esperienza di questi anni, che richiedono un'ulteriore fatica di pensiero e di azione.

*"Il laico cattolico testimone della fede nella scuola"* è titolo del documento della Congregazione per l'educazione cattolica, 15 ottobre 1982, a cui si può fare ancora vantaggioso riferimento, per una prima pista da proseguire. Qui non si parla solo degli Idr, ma degli insegnanti animati da convincimenti e da sentimenti cristiani in quanto tali. C'è da riflettere, da riflettere ancora: che cosa vuole dire essere cristiani laici, cristiani laici nella scuola, cristiani laici nella scuola e nella società?

Credo che la compagnia degli Idr possa diventare sempre più un laboratorio di riflessione e di esercitazione su cosa significa essere "christifideles laici", oggi, in questo nostro contesto. È una sfida che stiamo raccogliendo e che va continuata, esaminando alcune piste che meritano speciale attenzione

- Il tema dell'Idr come "persona della sintesi" può diventare un filone molto bello di approfondimento "spirituale" – la spiritualità comprende la teologia e cerca di integrarla con la vita.

Va ripresa un'indicazione pregnante della Nota del '91, al n.23: "L'insegnante di religione come uomo della sintesi. Professionista della scuola e riconosciuto idoneo dalla Chiesa, il docente di religione si trova sul crinale di rapporti che esigono continua ricerca di sintesi e di unità".

- Il ruolo di animazione e di promozione in campo culturale e educativo degli Idr, all'interno della società nel suo insieme, ha bisogno di approfondimenti importanti. In fondo gli Idr di religione, dopo il clero, sono gli "operatori pastorali" – sì, "operatori pastorali" laici – più preparati. "Operatori pastorali" non all'interno della comunità ecclesiale, ma nell'agone più ampio della società, delle sue istituzioni e dei suoi mondi vitali. È uno che il Progetto culturale della chiesa italiana è stato in grado di riconoscere.

- Lungo questa direzione è necessario senz'altro interrogarsi più direttamente e più radicalmente sulla preparazione teologica e sulla formazione spirituale degli Idr, dico preparazione e formazione di base. Si è parlato in tutti questi anni molto e bene della formazione in servizio, si è parlato poco della formazione di base. Anche in questo Seminario abbiamo davanti soprattutto la formazione in servizio. Stiamo parlando naturalmente degli Istituti Superiori di Scienze Religiose, arrivati al secondo (per una o due regioni terzo) anno del nuovo ordinamento quinquennale. Anche la progettazione di questo nuovo piano di studi – mi pare – non è stata costruita tenendo presente quanto forse si sarebbe potuto fare la realtà, le esigenze, le richieste degli Idr. In genere ci si incontra fra responsabili dei due campi per affrontare a valle dei problemi, senza un'adeguata condivisione a monte. Non può essere senza peso il fatto che la grande, in alcuni casi grandissima parte degli iscritti agli ISSR è orientata all'insegnamento della religione. Nel Triveneto si stanno introducendo anche nel primo triennio, stante la situazione norma-

tiva, degli insegnamenti di carattere pedagogico-didattico; inoltre si sta organizzando il biennio di specializzazione, in cui l'indirizzo rivolto alla preparazione degli Idr è quello principale se pur non unico. Ci sarà a primavera un incontro nazionale fra responsabili degli ISSR. Ritengo che noi responsabili e formatori degli Idr noi dobbiamo stabilire un rapporto stretto con gli ISSR. È stata anche lasciato in sonno un tema che a più riprese nei lustri precedenti era emerso: quale teologia per gli ISSR, frequentati soprattutto da laici?

Credo, inoltre, che gli ISSR possano e debbano diventare un punto di riferimento più in generale per gli insegnanti, per tutti gli insegnanti sensibili e per gli insegnanti cristianamente motivati.

Insomma: gli Idr hanno bisogno degli ISSR, ma anche gli ISSR hanno bisogno degli Idr. Auspico un patto più robusto fra le due realtà, senza confusioni ma anche senza separazioni. Sicuramente gli ISSR dovranno cercare di curare la qualità accademica dell'offerta teologica, ma questo non significa riproposizione più o meno ridotta del modello degli studi teologici dei Seminari o delle Facoltà.

#### 4. Problemi aperti

Alcune criticità e alcune esigenze sono già state rilevate e discusse nello svolgimento della relazione. Aggiungo alcune ulteriori osservazioni, che comunque si legano a quanto già esaminato.

- Perché così pochi insegnanti di religione?

Nell'Italia settentrionale gli insegnanti di religione sono pochi, nel Triveneto sicuramente sono appena sufficienti o addirittura insufficienti. Mancano insegnanti di religione per le supplenze. Alcune diocesi hanno chiesto aiuto ad altre, e le diocesi del Triveneto hanno stabilito alcuni criteri comuni per questi passaggi. Si ricorre a supplenti già durante gli anni di formazione, presso gli ISSR.

La questione riguarda la comunità cristiana in quanto tale. Nel Triveneto abbiamo preso atto anche con mons. Cesare Nosiglia di questa anomala situazione, non priva di preoccupazioni.

- Perché è così debole l'attenzione pastorale nei confronti degli Idr?

Sono più di vent'anni che il nuovo Concordato è entrato in vigore e ha delineato la nuova figura dell'insegnante di religione (Idr); l'immissione in ruolo di una quota consistente di Idr ha rappresentato un ulteriore fondamentale passaggio. Eppure non sembra che il mondo ecclesiale si sia reso conto dell'importanza di questa opportunità. Come mai? Non riesco a farmene facilmente una ragione. Forse la realtà scolastica è rimasta e rimane ai margini dell'attenzione culturale e pastorale del mondo cattolico. Magari varrebbe la pena andare a rileggere Antonio Gramsci. Negli orientamenti voca-

zionali si fa tanta fatica ad indicare l'insegnamento in generale come una grande strada di realizzazione umana e cristiana. Il mestiere dell'insegnante è uno dei più grandi sulla faccia della terra, anche se uno dei meno riconosciuti e gratificati, sicuramente in Italia. O forse si tratta di una conseguenza della debolezza complessiva dell'odierno mondo cattolico, soprattutto giovanile?

Il dramma perdurante delle scuole cattoliche, fra errori e ritardi così come fra sospetti e incomprensioni, si consuma all'interno di questa grave, irriducibile distrazione nei confronti della scuola e degli insegnanti.

“Rigenerati per una speranza viva” (1 Pt 1,3): Testimoni del grande ‘sì’ di Dio all’uomo.

*Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale*

#### *17. La sfida educativa*

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.

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. La formazione, a partire dalla famiglia, deve essere in grado di dare significato alle esperienze quotidiane, interpretando la domanda di senso che alberga nella coscienza di molti. Nello stesso tempo, le persone devono essere aiutate a leggere la loro esistenza alla luce del Vangelo, così che trovi risposta il desiderio di quanti chiedono di essere accompagnati a vivere la fede come cammino di sequela del Signore Gesù, segnato da una relazione creativa tra la Parola di Dio e la vita di ogni giorno. Il tempo presente è straordinariamente favorevole a nuovi cammini di fede, che esprimano la ricchezza dell'azione dello Spirito e la possibilità di percorsi di santità. Tutto questo però potrà realizzarsi solo se le comunità cristiane sapranno accompagnare le persone, non accontentandosi di rivolgersi solo ai ragazzi e ai giovani, ma proponendosi più decisamente anche al mondo adulto, valorizzando nel dialogo la maturità, l'esperienza e la cultura di questa generazione. Rilevante sarà, in proposito, il contributo delle scuole cattoliche, dei centri universitari e delle facoltà e degli istituti teologici.

Per rendere maggiormente efficace questa azione, non va sottovalutata l'importanza di un migliore coordinamento dei soggetti educativi ecclesiali, le cui originalità potrebbero trovare un luogo di collegamento e valorizzazione in un *forum* nazionale delle realtà educative.

# 3.

## Il ruolo dell'IdR in una scuola che cambia

Mons. GIOSUÈ TOSONI

*“Se anche uno fosse il più perfetto  
tra gli uomini,  
mancandogli la tua sapienza,  
sarebbe stimato un nulla”  
(Sap.9,6)*

### Premessa

Il tema in generale qui indicato può essere sviluppato in maniera diversa. Preferisco soffermarmi ad interloquire con questo tema generale attraverso l'**apporto che l'Irc assicura alla comunità scolastica**. In questa maniera evito di parlare dell'Idr separandolo dal suo insegnamento ed entro in maniera più esplicita con il nuovo che la scuola vorrebbe indicare a seguito della pubblicazione delle Indicazioni per il curricolo (settembre 2007). In ogni caso viene posta al centro dell'attenzione la persona dell'Idr, che è quello che conta.

Dapprima cercherò di collocare la Comunità scolastica nel territorio, prendendo atto dell'attività che essa è chiamata a svolgere nel campo suo specifico, pedagogico-didattico (1). Mi soffermerò poi sul contributo dato dall'Irc in funzione della Comunità scolastica e, in questo contesto, approfondirò il ruolo dell'IdR in una scuola che cambia (2).

Mi oriento in questo modo avendo consapevolezza di non poter offrire che degli spunti in merito al tema fissato e di correre il rischio di ridire cose già note e fatte proprie in altre occasioni ed in altre sedi.

### 1. La Comunità scolastica e la proposta educativa

Nel tempo della mancanza di riferimenti sicuri per interpretare la vita ed orientarla, soprattutto per i più piccoli è necessario individuare luoghi ed ambienti adeguati allo scopo. La scuola è uno di questi, in certi contesti culturali è l'unico, di certo il più significativo.

I ragazzi vi arrivano per “imparare”, cioè per mettere nel bagaglio della loro curiosità quanto è indispensabile per impostare una vita gradevole e dignitosa:

– a partire da situazioni di vita diverse, sotto molti punti di vista: familiare, sociale, culturale e religiosa;

- per una sintesi propositiva: una lettura della realtà in vista di un orientamento da individuare, un progetto da esprimere (l'ultima e decisiva "sintesi" dovrebbe essere sviluppata nell'ambito familiare, anche se in tanti casi la scuola è costretta a svolgere un ruolo "sostitutivo").

In vista di questa sintesi l'organizzazione della scuola è rilevante come pure le discipline di studio previste, di certo però sono determinanti le persone coinvolte, il rapporto educativo che si instaura. Nessuna persona attiva nella scuola può esimersi da questo impegno. Ognuna portando il proprio contributo, meglio garantito se messo in un circolo operativo che si esprima in una corralità di voci convergenti. È rischioso operare singolarmente, dispersivo e inconcludente, anche se è difficile trovare il **modo giusto per un lavoro d'insieme** efficace e fortemente propositivo. Per questa via nasce, prende forma, opera la *Comunità scolastica*, che è formata:

- da una convinzione di fondo: che **tutti nella scuola**, seppure con ruoli e modalità diversi, fanno parte di questa Comunità, ad iniziare dai primi destinatari che sono gli alunni;
- questa convinzione preliminare richiede di diventare un **atteggiamento condiviso**, per cui ci si mette all'opera dentro questo orizzonte comune;
- i docenti sono i custodi dei "saperi" determinanti nel **delineare una civiltà** che tuttora sia in grado, debitamente presentata e rivista, di garantire e rendere ancora più valida una feconda "convivenza civile";
- la **mediazione culturale delle discipline** non li esonera dall'esporsi personalmente e dal trovare insieme agli altri docenti convergenze propositive, didattiche ed educative, che allarghino agli alunni l'orizzonte di comprensione e di promozione umana;
- i docenti di tutte le discipline sono coinvolti alla stessa maniera, senza che ci sia fra di loro una gerarchia che sancisca preminenze o sudditanze, perché conta soprattutto l'**esito finale** o le competenze acquisite da parte degli alunni per le quali ogni disciplina offre un suo contributo essenziale;
- dentro e attraverso la mediazione culturale delle varie discipline, il **confronto** intelligente e critico **con il territorio** fa parte integrante di una scuola Comunità, per evitare sia i rischi dell'isolamento che quelli dell'autoreferenzialità; del resto è proprio questa apertura-confronto la ragione principale del riconoscimento dell'autonomia scolastica.

### 2.1. L'Irc nella Comunità scolastica

L'Irc è in grado di dare un contributo notevole alla costruzione e allo sviluppo della Comunità scolastica, maggiormente riconosciuto in questo compito dalla Riforma scolastica in atto – confermato dai tanti alunni che si avvalgono dell'Irc (il 91,9% di tutta la popolazione scolastica d'Italia nell'anno scolastico 2006-2007, di cui il 91,2 % degli alunni della scuola statale).

Le difficoltà che ancora sussistono, per un suo svolgimento efficace e inserito a tutti gli effetti nella scuola (basti pensare al diverso modo di valutare l'Irc rispetto alle altre discipline), non dovrebbero giustificare i risultati spesso deludenti sul piano dello studio della religione cristiana cattolica e del confronto con le altre confessioni cristiane e religioni, soprattutto sul loro significato culturale e umano.

#### *L'Irc:*

1. è una disciplina pertinente in vista della **formazione globale della persona**, dando l'apporto specifico dell'antropologia intesa in senso cristiano e cattolico, per cui:
  - favorisce il dialogo degli alunni con la ricerca di senso;
  - sviluppa il confronto con la propria identità storica;
  - apre alla spiritualità o alla sapienza con cui pensare ed affrontare la vita;
  - pone seriamente la questione della/e religione/i nella storia dei popoli;
  - in quanto presentazione del cattolicesimo aiuta gli alunni a decifrare l'apporto esistenziale e culturale dato dalla Chiesa nei secoli, nel suo lungo e spesso travagliato percorso di annuncio e testimonianza di Gesù, il Figlio di Dio che si è fatto uomo;
2. grazie anche ad esso **la scuola** interagisce con le diverse realtà religiose presenti nel territorio, la Chiesa cattolica e le tante parrocchie di appartenenza degli Idr e degli alunni (continuando ad essere un centro di incontro e di confronto, sviluppo di una memoria viva e di un'intelligente capacità di progettazione, luogo per maturare un atteggiamento di accoglienza e di consolidare uno spirito di collaborazione, effettivo tempo di passaggio verso un costruttiva consapevolezza di sé e delle proprie responsabilità);
3. grazie anche ad esso **le religioni** sono interpellate nella loro dimensione umana e storica, in questi anni tornate alla ribalta dell'umanità in maniera fortemente interlocutoria, anche a seguito di nuovi flussi di persone (è proprio attorno ad esse che si cerca di elaborare l'"incontro" fra civiltà e popoli diversi, scoprire una via solida per favorire una felice "convivenza civile"), per ridare

all'uomo sulla terra una efficace prospettiva di senso, perché la società non può rassegnarsi a vivere in un flusso culturale e valoriale amorfo.

## 2.2. Gli Idr nella Comunità scolastica

Contano nella scuola soprattutto le persone. Attraverso l'Idr l'Idr è un'espressione della scuola, la scuola è il suo pane quotidiano.

I compiti che lo riguardano vanno dallo svolgimento della sua disciplina in aula alla collaborazione con gli altri docenti per una buona gestione di tutta la scuola; gli deve stare a cuore anche la relazione con le famiglie.

Andando oltre una prima lettura della propria identità originaria, dovuta ad un bagaglio di riferimenti ormai patrimonio del proprio essere docente (Art. 9 dell'*Accordo di revisione del Concordato*, per cui l'Idr sviluppa una disciplina che, sulla base di un riconoscimento del valore della cultura religiosa, presenta i principi del cattolicesimo come parte del patrimonio storico del popolo italiano; Il *Codice di Diritto Canonico*, can. 805 o il richiamo ai tre requisiti degli Idr: "eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica"; Nota pastorale Cei, *Insegnare religione cattolica oggi*, 1991, che delinea l'Idr come "uomo della sintesi", in particolare "sul piano della mediazione culturale, propria del suo servizio educativo"; Convegno di Taranto, *Notiziario del Servizio nazionale per l'Irc*, aprile 2005, dove si osservava che l'Idr è "una persona animata da due passioni: per la scuola e per il Vangelo"), e far respirare l'Idr non solo "dentro le finalità della scuola" ma anche **dentro la cultura del nostro tempo**, l'Idr si può configurare come una persona che si propone e si esplicita:

- per la salvaguardia del rilievo educativo da assicurare all'apertura e all'incontro con la Trascendenza, di stampo non illuministico;
- per un'adesione esplicita alla fede e alla vita della comunità cristiana di appartenenza (in una felice integrazione).

Proprio per questo deve essere **una persona di una grande sapienza cristiana**. L'impegno nel campo educativo, prima dei contenuti da garantire e dei metodi da seguire, è un fatto di sapienza da mettere a disposizione dei più piccoli: un modo di vedere, interpretare e raccontare la vita, maturato ed alimentato nella Comunità cristiana, in un sempre più profondo confronto con il volto umano del Figlio di Dio che si è fatto uno di noi in Gesù.

Il certificato di idoneità riconosce questo, non per un controllo di un rapporto quanto per la fecondità di una espressione tipica della corresponsabilità ecclesiale (nel caso specifico fra Ordinario e Idr), perché la missione evangelizzatrice della Chiesa si

esprima nel tempo e nei vari spazi della convivenza civile con modalità adeguate e sempre coraggiose, in ogni caso nel rispetto della libertà di tutte le persone e della peculiarità dei vari ambienti umani. La scuola è uno di questi ambienti, uno dei più significativi.

## Conclusione

Nel tempo dell'“homo consumens” (Cf. Zygmunt Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento 2007), di che cosa c'è più attesa? Di aumentare le possibilità da mettere sul mercato? Di fissare punti di riferimento sicuri? A quale autorità riferire i propri orientamenti? O non forse di alzare lo sguardo al cielo? Il testo non da una risposta, rivela piuttosto una preoccupazione, una profonda preoccupazione per l'uomo di oggi, immerso nel consumo fino al punto da arrischiare di consumare se stesso, gli affetti più cari, le prospettive più esigenti, relegando il passato al passato e il futuro al futuro.

Un'impressione di questo tipo viene anche dal confrontarsi con i testi della Riforma scolastica in atto, aperti al confronto e al dialogo fino al punto da arrischiare, se non trovano una approfondimento adeguato, di diluirsi in una proposta troppo vaga ed incerta (Cf. le *Indicazioni per il curricolo*). Dovrebbero infatti venire interpretati come germinativi di sviluppi e riletture che diano un loro fondamentale contributo per **un volto coerente di scuola rispetto alla storia dell'Italia**, in particolare proprio per il concetto di persona, di famiglia e di Comunità.

Ci sembra opportuno terminare con l'invito rivolto in particolare ai docenti da Benedetto XVI, in tempi di “emergenza educativa” come egli chiama anche il nostro tempo, in occasione del Convegno della diocesi di Roma (11 giugno 2007):

*“Proprio per quel grande “Sì” che come credenti in Cristo diciamo all'uomo amato da Dio non possiamo certo disinteressarci dell'orientamento complessivo della società a cui apparteniamo, delle tendenze che la animano e degli influssi positivi o negativi che essa esercita sulla formazione delle nuove generazioni. La presenza stessa della Comunità dei credenti, il suo impegno educativo e culturale, il messaggio di fede, di fiducia e di amore di cui è portatrice sono in realtà un servizio inestimabile verso il bene comune e specialmente verso i ragazzi ed i giovani che si stanno formando e preparando alla vita”* (Avvenire, 13 giugno 2007).

# 4.

## La Professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica

Prof.ssa RITA MINELLO

### Introduzione



Interrogarsi sull'identità dell'IdR dal punto di vista pedagogico-didattico assume particolare importanza in questo momento storico, in cui la crisi del "prestigio socio-culturale" della figura dell'insegnante si unisce alle problematiche di una società in trasformazione, come la nostra, che in particolare ai docenti di religione rivolge molteplici richieste in ordine alla formazione e all'istruzione, ma anche all'educazione e all'orientamento degli studenti. Riflettere sull'identità, oltre che sugli aspetti strumentali della professione, è una risorsa strategica del docente poiché solo un'identità forte e ben strutturata può tollerare l'incertezza caratteristica di un sistema in continua evoluzione. Come ci ricorda Hannah Arendt (1906-1975): «L'insegnante *si qualifica* per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è *autorevole* in quanto di quel mondo si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo». Se questo è vero, come lo è sempre stato, stante la complessità, la mutevolezza e la ricchezza della realtà attuale, la professione docente richiede doti di equilibrio, di conoscenza, di competenza eccezionali, da pretendere e riconoscere adeguatamente.

Con questo intento, il mio contributo di oggi articola un percorso strutturato in due parti. Nella prima parte comincerò considerando i principi dell'identità professionale a partire dall'insegnamento come professionalità pedagogica e dell'IdR come educatore, rivolgendo quindi l'attenzione all'assetto dell'educazione e dell'insegnamento nella società contemporanea, e alla dimensione della crisi intesa come sfida pedagogica.

Nella seconda parte, continuerò sostenendo la necessità di considerare le caratteristiche identitarie dell'IdR secondo un profilo dinamico, e non statico, infine mi soffermerò a grandi linee sulle competenze pedagogico-didattiche che maggiormente contribuisco-

no all'identificazione di tale profilo identitario, in una prospettiva di sviluppo professionale.

*L'obiettivo dell'intervento non è quello di fornire un quadro completo ed esaustivo degli argomenti, piuttosto quello di offrire alcuni stimoli e alcune linee-guida per il lavoro dei gruppi. Altre indicazioni confluiranno nell'intervento di sintesi, a chiusura dei lavori seminariali.*

In Italia gli ordinamenti attuali identificano l'IRC come disciplina scolastica, accomunandola a tutte le altre discipline, per la quale possono valere gli stessi criteri pedagogici. Allo stesso tempo definiscono sostanzialmente l'identità professionale dell'IdR negli stessi termini di quella di qualsiasi altro insegnante.

### 1.1. Identità della scuola e identità del docente

Da questo punto di vista, c'è un aspetto da considerare: *identità della scuola e identità del docente si plasmano sinergicamente*. 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 dei docenti che vi operano. Ma oggi ci si interroga particolarmente sul senso della *paideia*, sull'identità pedagogica e culturale della scuola. Sono molte le sfide cui la scuola è chiamata, soprattutto se vuole davvero rinnovarsi. Tra esse il tessere reti, creando contesti comuni di progettazione. Ci sono molti aspetti positivi da coltivare, come aspetti negativi su cui riflettere e da cui ripartire.

Piero Bertolini, nel Convegno "Identità pedagogica e culturale della scuola", tenuto a Trento l'11 maggio 2005, opportunamente, si chiede: se c'è bisogno di richiamare l'identità della scuola, pedagogica e culturale, vuol dire che *oggi la scuola non ha un'identità?* E osserva che l'identità, della persona come dell'istituzione, non è qualcosa di statico, di uguale a se stesso, ma è mutevole nel tempo, perché mutano le condizioni in cui individui e istituzioni vivono, i bisogni, le aspettative dei protagonisti e molte volte le tipologie delle esperienze che si fanno. Perciò non vero che la scuola non ha più identità, ce l'ha, ma troppo spesso ce l'ha in quanto pretende di essere uguale a se stessa da decenni. Il punto vero, allora, è che la scuola deve ripensare se stessa, le proprie funzioni, le proprie responsabilità sociali e culturali; e così, ripensandosi, può costruire un'identità più convincente, e soprattutto più valida sul piano formativo. Su quali progetti questo lavoro di ripensamento e di costru-

zione di una nuova identità deve avvenire? È ormai chiaro, secondo Bertolini<sup>18</sup>, che deve fare riferimento a questi punti.

1. Importa che la scuola si occupi di ciò che veramente conta per chi vi sta dentro, e quindi dia rilievo alle componenti affettive, simboliche e culturali; al rapporto con ciò che si deve imparare, con chi lo insegna e con chi lo apprende.

2. Ciò che conta è stimolare il gusto per la ricerca, nella consapevolezza che la verità si costruisce in una dimensione intersoggettiva, perché coinvolge naturalmente studenti e insegnanti.

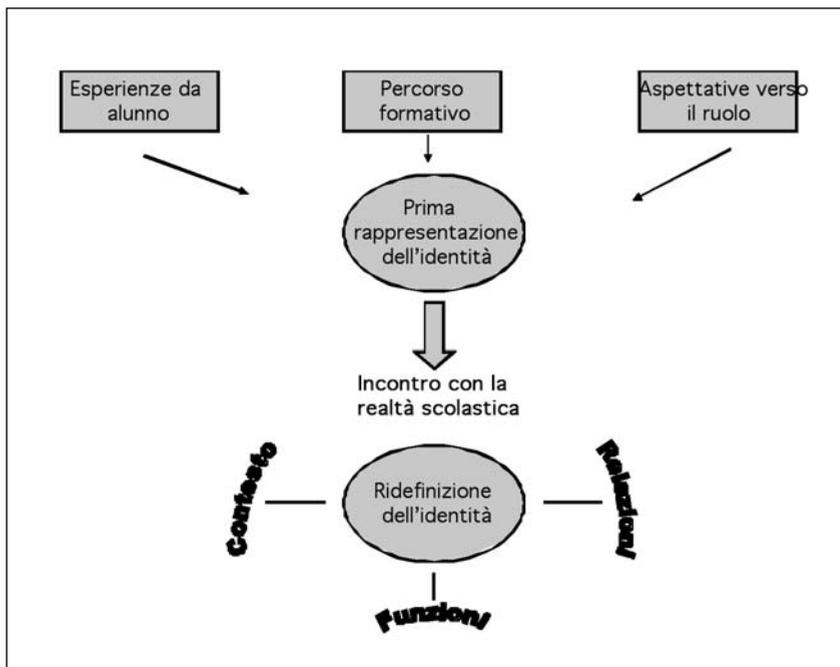
3. La scuola dovrebbe anche viverci maggiormente come una palestra di democrazia, nel senso che dovrebbe stimolare la partecipazione attiva dei propri allievi, sviluppare la capacità di essere responsabili; troppo spesso sia a scuola sia in famiglia i bambini e i ragazzi non sono mai chiamati a essere responsabili e quindi non possono mai mettersi, in un certo senso, alla prova sul piano della partecipazione personale.

4. Insegnanti e allievi sono parte di una comunità educante che si estende oltre i colleghi e gli allievi, 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 altri professionisti, con il territorio e il mondo del lavoro. Il compito dell'insegnante va perciò ben oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi: rientra nel professionismo degli insegnanti preoccuparsi dell'autostima dei loro allievi, 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 allievi, che rimane la finalità centrale della funzione docente.

### **1.2. Riflessività e ricerca come dimensioni trasversali all'identità professionale docente**

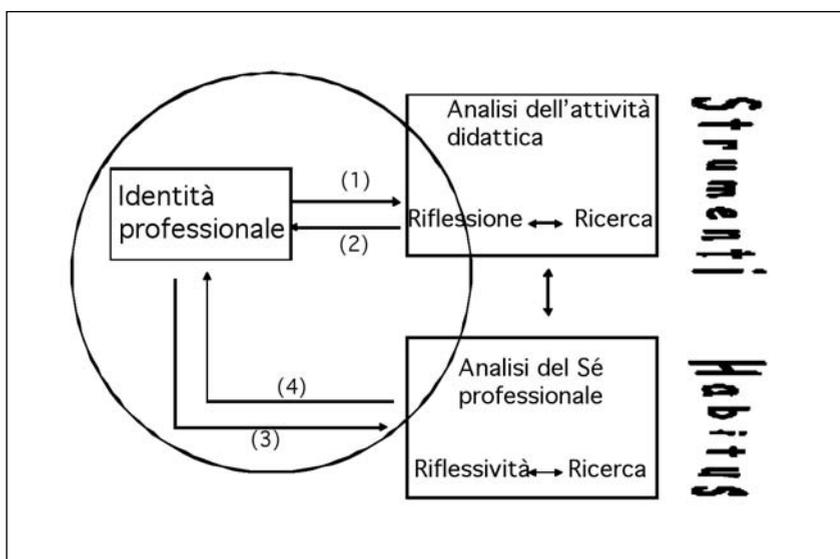
L'identità professionale si costruisce e si ridefinisce attraverso il *ripensamento riflessivo del percorso personale e formativo, calato in un contesto esperienziale*, secondo modalità qui di seguito schematizzate:

<sup>18</sup> Cfr. Piero Bertolini, (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erikson, 2006.



Sulla base della convinzione profonda che una modalità corretta di autoverifica consiste davvero nel riflettere, soggettivamente, sul proprio operato e sulle proprie scelte.

L'indagine riflessiva si avvale di alcuni strumenti, ma richiede anche la costruzione di un *habitus* specifico, seppur flessibile, che consenta all'insegnante di mantenere la sua identità e *restare se stesso* negli scambi con l'esterno:



### **1.3. Identità e storia professionale dell'IdR**

Non ignoriamo, tuttavia, che la specificità della disciplina, la quale pone domande esistenziali non sempre definibili secondo standard scolastici e ordinamenti, implica una riflessione più specifica sull'identità dell'IRC e sull'identità professionale dell'IdR, che deve liberamente correlarsi con quella della disciplina.

Si consideri, in più, che l'identità del docente di religione è, in parte, ancora oggetto del dibattito sociale, proprio perché l'identità professionale, per qualsiasi attività, è definita in un contesto sociale. Non è il frutto di una libera scelta né individuale né di categoria. A ciò non fa eccezione neppure la religione, quando diventa, nell'insegnamento, l'oggetto di un'attività professionale. La ragione di questo è evidente: con il proprio lavoro qualsiasi professionista influisce sulla realtà degli uomini e delle cose, direttamente o indirettamente, e risponde a bisogni sociali (o almeno a domande sociali). Se bisogni o domande mancano, allora si può cercare di indurle.

*L'insegnante di religione ha una storia professionale che gli consente di tratteggiare la propria identità.* In questo senso si può pensare al sé in cammino inteso come processo, comunicazione, forma. La metafora del sé in cammino possiede la dimensione storica e la temporalità. Nei convegni nazionali e regionali, ormai da tempo gli insegnanti di religione sono sollecitati a mettere in rilievo il valore dei percorsi ritenuti migliori e a identificare pratiche di riflessione, consapevolezza, interpretazione per recuperare una progettualità. Il gruppo dei docenti di religione riconosce il nesso fra esperienza e identità, che si costruiscono insieme nel contesto scolastico.

Si sottolinea il carattere processuale, autoriflessivo e narrato del sé e la capacità di poter parlare di identità come storia di competenze messe in campo. Anche in questo seminario, il confronto proposto nel lavoro di gruppo presuppone un momento discorsivo e narrativo delle esperienze educative: ciò comporta la valorizzazione del pensiero a posteriori e della riflessione identitaria, del racconto professionale e della conversazione. L'esperienza professionale ha, infatti, bisogno di essere ricostruita e rappresentata, perché emergano potenzialità e capacità generative. A sua volta, questo comporta l'elaborazione di nuove competenze collettive e una nuova concezione della formazione IdR, intesa come autogestione della propria professionalità.

### **1.4. Insegnare religione cattolica: lo specifico del coinvolgimento etico ed emotivo**

Se è vero che, nell'insegnare una materia, si trasmette sempre la propria interpretazione della disciplina, è fondamentale evidenziare l'importanza del coinvolgimento etico ed emotivo da parte

degli insegnanti di religione nello svolgere il proprio lavoro, la necessità di essere capaci di *trasmettere ai ragazzi la volontà di fare il bene*, portandoli verso percorsi di ricerca interiore e spirituale attraverso la relazione autentica. Aspetto non secondario, per ripensare i saperi identitari e chiedersi che cosa debba essere difeso della conoscenza disciplinare. Per esempio, vanno individuati gli aspetti che rischiano di affievolire la passione per l'insegnamento, e potenziati quei momenti di riflessione pedagogica che permettono all'insegnante di ricaricarsi, di costruire un pensiero sul proprio lavoro e su se stessi. Perché il lavoro del docente non si esaurisce certo in un protocollo applicativo di buone pratiche: le buone prassi devono essere fortemente immaginate e rielaborate dal *punto di vista metacognitivo*.

Esistono aspetti che contraddistinguono l'IdR e che attengono al campo dell'etica professionale più squisitamente che per altri insegnanti. Insegnare è un'attività pubblica, l'insegnante lavora quotidianamente sotto gli occhi dei propri allievi e questi imparano presto a interpretare i suoi comportamenti e a trarne le conseguenze. Per questo rientra nella sfera del professionismo l'adozione di *comportamenti adeguati al ruolo che svolge*, la capacità di proporsi come modello di persona che vive e agisce coerentemente con ciò che si prefigge di insegnare, ben sapendo che l'incapacità di praticare ciò che si spiega non sfugge agli allievi e ha conseguenze assolutamente negative sull'attività educativa.

Diventa fondamentale, per l'insegnante di religione, il richiamo a ciò che Gesualdo Nosengo raccomanda per l'insegnante cristiano. Il Maestro divino continua nel tempo il suo insegnamento attraverso l'opera insostituibile del maestro umano: "L'insegnante cristiano è tanto più cristianamente perfetto quanto più è perfettamente insegnante". L'insegnante è *cooperatore della Verità* divina nella costante ricerca e conquista della verità umana, senza pregiudizi e settarismi, ma con atteggiamenti di disponibilità, di amicizia e di dialogo, perché "è immorale cercare e diffondere la verità con mezzi che offendono la carità".

## 2. L'identità professionale dell'IdR e il suo profilo di competenze

In controtendenza rispetto al modello dell'insegnante disciplinarista, l'identità dell'insegnante italiano che emerge nel momento attuale è quella dell'insegnante educatore. E anche con le conseguenze etico-pratiche di questa realtà, l'IRC deve fare i conti. Nella scuola del pluralismo e della multietnicità, lo statuto delle studentesse e degli studenti (DPR 249/98) identifica la scuola come comunità di dialogo democratico volto alla crescita della persona "in tutte le sue dimensioni" e come "luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo

della coscienza critica”. Fra i diritti che sancisce, compare esplicitamente il “diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità”.

L'insieme dei doveri che ne conseguono prevede la padronanza di tutta una serie di competenze che vanno a definire il profilo identitario e a metabolizzare i saperi professionali dell'IdR. Esse spaziano dalla competenza disciplinare, didattica, organizzativa e progettuale, alla competenza valutativo-formativa e comunicativo-relazionale.

A un *profilo statico* dell'insegnante, che delinea un docente di basso profilo culturale e privo di autonomia formativa – espressione di una scuola subalterna alle disposizioni ministeriali e rinchiusa in una velleitaria autoreferenzialità formativa, – si sta contrapponendo un modello di *profilo dinamico* dell'insegnante di qualità, al servizio di una scuola in cammino verso il “cambiamento”. Testimone, secondo Frabboni, di una scuola che abiliti a pensare con la propria testa e a sognare in con il proprio cuore.

In ogni caso, c'è una definizione di competenza che a mio avviso si addice particolarmente al profilo dell'IRC: *La competenza è l'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, a 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*<sup>19</sup>. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

## 2.1. Competenza disciplinare

Comprendere le modalità attraverso cui si costruisce la conoscenza in un determinato campo è fondamentale per potere insegnare agli allievi i diversi procedimenti del pensiero critico e ad avvicinarsi ai contenuti in modo analitico. In quanto rappresentanti del sapere collettivo di una determinata civiltà, gli insegnan-

<sup>19</sup> Piero Cattaneo, Anna Maria Di Falco, Calogero Virzì, *Guida alla professione docente. Un contributo organico e sistematico per affrontare con consapevolezza riforme della scuola dell'autonomia*, La Tecnica della scuola, Catania 2006, par. 1,4.

ti hanno il compito di mantenere integri metodi, contenuti e strutture della conoscenza disciplinare. Gli insegnanti professionisti sanno che devono evitare qualsiasi banalizzazione nella trasmissione delle conoscenze e mantenere sempre rigore e coerenza. Il loro ruolo tuttavia non è solo quello di trasmettere e conservare le conoscenze date. Consapevoli del fatto che ogni disciplina apre a molteplici prospettive ed è soggetta a diverse interpretazioni, incoraggiano gli allievi a discuterne canoni e presupposti, sollecitandoli a pensare in modo autonomo. È importante, a questo proposito, mettere l'allievo in condizioni di comprendere il percorso del problema, il punto di arrivo e le questioni che rimangono ancora aperte, in un'ottica metacognitiva.

Ma la conoscenza della disciplina insegnata va collocata entro un quadro di cultura generale. Ciò significa 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 OSA e delle relazioni tra di loro (dimensione antropologica, biblico-teologica-storica e dialogica); come pure la consapevolezza della rilevanza personale e sociale di quei saperi: nessun sapere è neutro, e tantomeno la sua comunicazione.

*Le discipline sono officine di senso, idee di cultura nella scuola:* 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 senso. Non si tratta di dare risposte, quanto di fare emergere gli interrogativi dell'uomo sul mondo: l'IRC racconta una storia e un approccio al mondo che diventano storia personale. Per questo la competenza disciplinare dell'IRC deve abbracciare anche le legittimazioni sociali della disciplina, che vengono valorizzate da due specifiche condizioni (ma anche obiettivi) del lavoro dell'IdR, che sono: la laicità e la libertà religiosa.

A tale nuova accezione della competenza disciplinare dell'IdR, si collega anche una nuova valutazione, che "indica un buon futuro" e ha a che fare con le dimensioni spirituali del conoscere, del ricercare, dell'educare. Questi elementi richiedono l'attivazione di un insieme di processi, che coinvolgono il cosa e il come insegnare. Ci chiamano a vere e proprie scelte epistemologiche che tengano aperte le condizioni di possibilità del messaggio cattolico.

Certamente, tale impostazione disciplinare, incrementa di per sé la necessità di dare agli studenti la possibilità di costruire la propria conoscenza e presuppone condizioni di interdisciplinarietà: ciascun sapere disciplinare, in realtà, acquista senso nel collegamento, frutto di un pensiero inferenziale.

## 2.2. Competenza istituzionale

Per competenza istituzionale s'intende 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 programmatiche, dei documenti ministeriali che offrono le linee-guida al docente, letti attraverso chiavi interpretative che valorizzino gli aspetti teologici e l'impianto culturale dell'IRC. In tale luce vanno letti il documento sull'autonomia, il libro bianco, gli OSA, le indicazioni metodologiche sul profilo (PECUP) e l'UdA. Tali competenze nella lettura dei documenti si rivelano più che mai necessarie per facilitare il passaggio, dalla semplice fase di assunzione della concezione di autonomia, alla sua attuazione vera e propria. Perché è pur sempre fondamentale che gli operatori si riconoscano nell'identità della loro istituzione scuola. Non esiste assolutamente antinomia tra istituzione, e quindi anche organizzazione, e educazione, principi amministrativo-organizzativi e principi educativi. Ne deriva, piuttosto, una forte esigenza ad attirare l'attenzione sulla *pedagogia del compito*.

## 2.3. Competenza didattica

In ogni caso, sembra essersi conclusa l'epoca in cui bastava conoscere i contenuti della disciplina per essere considerati adatti all'insegnamento. Occorre non solo sapere ciò che si insegna, ma serve anche saper insegnare ciò che si insegna; la differenza sta tutta qui: 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.

Per competenza didattica non ci si riferisce esclusivamente alla conoscenza-applicazione dei metodi di insegnamento, s'intende anche una competenza d'analisi, di messa in opera di tecniche e una competenza costituita da un atteggiamento riflessivo che consente di stabilire legami fra pratica in classe e teoria. Ma competenza didattica per l'IdR è anche la capacità di sollevare il problema prima di dare risposte, di motivare lo studio e la ricerca, di *creare ponti* nella sincronia e della diacronia, di stimolare l'espressività e la creatività del singolo discente, rispettato nelle sue differenze individuali, capacità di leggere la situazione storico-culturale. In una parola, competenza didattica è saper dare spessore umano, cioè senso, alle cose che si insegnano. Tale interpretazione, definibile anche come *competenza didattica adattiva*, è correlata al potenziamento dell'apprendimento degli studenti, si rivela particolarmente

preziosa nelle classi eterogenee, e consente di meglio programmare e attuare una didattica individualizzata.

#### 2.4. Competenza progettuale

Non si tratta di una competenza semplice, ma complessa e dinamica, comunicativa e relazionale, che richiede anche un costante impegno di ricerca e di azione, in un processo permanente di arricchimento e approfondimento, 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 finalizzate a rendere protagonisti nella conquista della loro libertà e nello sviluppo della loro originalità creativa gli allievi a noi affidati. Ne sono documenti di conferma tutti quei piani dell'offerta formativa che hanno avuto il loro punto di eccellenza nella scuola open – laboratory dove il sapere e il fare hanno sempre agevolato l'armonica formazione dell'allievo.

Per gli insegnanti e per gli educatori parlare di obiettivi, verifiche, valutazioni, azioni, progetti, non è certo una novità, poiché la loro pratica educativa è quotidianamente investita da questi termini. La "novità" invece sta nel fatto che, a partire da quest'anno, con il rafforzamento dei principi dell'autonomia scolastica, la mentalità progettuale e la progettazione acquistano maggior peso. Con la parola *progettazione*, più che mai si intende "un'elaborazione concettuale proiettata in avanti (dal latino *pro* e *iacere*), nella quale siano individuate con ampio margine di approssimazione finalità e obiettivi; si tratta, quindi della manifestazione di un'intenzione, di cui si ha chiaro il punto di arrivo"<sup>20</sup>. *L'intenzione di costruire un mondo migliore*. Per costruire una progettabilità intesa come capacità di confrontarsi con le idee e gli scenari messi in opera in un contesto, lavorare sulla competenza evolutiva, cioè cambiare in un futuro, immaginarsi, serve la riflessione dell'insegnante, l'attivazione del canale autoriflessivo che è tipico della autorganizzazione come processo. Ma è la dimensione affettiva che fa la differenza. Per potersi impegnare in un compito arduo, come quello della costruzione di un mondo migliore, è necessario avere un atteggiamento di fiducia nell'uomo e in se stessi.

Un'intenzione progettuale, quella prospettata, che si inserisce in un'area di intervento più allargato che porta la dimensione psico-sociale dentro l'ambito scolastico, e che perciò esige un'attenzione teorica, metodologica e organizzativa differente.

<sup>20</sup> Auriemma S., Repertorio 2001. *Dizionario normativo della scuola, Notizie della scuola*. Tecnodid, Napoli 2000.

Elaborare e realizzare *progetti extracurricolari* vuol dire avere a che fare anche con:

- bisogni, domande, obiettivi di carattere psicologico, relazionale, formativo, culturale-ricreativo, ecc.;
- metodiche e strumenti di prevenzione, sensibilizzazione e formazione;
- criteri di valutazione degli aspetti qualitativi e non quantitativi.

Sostanzialmente, questo ci impone di:

- essere capaci di immaginare una realtà diversa. Bisogna quindi coltivare la fantasia e la creatività;
- saper fare un'analisi della situazione: individuare le cause, gli effetti, gli attori in gioco, i possibili rimedi ecc.;
- saper progettare un'azione: darsi degli obiettivi realistici, saper fare una ricognizione delle risorse, saper utilizzare metodi e tecniche di impegno, prospettare scenari ecc.

La base per una *prassi educativa ecologica* è agire per progetti, non eseguire programmi, Sono atteggiamenti, rispetto alla vita, molto differenti. Eseguire programmi, essere istruiti totalmente dall'esterno, è ancora oggi in molte circostanze il caso classico della nostra scuola.

La grande difficoltà che oggi abbiamo nel rendere operativa la scuola dell'autonomia è dovuta alla difficoltà di molti insegnanti e dirigenti di istituto nel passare dall'eseguire i programmi al progettare un futuro, che è una delle caratteristiche della competenza evolutiva. Come possiamo definire tale competenza evolutiva? La *competenza evolutiva* consiste, da parte del ragazzo, nell'immaginare un futuro per sé e operare per rendere possibili le condizioni relazionali o co-evolutive concrete per questo futuro. L'insegnante può prendere distanza da tale processo, per guadagnare orizzonte, ma non estromettersi.

Se ci interessano le teste ben fatte e non le teste piene, servono IdR che sappiano agire pensando e lavorare per progetti *verso la competenza evolutiva*, la progettazione è un'indagine sul futuro.

## 2.5. Competenza organizzativa

Le competenze progettuali, peraltro, si attivano in sinergia con le competenze organizzative: saper costruire il progetto educativo con i colleghi del team o del consiglio di classe, 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.).

Dal punto di vista organizzativo e progettuale, si consiglia vivamente all'IdR di non trascurare la possibilità di *intervenire attivamente alla costruzione del POF*. È chiaro che il lavoro di riconversione e di trasformazione del progetto di istituto, realizzato con il coinvolgimento e la cooperazione collegiale, assume il carattere d'impegno a dimensione permanente e ricorrente.

Mai l'IdR deve dimenticare che *un progetto deve essere dotato di un'etica evolutiva*. Un progetto qualsiasi, soprattutto un POF, prevede sia elaborazioni di tipo autorganizzativo, sia elaborazioni frutto di un'identità: "è il nostro progetto". La sua originalità evolutiva, si rivela in un progetto che risponda esclusivamente a esigenze volte a consolidare la conoscenza di cose già note e ricorrenti, ma che ci lanci in avanti e che abbia dei nessi con i contesti di applicazione.

## 2.6. Competenza valutativa

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. Emerge, 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.

Nonostante queste evidenze, nella nostra cultura scolastica la questione della valutazione si è sempre posta prevalentemente come attenzione all'uso della valutazione come strumento di selezione o di promozione, e quindi come problema di "politica scolastica", oppure come attenzione agli aspetti più tecnici, docimologici del valutare, con preoccupazioni quindi di correttezza, attendibilità, rigore delle "misure" del rendimento. L'aspetto forse più trascurato è quello, che a noi sembra invece centrale in un'ottica pedagogica, del significato e della funzione formativa della valutazione. Si tratta cioè di "pensare la valutazione" come una componente necessaria e fondamentale della relazione formativa, di riconoscere la sua funzione di comunicazione e di monitoraggio nel processo formativo, e di "usarla" quindi come una risorsa piuttosto che "subirla" come un necessario adempimento della funzione docente. Per fare ciò è necessario, molto prima che trovare risposte tecniche a come valutare bene, ripensare e ristrutturare l'immagine stessa e il significato di questa funzione.

In ogni caso, gli insegnanti sono responsabili dell'organizzazione e del monitoraggio dell'apprendimento, per i quali fanno ricorso a molteplici metodi, rispettosi dei diversi stili di apprendimento, sanno

riconoscere e premiare l'impegno degli allievi, ne valutano regolarmente il progresso per determinare il successo o l'insuccesso delle attività che progettano, sanno indirizzare gli studenti all'autovalutazione e al monitoraggio del proprio apprendimento. Utilizzano sia metodologie innovative, quali raccolte documentali e videoregistrazioni, sia strumenti più tradizionali come questionari e interrogazioni. Conoscono altresì l'utilità del fare domande durante un lavoro di gruppo, per valutare come i singoli seguono l'argomento, oppure di dialogare con singoli allievi durante lo svolgimento di compiti individuali, per rendersi conto delle difficoltà che ciascuno incontra. Sanno infine che strumento fondamentale di valutazione è l'osservazione sistematica dei loro allievi, dei loro comportamenti nelle diverse circostanze, di quello che dicono, di quello che scrivono. Lo scopo della valutazione dell'IdR, in primo luogo, è quello di regolare tempi e modi dell'insegnamento-apprendimento, non di attribuire misurazioni.

### **2.7. Competenza comunicativo-relazionale**

Oggi 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 evolutiva.

In particolare, la gestione collegiale della classe non comporta più una relazione diretta dell'insegnante con l'alunno, bensì una relazione mediata dal gruppo docente. Ogni insegnante, uscendo dalla logica individualistica, spesso connotata da isolamento, ossessività e resistenza all'innovazione, deve imparare ad agire in nome e per conto di un gruppo di persone, dando vita ad una scuola in cui l'insegnante che non sa impostare e gestire una relazionale positiva non può vivere appieno la sua professionalità.

L'area delle competenze psico-pedagogiche e relazionali comprende le risorse volte a saper individuare i diversi stili e ritmi di apprendimento, saper riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, saper governare le relazioni, le dinamiche, i conflitti all'interno della classe e in ogni altro luogo di lavoro collettivo all'interno della scuola.

È vero che la capacità relazionale è un fattore di qualità universale, ma la relazione educativa non è tra pari e richiede all'adul-

to una capacità di tenuta, solida e insieme tollerante, che non si acquisisce in modo meccanicistico e neppure una volta per tutte. Di fatto, molti insegnanti, si trovano ad interagire con alunni che proiettano sui docenti i modelli relazionali tanto spesso disfunzionali appresi in ambiti estranei alla scuola. Chi insegna quindi ha la necessità di padroneggiare con sensibilità e forza gli strumenti relazionali e comunicativi, pena il diventare vittime inermi e impreparate di distorsioni psicosociali prodotte da altri. Un'interazione educativa altamente positiva si verifica quando gli insegnanti sono in grado di operare in maniera cooperativa, sia con gli alunni che tra loro, rapportandosi in maniera aperta, personalizzata e autorevole, al fine di favorire un clima amichevole e sereno.

L'IdR deve coltivare una competenza relazionale attenta e matura perché questa gli consentirà di applicare in modo proficuo tutte le altre sue capacità. Infatti, dove la relazione allievo-docente 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 al docente, segue un rifiuto più o meno consapevole dell'allievo da parte del docente, che compromette in modo definitivo l'iter formativo del discente. Il dolore morale che l'allievo e il docente esperiscono nel fallimento della relazione educativa ha spesso conseguenze rilevanti, sulla motivazione a continuare il proprio percorso o sulla valutazione serena della propria realtà esistenziale.

---

## Conclusione

In sintesi, possiamo ricavare, dall'insieme delle osservazioni, che l'IdR acquista un'identità di professionista autorevole se consolida una propria biografia professionale, se entra in un ciclo vitale di crescita culturale, che comporta la partecipazione a esperienze di varia intensità (il "normale" insegnamento, i progetti innovativi, la ricerca didattica, i corsi di formazione, ecc.). Decisiva appare la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio cognitivo-riflessivo, che rimette in gioco risorse cognitive ed emotive.

Al centro della sua professione docente, da un lato emerge una responsabilità antropologica, teologica, ecclesiale, chiaramente delineata dagli interventi di Galantino, Marson e Tosoni, dall'altro lato c'è una responsabilità sociale e educativa, che si esplica nell'etica del lavoro ben fatto, nell'impegno educativo verso i ragazzi, nella formazione di persone e cittadini consapevoli e attivi. I saperi implicano un rapporto "alto" con la cultura in generale e con i saperi disciplinari, mentre lo spessore "pratico" del lavoro docente rimanda ad un'interpretazione evoluta dei modelli di apprendimento degli allievi e alle condizioni per favorirlo.

# 5.

## Verso la professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica

Prof. SERGIO CICALTELLI

1.  
Una scuola per la  
persona<sup>21</sup>



Il 3 aprile scorso si è svolto a Roma il convegno nel corso del quale è stato presentato il documento di base per la revisione delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo di istruzione. L'evento si colloca sulla scia di altri analoghi che l'hanno preceduto e che hanno dato il via ai diversi progetti di riforma scolastica degli ultimi dieci anni. Nel gennaio 1997 il ministro Berlinguer presentò il primo progetto del suo riordino dei cicli; nel dicembre 2001 il ministro Moratti convocò gli Stati Generali della scuola per presentare la prima versione del suo progetto di riforma; oggi il ministro Fioroni affida a un sintetico documento la premessa teorica che dovrebbe fissare le coordinate culturali del suo intervento sulla scuola italiana.

Il documento si presenta in una veste ancora provvisoria, destinata a subire qualche probabile ritocco dopo la discussione che si è aperta immediatamente dopo la sua pubblicazione; ci sembra giusto esaminarlo in questa versione sia per ragioni di tempestività, sia per documentare in qualche modo lo stadio iniziale di un progetto ancora *in fieri*, almeno al momento in cui scriviamo.

### 1.1. Cultura Scuola Persona

Il documento è stato elaborato da una Commissione presieduta da Mauro Ceruti, filosofo noto in Italia soprattutto come teorico e divulgatore delle teorie della complessità. E proprio il tema della complessità costituisce lo sfondo culturale su cui si va a costruire il nuovo modello di scuola. Non a caso, a presentare il documento nel convegno del 3 aprile è stato chiamato Edgar Morin, una scelta di alto profilo culturale ma anche di valore politico, che potrebbe interpretarsi come espressione della volontà di non rompere troppo con il passato recente, dato che proprio Morin è all'origine di alcuni motivi della riforma Moratti (sua è la metafora dell'ologramma in pedagogia).

<sup>21</sup> Il paragrafo riproduce un articolo apparso su *L'ora di religione*, XXI, n. 1, settembre 2007, pp. 2-3.

Il titolo del documento – *Cultura Scuola Persona* – delinea un programma che ha l'obiettivo di trasferire la cultura da cui veniamo, attraverso l'opera della scuola, nella persona dell'alunno, la cui centralità è ormai un dato acquisito in tutti i processi di riforma scolastica. Accanto alla prospettiva teorica l'orizzonte politico non è da trascurare, prima di tutto perché la riforma della scuola non può essere un terreno di scontro e di rivalsa per le maggioranze che si alternano al governo e, in secondo luogo, perché la faticosa vita dell'attuale governo non può far rischiare alla scuola di dover ricominciare da capo in caso di crisi, cronicizzando una sorta di inevitabile alternanza nelle riforme perennemente incomplete della scuola.

Lo scenario su cui si va a collocare il nuovo progetto è, ovviamente, uno scenario complesso, in cui la scuola «è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono». Alla centralità della scuola, che appartiene ad epoche ormai trascorse, si è sostituita la centralità dell'alunno, al cui servizio si pone la scuola «affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta».

Dall'insieme del documento emerge una sostanziale tensione educativa, volta a superare il semplice tecnicismo strumentale («trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi») in vista del più impegnativo e vasto obiettivo di «scoprire la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze» e di «formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale». Insomma, non si parla mai esplicitamente di personalizzazione dei percorsi formativi, ma il principio, con cui ci eravamo familiarizzati nel quinquennio morattiano, sembra ancora presente e recuperabile.

Alla «centralità della persona» è dedicato un intero paragrafo, di cui vale la pena riportare una citazione piuttosto ampia per documentare lo spirito che anima il testo. «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato».

### 1.2. In relazione con gli altri

L'attenzione alle diversità individuali non deve far trascurare la collocazione di ogni singolo alunno all'interno di una rete di relazioni vitali che sono determinanti per la sua crescita umana e culturale: in primo luogo la classe, alla cui formazione come gruppo deve essere dedicata «particolare cura»; in secondo luogo la scuola, che deve essere costruita come «luogo accogliente»; inoltre la famiglia e in particolare i genitori, con i quali deve essere stipulata «un'alleanza educativa»; infine il mondo in cui l'alunno svolge le sue diverse esperienze, in vista del quale la scuola dovrà «insegnare le regole del vivere e del convivere».

Per certi aspetti, emerge qui un'idea forte della scuola come luogo educativo che non intende sottomettersi agli atti di accusa che continuamente le sono rivolti, scaricandole addosso anche la responsabilità di fornire quelle competenze spicciole che altre agenzie educative non sono (o non sono più) in grado di offrire: a puro titolo di esempio e senza nessuna volontà polemica, pensiamo all'educazione alimentare, all'educazione sessuale o affettiva, all'educazione stradale e a tutte quelle educazioni che sono recentemente confluite sotto l'etichetta dell'educazione alla convivenza civile e delle quali va conservata la finalità educativa senza trasformarle in istruzione tecnico-pratica, nella fornitura di una ricetta per risolvere rapidamente un problema senza riuscire ad affrontare le radici del problema stesso.

La scuola, quindi, «non deve trasformare le sollecitazioni che le provengono da vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione. L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive».

La scuola si propone come comunità educante, capace di «generare una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi», con l'obiettivo di «affiancare al compito dell'*insegnare ad apprendere* anche quello dell'*insegnare ad essere*».

### 1.3. Puntare in alto

A nostro parere ci sono motivi incoraggianti per ricostruire un modo di fare scuola che sappia puntare in alto e non limitarsi a soluzioni tecniche di natura ordinamentale e organizzativa. Del resto, una simile prospettiva generale è necessaria in un documento che voglia lanciare messaggi di ampio respiro e richiamare le motivazioni fondamentali del fare e dell'essere scuola. Più prosaicamente

avremo modo di vedere nei prossimi mesi come queste sollecitazioni sapranno tradursi coerentemente in concrete indicazioni operative sul piano didattico-organizzativo.

Soprattutto ci sembra incoraggiante la capacità di tenere insieme quanto di buono è stato finora proposto nei diversi progetti di riforma. Sarà importante non cedere alle lusinghe propagandistiche o di parte che possono indurre a forzare alcune affermazioni per dare loro il senso della novità derivante dal nuovo timone politico della scuola italiana. Chi è attento al linguaggio delle riforme non avrà potuto fare a meno di notare la scomparsa di un certo lessico faticosamente diffusosi negli ultimi anni e il recupero o l'introduzione di una vecchia/nuova terminologia che dovrebbe dare in qualche modo il senso della svolta. Al di là di queste operazioni formali (anche se la forma diventa spesso sostanza, perché ogni parola ha un suo preciso significato), ci auguriamo che l'interesse verso la scuola reale, e dunque verso gli alunni, possa prevalere ed assicurare la serena stabilità che la scuola italiana attende da tempo.

---

## 2. Le nuove Indicazioni nazionali<sup>22</sup>

Le scorso 4 settembre il ministro Fioroni ha presentato alla stampa le nuove *Indicazioni* nazionali per il primo ciclo di istruzione. Il documento era atteso da tempo ed è stato emanato puntualmente all'inizio del nuovo anno scolastico per consentire a tutte le scuole di muoversi in un contesto didattico-normativo più chiaro rispetto all'eredità della riforma Moratti, formalmente ancora vigente ma di fatto soppiantata dagli interventi dell'ultimo anno.

Tre sono gli aspetti di queste *Indicazioni* su cui ci sembra utile e opportuno soffermare l'attenzione: la gradualità, la semplificazione e il curriculum.

### 2.1. Un'applicazione graduale

Come premessa delle *Indicazioni* è stato posto il documento *Cultura Scuola Persona*, diffuso ad aprile e già presentato su queste pagine (v. n. 1, settembre 2007). Quel testo è rimasto sostanzialmente invariato rispetto alla versione originaria e costituisce quindi ora lo sfondo culturale su cui le *Indicazioni* si vanno a collocare.

Da un punto di vista formale, le *Indicazioni* si presentano come allegato al decreto ministeriale che apre per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo un biennio di sperimentazione corrispondente agli anni scolastici 2007-08 e 2008-09, in cui tutte le scuole

<sup>22</sup> Il paragrafo riproduce un articolo apparso su *L'ora di religione*, XXI, n. 3, novembre 2007, pp. 1-2.

sono invitate ad applicare queste *Indicazioni* per verificare «la congruità dei contenuti proposti e la loro articolazione per campi di esperienza, aree, discipline e competenze, anche al fine di eventuali modifiche e integrazioni».

Solo al termine di questo biennio si procederà alla definitiva messa a regime delle *Indicazioni* in un contesto ordinamentale che potrà essere ugualmente modificato proprio sulla base delle osservazioni giunte dal biennio provvisorio. Sul piano ordinamentale, perciò, il DLgs 59/04 (che attuava la riforma Moratti nel primo ciclo di istruzione) rimane in vigore, soprattutto per quanto riguarda il piano orario e l'assetto organizzativo delle scuole. Come fin dall'inizio il ministro Fioroni ha voluto sottolineare, viene ampiamente valorizzata l'autonomia delle singole scuole, dalle quali ci si attendono proposte costruttive e originali per ricostruire il nuovo volto della scuola italiana.

Non ci sarà una riforma Fioroni ma si vuole lasciare spazio a una sorta di riforma dal basso che, con una punta di demagogia, dovrebbe essere proprio il risultato di questo impegnativo biennio di prova. Dato che le nuove *Indicazioni* sono state rese note ad anno scolastico iniziato, la formula è molto cauta per quanto riguarda la loro applicazione nel 2007-08, che viene sollecitata solo compatibilmente con i Piani dell'offerta formativa già adottati. Ma nel secondo anno di questo biennio sperimentale ci si attende una maggiore conformità. D'altra parte i tempi sono tali da lasciar prevedere che con congruo anticipo rispetto alla fine del periodo di prova dovrebbe esser resa nota la versione definitiva delle *Indicazioni*, per consentirne l'applicazione definitiva con l'inizio dell'anno scolastico 2009-10. Come si vede gli orizzonti sono abbastanza lontani e devono fare i conti con le incertezze del quadro politico, ma sarebbe quanto mai scorretto lasciar trascorrere nell'inazione questo periodo in attesa di una maggiore stabilità politica che consenta di progettare la vita della scuola con sufficiente certezza. Alle scuole viene offerta un'occasione di responsabile protagonismo e sarebbe un peccato rinunciarvi.

## 2.2. Semplificazione di parole e concetti

Il principale rimprovero che, almeno ufficialmente, il nuovo Ministro aveva mosso alla riforma Moratti era stata la prolissità e complicazione dei numerosi documenti in cui essa si articolava. Da questo punto di vista la promessa di una cura dimagrante è stata in gran parte mantenuta: non tanto in termini quantitativi, perché è oggettivamente difficile racchiudere in meno di sessanta pagine l'articolazione di undici anni di scuola, quanto in termini di metodo e di elaborazione teorica.

Fin dal titolo, quelle che nel DLgs 59/04 erano *Indicazioni Nazionali* sono ora diventate solo *Indicazioni*, perdendo un'aggettiva-

zione che poteva sembrare impegnativa. L'attuale scelta lessicale testimonia ulteriormente l'*understatement* che accompagna l'operazione e che si manifesta in un testo molto più discorsivo e privo degli schemi che costellavano le precedenti *Indicazioni*.

Anche gli «obiettivi specifici di apprendimento» diventano ora solo «obiettivi di apprendimento», perdendo una specificità che non ha più senso in quanto sono venuti a cadere gli obiettivi generali del processo formativo. Senza entrare in dettagli che non sarebbe qui possibile approfondire, scompare soprattutto l'articolazione degli Osa in conoscenze e abilità: le prime sono praticamente assenti, le seconde si trasformano – con un'approssimazione che per ora ci si deve lasciar passare – in competenze dall'accezione più operativa. Di fatto, per ogni disciplina sono proposti distinti obiettivi di apprendimento e «traguardi per lo sviluppo delle competenze», che costituiscono forse l'unica novità lessicale di queste *Indicazioni* e ancora una volta esprimono una sostanziale cautela nella definizione di un risultato che è visto ancora in fieri («per lo sviluppo»).

Nel quadro di questa semplificazione si colloca anche l'eliminazione di obiettivi e traguardi per il primo anno di scuola primaria e per il primo biennio di secondaria di primo grado: obiettivi e traguardi sono fissati solo per il terzo e quinto anno di scuola primaria e per la fine della secondaria di primo grado. Non è chiaro se si tratti solo di una semplificazione procedurale o se vi sia prefigurata anche una semplificazione ordinamentale che alla fine potrebbe condurre ad una primaria costituita da triennio + biennio e ad una secondaria di primo grado compattata in un unico triennio. È presto per dirlo ma la prospettiva va, a nostro parere, tenuta presente.

### 2.3. Il ritorno del curriculum

Nell'operazione di semplificazione terminologica sono venuti a cadere anche i piani di studio personalizzati, del tutto spariti e sostituiti dal più tradizionale curriculum. Anzi, l'enfasi sul curriculum è tale che l'intero documento è intitolato «*Indicazioni per il curriculum*».

Qui non si tratta solo di una scelta lessicale ma di una più impegnativa opzione teorica, che in certo senso consente di collegare non solo idealmente queste *Indicazioni* al documento mai entrato in vigore sul «curriculum della scuola di base» del ministro De Mauro (2001).

A qualcuno potrà sembrare un passo indietro, dopo le ricostruzioni storico-teoriche che avevano motivato l'evoluzione dal programma al curriculum e da questo al piano di studio personalizzato. A qualcun altro potrà sembrare il rassicurante ritorno di una teoria su cui si sono formate intere generazioni di insegnanti e che dunque può contare su una condivisione maggiore di quanta ne avessero i piani di studio.

Ciò che sicuramente viene meno è la personalizzazione, che tuttavia ogni singola scuola può conservare come propria opzione metodologica. Le nuove *Indicazioni*, infatti, non intendono proporre una particolare metodologia ma lasciano ampia libertà di adottare le forme didattiche più adatte ai diversi contesti. La personalizzazione dei piani di studio può quindi essere conservata, all'interno della sperimentazione biennale di queste *Indicazioni*, così come possono essere conservati il tutor ed il portfolio. Ma l'intitolazione curricolare di tutto il progetto, pur rispondendo alla lettera del regolamento dell'autonomia (Dpr 275/99), che ovunque parla solo di curriculum, esprime l'inevitabile richiamo ad un'impostazione pedagogica e didattica con cui sarà inevitabile tornare a fare i conti.

#### 2.4. Lo spazio per l'Irc

Gli Idr saranno sicuramente andati a sfogliare le pagine delle *Indicazioni* per cercarvi subito il riferimento all'Irc ed avranno provato una certa delusione per aver trovato solo un modesto e formale rinvio alla normativa concordataria. Ancora una volta esce un documento ministeriale sull'organizzazione della scuola e l'Irc ne resta fuori, condannato dalla sua diversità pattizia. Purtroppo la necessità di fissare obiettivi didattici d'intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica ha impedito di raggiungere un accordo in tempo utile per comparire all'interno di queste *Indicazioni* (peraltro provvisorie).

L'impegno deve quindi essere quello di procedere rapidamente alla ridefinizione di obiettivi e traguardi per l'Irc in sintonia con il nuovo impianto formale, allo scopo di poter comparire accanto alle altre discipline nelle *Indicazioni* definitive che tra un paio d'anni dovrebbero essere emanate. Nel frattempo c'è spazio per continuare ad applicare gli Osa recentemente introdotti o per sempre nuove sperimentazioni didattiche.

Dovrebbe essere ormai abbastanza chiaro che le nuove *Indicazioni per il curriculum* del primo ciclo sono orientate verso un modello pedagogico-didattico che privilegia la costruzione di competenze più che l'acquisizione di conoscenze. Al di là delle inevitabili ma spiacevoli contrapposizioni teoriche o ideologiche che hanno accompagnato le ultime riforme scolastiche, c'è un accordo sostanzialmente unanime sulla necessità di puntare sulla competenza quale categoria strategica per riformare la prassi didattica e le finalità stesse della scuola italiana. Purtroppo non c'è altrettanto accor-

<sup>23</sup> Il paragrafo riproduce un articolo apparso su *L'ora di religione*, XXI, n. 5, gennaio 2008, pp. 1-2.

do sulla natura di tale competenza, che quindi rimane al momento uno slogan condiviso ma in gran parte vuoto.

### 3.1. Competenze disciplinari e competenze trasversali

Le *Indicazioni per il curricolo* non risolvono le oscillazioni concettuali che ancora gravano sulla definizione di competenza e si limitano a parlarne sulla base di un significato implicito ma non chiarito. Anche se avrebbe fatto comodo una definizione formale, vogliamo interpretare questa reticenza come apertura a tutte le possibili interpretazioni e soprattutto come invito all'elaborazione concreta da parte delle singole scuole nel rispetto della loro autonomia di ricerca e nell'intento di valorizzare così la fase di sperimentazione aperta dalla pubblicazione delle *Indicazioni*.

Tra i possibili riferimenti offerti dal documento ministeriale ci sembra utile soffermare l'attenzione su un passo che imposta con una certa chiarezza l'articolazione interna al concetto di competenza. «Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline – dice il testo delle *Indicazioni* a p. 43 del fascicoletto distribuito a tutti gli insegnanti del primo ciclo – concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune».

Sembra quindi chiaro che esistono almeno due tipi di competenza, quella disciplinare e quella trasversale, legate tra loro da un rapporto di parte a tutto o di mezzo a fine: è grazie alle competenze disciplinari che si possono sviluppare le competenze trasversali, che costituiscono l'obiettivo dell'intera azione educativa in quanto volta alla realizzazione della persona (formulazione venata da un senso di efficientismo, che avremmo preferito vedere sostituita dalla 'formazione', la 'crescita' o lo 'sviluppo' della persona) e alla partecipazione sociale (che lascia intravedere più l'obiettivo della formazione del cittadino che quella dell'uomo in generale). Al di là dei rilievi teorici, che in questa sede non ci possono occupare, vogliamo soffermarci sul solo dato tecnico relativo all'introduzione di due tipologie distinte di competenza.

La classificazione non è di poca importanza perché, pur utilizzando un'unica dizione (che sotto il segno della competenza colloca la strategia di fondo della nuova scuola), fissa due livelli di intervento, che approssimativamente possono corrispondere a quello dell'istruzione/insegnamento (competenza disciplinare) e a quello dell'educazione/formazione (competenza trasversale). Non potendo affrontare per evidenti motivi di spazio il livello educativo, vogliamo almeno proporre qualche spunto sul piano disciplinare, con specifico riferimento all'Irc.

### 3.2. Quali competenze per l'Irc

Per quanto riguarda l'ambito disciplinare dell'Irc sembra opportuno introdurre una parallela distinzione tra *competenze religiose* e *competenze disciplinari dell'Irc*: le prime possono riferirsi al livello trasversale, investendo la dimensione religiosa della persona anche nella sfera più intima dell'interrogazione personale e delle scelte di fede, che non possono essere una diretta conseguenza dell'Irc ma che su alcune competenze acquisite in quella sede possono legittimamente fondarsi; le seconde, quelle disciplinari, sono semplicemente il risultato dell'attività scolastica e devono riferirsi ai contenuti appresi durante le lezioni di Rc.

In una prospettiva del genere, la competenza religiosa è rintracciabile nelle *Indicazioni* grazie a numerosi segnali. Per esempio quando si richiama l'attenzione su tutti gli aspetti che costituiscono lo studente posto al centro dell'azione educativa: «cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi» (p. 17). La scuola primaria, dal canto suo, deve offrire a tutti i bambini «l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose» (p. 42). Non è detto che ad ognuno di questi aspetti debba corrispondere una specifica (o una sola) competenza, ma certamente la sfera religiosa non è esclusa – né potrebbe esserlo – dall'attenzione educativa della scuola. Le «convinzioni religiose» (una *fides quae* che sembra presentarsi nella forma più originaria di *fides qua*), in un orizzonte decisamente plurale, costituiscono inoltre uno degli oggetti ineludibili del confronto interculturale (p. 19). Nella scuola dell'infanzia il bambino «si interroga su Dio e si confronta con l'esperienza religiosa» (p. 31).

Accanto a quella che qui abbiamo grossolanamente delineato come competenza religiosa, il nostro interesse va quindi alle competenze disciplinari dell'Irc. Qualcosa è già presente nei traguardi per lo sviluppo delle competenze già contenute nelle *Indicazioni* e sembra giusto valorizzarne la presenza. Nella scuola dell'infanzia, per esempio, si dice che il bambino «pone domande sui temi esistenziali e religiosi» (p.32); l'area linguistico-artistico-espressiva del primo ciclo concorre alla formazione di quell'«immaginario collettivo attraverso il quale è stato elaborato e trasmesso il patrimonio di valori estetici, culturali, religiosi, etici e civili di una comunità» (p. 47); l'insegnamento di arte e immagine nella scuola primaria contribuisce a sua volta a «comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di un'epoca» (p. 69); la complessità della storia, invece, discende direttamente dalla natura molteplice dei soggetti che la costituiscono: «il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via» (p. 81).

Insomma, le competenze disciplinari già definite mostrano una certa attenzione al religioso (non è questa la sede per discutere se questa attenzione sia troppa o troppo poca), ma si tratta spes-

so di una considerazione mediata dagli strumenti e dalle prospettive culturali proprie di altre discipline. Il contributo dell'Irc dovrebbe riuscire ad offrire lo specifico religioso (e religioso cattolico in particolare), per completare correttamente – sul piano epistemologico, didattico ed educativo – il panorama delle proposte formative.

### 3.3. Qualche proposta

Per rimanere sul piano della strumentalità che sembra caratterizzare le competenze disciplinari rispetto alla finalità delle competenze trasversali, ci sembra che si possano facilmente individuare le competenze che l'Irc è tenuto a proporre e a coltivare, raggruppandole per comodità in tre aree.

In ambito *biblico-teologico* non potranno mancare: la capacità di usare e interpretare correttamente le fonti della fede cattolica (Bibbia e tradizione), la capacità di giustificare la sistematicità della dottrina cattolica e, più in generale, la capacità di usare in maniera appropriata il linguaggio religioso e quello della religione cattolica in particolare.

In ambito *antropologico-esistenziale* sembra importante l'acquisizione di alcune consapevolezza: della specificità della dimensione religiosa rispetto ad altre forme di esperienza umana, dell'importanza della religione nella vita degli uomini, del significato di alcuni principi e/o valori propri della fede cattolica (amore, perdono, giustizia...), della serietà e libertà della scelta religiosa, del rispetto dovuto a tutte le scelte religiose autentiche (anche diverse dalla propria).

In ambito *storico-fenomenologico* si potranno curare: la capacità di riconoscere lo specifico religioso e lo specifico cattolico all'interno dei fenomeni culturali in genere e nello sviluppo del cristianesimo in particolare, la capacità interpretare la cultura alla luce della religione (e di quella cattolica in particolare) e la capacità di interpretare la religione (quella cattolica in particolare) alla luce della cultura, la capacità di comprendere il senso del dialogo inter-religioso.

Non si tratta, ovviamente, di un elenco esaustivo ma solo di una prima ricognizione sul terreno delle possibili competenze che l'Irc dovrebbe fornire. È il lavoro che nei prossimi mesi dovrà essere avviato per aggiornare la presenza di questa disciplina nel nuovo contesto scolastico e sembra opportuno aprire un dibattito che faccia tesoro in primo luogo dell'esperienza degli Idr.

Dove sta andando la scuola italiana? Non è facile rispondere alla domanda, perché negli ultimi dieci anni si sono succeduti progetti di riforma, generati da opposte maggioranze politiche, che hanno cercato di ridisegnare il volto del sistema scolastico con l'unico risultato, finora, di farlo oscillare tra diverse e contrastanti disposizioni di fonte ministeriale. Se questa incertezza può aver gettato nello sconforto parecchi insegnanti, sembra tuttavia possibile individuare una linea di tendenza unitaria, che si ritrova sistematicamente nelle indicazioni succedutesi fino ad oggi. Si tratta del concetto di competenza, assunto come principio strategico fondamentale per il rinnovamento della scuola italiana.

Al di là delle modifiche ordinamentali e organizzative si trova infatti l'idea, generalmente condivisa, che si debba passare da una scuola fondata sulle conoscenze a una scuola centrata sulle competenze. È un'indicazione di metodo, che prescinde dai modelli organizzativi del sistema, ma è anche un modo di concepire la scuola nella sua più profonda natura educativa e didattica. E forse è proprio questo il rinnovamento di cui la scuola ha bisogno, ma si tratta di un processo di lungo periodo che sta cominciando solo ora a muovere i primi passi.

#### 4.1. Dalla scuola delle conoscenze a quella delle competenze

Che cosa sia una competenza e quale ruolo debba svolgere nell'azione didattica non è facile a dirsi. Su queste pagine già Michele Pellerrey ha proposto in merito una serie di contributi cui rinviamo i lettori (cfr. *Insegnare religione*, nn. 1-2-3/2007). Da parte nostra vorremmo solo soffermarci su alcuni recenti documenti istituzionali per misurare la portata dell'innovazione.

Negli ultimi anni, accanto ad un approfondito dibattito nella comunità scientifica e alla riflessione sviluppatasi in numerosi documenti europei, si sono succedute negli interventi di riforma affermazioni generalmente concordi nel dichiarare ciò che la scuola non è o non può essere più, ma in difficoltà nel dire cosa essa sia o debba diventare. Tutti sono infatti d'accordo nel sostenere che oggi non possa più esistere una scuola centrata sui programmi, le conoscenze, i contenuti da trasmettere alle nuove generazioni con modalità essenzialmente ripetitive, e che si debba puntare a sviluppare le capacità elaborative, logiche, critiche degli alunni, sempre a partire da quelle ineliminabili conoscenze ma andando oltre la loro semplice ripetizione. Si tratta di una strada che la scuola reale – gli

<sup>24</sup> Il paragrafo riproduce un articolo in corso di pubblicazione su *Insegnare religione*, XVIII, n. 3, gennaio-febbraio 2008. Se ne raccomanda un uso riservato prima della pubblicazione.

insegnanti nel loro quotidiano operare nelle classi – ha intrapreso da qualche decennio, ma che il legislatore sta scoprendo solo ora.

Se la riforma Berlinguer e la riforma Moratti usavano espressioni quasi identiche per significare la necessità di sviluppare competenze generali e specifiche, le differenze emergono nella definizione sempre più articolata e puntuale di competenza che si va delineando. E si deve sottolineare che in tutti i progetti di riforma la certificazione conclusiva dei diversi percorsi scolastici ha per oggetto proprio le competenze acquisite.

Nel documento sul *Curricolo della scuola di base*, preparato nel 2001 dal ministro De Mauro e mai entrato in vigore, le competenze erano intese come «capacità di utilizzare le conoscenze acquisite». Nelle *Raccomandazioni per la scuola primaria*, diffuse informalmente nel 2003 a supporto del progetto pedagogico-culturale della riforma Moratti, le competenze erano definite come «l'insieme delle buone capacità potenziali portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date».

L'anno scolastico in corso è iniziato nei primi giorni di settembre con la divulgazione di due documenti fondamentali, su cui la scuola è stata chiamata a lavorare in prospettiva sperimentale per un biennio: da un lato le *Indicazioni per il curricolo* del primo ciclo, dall'altro il *Regolamento dell'obbligo di istruzione* (DM 139/07) che riguarda il primo biennio del secondo ciclo. In entrambi i testi si parla di competenze, ma i termini non sono usati univocamente e anche questa dissonanza non contribuisce a facilitare il lavoro di chi vuole assicurare la continuità tra i due cicli.

#### 4.2. La via europea delle competenze

Nelle *Indicazioni per il curricolo* non compare una vera e propria definizione di competenza ma si fa riferimento ad un significato intuitivo e sottinteso del termine, con l'unica precisazione che si deve distinguere tra due livelli di competenza, uno disciplinare ed uno trasversale: «le *competenze* sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di *competenze* più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune».

Nel *Regolamento dell'obbligo di istruzione* è invece riportata una definizione estratta dal Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (2006), per il quale le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

Nel *Regolamento dell'obbligo* è evidente l'influenza della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa, che nel 2006 ha individuato otto "competenze chiave" per l'apprendimento permanente. Esse sono «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» e «contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione». Le otto competenze chiave sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale. Negli allegati al *Regolamento dell'obbligo* esse sono state tradotte in altre otto competenze (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione) da realizzare attraverso la mediazione di quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale).

#### 4.3. Competenze disciplinari o generali?

È evidente la differenza di prospettiva tra il primo ciclo, che lega il concetto di competenza a una dimensione ancora disciplinare per avviare a partire da essa un superamento in senso trasversale o sovradisdisciplinare, e il secondo ciclo, che parte da competenze generali individuate a priori e le propone come mete per le singole attività disciplinari. In un caso il processo è dal basso, nell'altro è dall'alto, ma non si tratta di una strategia corrispondente alla diversa natura dei due cicli scolastici bensì – a nostro parere – di una scelta teorica compiuta a monte e indipendentemente da parte di ciascuno dei due gruppi di lavoro che hanno prodotto i testi qui in esame. Il biennio di sperimentazione che interessa entrambi i progetti dovrà servire anche a coordinare le due prospettive in una logica di continuità educativa e didattica.

Per ciascuna delle discipline del primo ciclo sono fissati specifici "traguardi per lo sviluppo delle competenze" al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado. All'interno di ciascuno dei due livelli scolastici sono poi fissati, sempre distintamente per ogni disciplina, ulteriori obiettivi di apprendimento, che nella scuola primaria sono differenziati al termine della classe terza e della classe quinta.

Per il biennio obbligatorio del secondo ciclo non esistono scansioni disciplinari, ma non è difficile riconoscere o ricostruire il retroterra disciplinare di molte competenze ivi elencate, soprattutto quelle individuate all'interno dei quattro assi culturali.

#### 4.4. Lo spazio dell'Irc

In tutti questi testi non compare alcun riferimento all'Irc, e ciò costituisce un grave limite delle elaborazioni miniseriali. Con la scusa che la materia è soggetta ad intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica si è trascurata una dimensione che comunque lo Stato non può escludere, sia per la sua oggettiva rilevanza, sia per l'impegno assunto in sede concordataria a riconoscere *tout court* il «valore della cultura religiosa» senza aggettivi.

Nelle *Indicazioni per il curriculum* del primo ciclo, in realtà, l'Irc è presente, ma solo per rinviare ai necessari accordi bilaterali in materia. Anche se unilateralmente, si dichiara che «i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria». Ciò vuol dire che nel corso del biennio di sperimentazione si dovrà procedere alla ridefinizione di nuove indicazioni didattiche per l'Irc, compiendo sugli Osa da poco sottoscritti la stessa operazione di snellimento che è stata attuata nei confronti delle altre discipline del curriculum. Ma in questa fase di transizione l'Irc si troverà a dover fare riferimento ancora agli Osa vigenti, quantunque non coerenti con il resto delle indicazioni didattiche. D'altra parte, per tutte le discipline si pone anche il problema dei libri di testo, già adottati e redatti in funzione della precedente impostazione.

All'interno delle *Indicazioni* del primo ciclo, comunque, c'è spazio per un proficuo inserimento dell'Irc. Il sostantivo "religione/i" vi compare dieci volte ed altrettante l'aggettivo "religioso/i", a documentare l'imprescindibilità di questo riferimento nel quadro d'insieme e negli altri territori disciplinari. Più modesta la presenza specifica del cristianesimo, presente solo quattro volte nelle sue diverse possibili declinazioni sostantivali e aggettivali. Del tutto diversa la situazione nel *Regolamento dell'obbligo*, dove non compaiono affatto la religione o il cristianesimo, ma qui è la dimensione disciplinare ad essere volutamente assente.

Chiaramente, non è solo un riferimento lessicale a legittimare la presenza dell'Irc nei nuovi curricula scolastici. È l'intera impostazione dei documenti a meritare una più approfondita analisi per individuare quale sia in essi la sensibilità verso la dimensione religiosa o spirituale. E da questo punto di vista il giudizio non può essere molto positivo.

Soprattutto il *Regolamento* del secondo ciclo, infatti, ispirandosi alle competenze chiave individuate dalla Commissione europea, si è fermato ad un livello minimale e strumentale di competenza. Si tratta di competenze funzionali all'esercizio di una piena cittadinanza più che allo sviluppo integrale della persona, come risulta anche dalla definizione europea, secondo la quale esse «contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla

cittadinanza attiva e all'occupazione». La dimensione religiosa può senz'altro contribuire alla realizzazione personale, ma in termini di crescita e formazione integrale della persona più che nella riduttiva prospettiva efficientista che sembra di poter intravedere; può contribuire all'inclusione sociale, perché il terreno religioso deve diventare oggi occasione di dialogo, di incontro e di reciproca conoscenza più che di fanatismo e intolleranza; può contribuire alla cittadinanza attiva, anche se ci sembra pericoloso lo scivolamento che si potrebbe avere verso una "religione civile"; è del tutto indifferente all'occupazione. Insomma, il concetto di competenza che si esprime in questo testo ha un carattere spiccatamente funzionale e strumentale: il processo educativo appare finalizzato ad un efficace inserimento sociale più che alla libera e incondizionata crescita della persona. L'attenzione alla dimensione religiosa vi può apportare un necessario correttivo, ma occorre ripensare l'intera operazione.

Diverso può essere il giudizio sul primo ciclo, dove l'insistenza sulla persona è costante e lascia intravedere un'attenzione alla globalità della sua formazione. Ma l'idea di competenza che percorre le *Indicazioni per il curricolo* è ancora piuttosto circoscritta e settoriale, legata alle singole discipline più che alla persona dell'allunno, generalmente ancorata alla prestazione più che alla maturazione interna del soggetto.

Resta il problema del coordinamento tra le impostazioni dei due cicli, e nel corso di questa operazione dovranno essere definite le specifiche competenze religiose. Sulle proposte possibili in questa direzione ci soffermeremo in un prossimo articolo.

---

## 5. Competenze religiose e Irc<sup>25</sup>

La scuola italiana sembra aver scelto la strada delle competenze per riformare se stessa e la sua didattica. Le incertezze che abbiamo rilevato nel nostro precedente articolo (cfr. n. 3, gennaio-febbraio 2008) circa la natura di queste competenze, che in maniera difforme sono proposte alla scuola del primo ciclo e al biennio obbligatorio del secondo ciclo, dovrebbero indurci a rinviare l'indagine sulle possibili applicazioni della nuova prospettiva all'Irc, in attesa di segnali più univoci da parte ministeriale. Tuttavia, non sembra saggio assumere una posizione attendista (che potrebbe avere una durata indeterminata o costringere a rincorrere posizioni non condivise, quando ormai è troppo tardi per intervenire con efficacia) e quindi tentiamo di proporre qualche spunto per delineare la logica in cui l'Irc dovrebbe andarsi ad inserire e lo spirito con cui potrebbe farlo.

<sup>25</sup> Il paragrafo riproduce un articolo in corso di pubblicazione su *Insegnare religione*, XVIII, n. 4, marzo-aprile 2008. Se ne raccomanda un uso riservato prima della pubblicazione.

### 5.1. Che cos'è una competenza

La prima domanda che ci viene incontro in un itinerario del genere è la seguente: *Esiste una competenza religiosa? E se esiste, che cos'è?*

Per rispondere bisognerebbe sapere con chiarezza che cos'è una competenza e che cos'è la religione. Solo così si potrebbe andare a vedere quali risultati produce la loro combinazione.

Purtroppo, però, abbiamo già visto che, se c'è accordo sul fatto che si debba intraprendere la strada delle competenze, non c'è lo stesso accordo sulla natura della competenza. Al massimo si riesce a dire cosa una competenza non è o non vuole essere, ma non cosa effettivamente sia o possa essere. Le competenze non sono certamente conoscenze o contenuti da trasmettere in forma prevalentemente ripetitiva; non sono saperi, per quanto complessi li si possa immaginare, perché non vi è coinvolta solo l'intelligenza; non sono operazioni, azioni o produzioni, in quanto non sembrano essere riducibili a una dimensione solo comportamentale o pratica.

Dietro le competenze c'è soprattutto un paradigma costruttivista, che dovrebbe imporci di sfuggire alla sostanzializzazione della competenza per mettere più concretamente in evidenza il soggetto competente, cioè la mediazione originale che ciascuna persona riesce a stabilire tra ciò che ha appreso e le situazioni problematiche che gli si propongono nella vita (o nella scuola). La competenza è qualcosa di più del semplice saper fare, perché è la capacità di elaborare informazioni, regole e contesti per stabilire *un'interazione efficace con la realtà*. Ma soprattutto, *prima della competenza c'è il soggetto competente*, con la sua storia, la sua complessità, la sua vita concreta.

Probabilmente questa impostazione può risultare sovradimensionata rispetto alle più modeste e strumentali "competenze chiave" proposte dai documenti internazionali, ma se si vuole davvero riformare il modo di fare scuola occorre avere di fronte prospettive ambiziose e soprattutto conservare l'intenzionalità educativa sottesa alla scelta delle competenze: più che le conoscenze trasmesse deve interessare la persona competente.

### 5.2. Che cos'è la religione

Il secondo aspetto da prendere in considerazione, per giungere all'obiettivo delle competenze religiose, è la natura della religione. Se definire una competenza è impresa difficile, definire la religione è impresa quasi disperata, quanto meno perché vi interviene, a livello di precomprensione, lo specifico universo religioso di appartenenza di chi si accinge all'opera (e per ora intendiamo muoverci sul terreno della religione nella sua generalità piuttosto che su

quello della religione cattolica e, ancor più specificamente, del suo insegnamento).

Relazione col sacro, istituzione di salvezza, fede comune, sistema di significati, ricerca delle cause, strumento di potere, culto divino: sono tutte (ma molte altre se ne potrebbero aggiungere) possibili definizioni della religione, concetto declinato oggi sempre più spesso al plurale (religioni) con una scelta che recupera la concretezza del fatto religioso, qui ed ora, rispetto all'astrattezza di una religione naturale.

Per quello che qui ci interessa, vale la pena sottolineare soprattutto il ruolo che la religione svolge nella vita di ogni uomo come insieme di punti di riferimento e di valori (tendenzialmente assoluti) ai quali commisurare ogni altra realtà. Da un lato, ci sembra importante sottolineare *la relazione fondativa con l'uomo* (non esiste religione senza un soggetto religioso, né esisterebbe religione se non ci fosse alcun uomo); dall'altro, risulta altrettanto costitutivo *il giudizio critico che una religione suggerisce sul mondo*, sul senso e sul valore delle cose e delle persone.

### 5.3. Che cos'è una competenza religiosa

Poste queste premesse, pur con la consapevolezza della assoluta insufficienza delle definizioni proposte, sembra possibile abbozzare una risposta alla domanda iniziale: *una competenza religiosa esiste perché esistono soggetti che sono al tempo stesso capaci di elaborare competenze e di esprimere una sensibilità o un'esigenza religiosa. E la competenza religiosa è la capacità di elaborare efficacemente giudizi sul mondo* alla luce di un sistema di riferimento (religioso) che stabilisce una distanza rispetto a quel mondo, per assegnargli il giusto valore nell'intento di giungere a una considerazione tendenzialmente universale della realtà.

In altre parole, occorre ripetere ancora una volta che *più che la competenza religiosa esiste la persona religiosamente competente*, cioè capace di assegnare valore alla realtà empirica (cose e persone) senza rimanere al solo livello empirico. Esiste una competenza religiosa perché esiste una dimensione religiosa della persona, così come esistono competenze e dimensioni comunicative, etiche, estetiche, cognitive, pratiche, affettive, ecc., tutte ugualmente costitutive della natura umana.

### 5.4. Il ruolo della competenza religiosa

A questo punto, si tratta di trasferire in campo scolastico-educativo tutto il discorso fin qui sviluppato. Se la scuola sceglie di percorrere la strada della competenza vuol dire che ha deciso di *concentrare la sua attenzione sulla persona che quelle competenze deve*

*sviluppare* più che sulle conoscenze (le cose) da apprendere. E una scelta del genere può condurre a due alternative principali: da una parte si cercherà di coltivare *tutte* le possibili competenze (con la consapevolezza che si tratta di un compito pressoché infinito); dall'altra ci si potrà concentrare solo su *alcune* competenze ritenute strategiche e più essenziali (o utili) al fine della formazione o dell'inserimento sociale della persona. Nel primo caso non potrà mancare l'attenzione alla competenza religiosa, nel secondo potrebbe mancare questa come tante altre competenze ritenute accessorie.

La scelta della scuola italiana, e quella delle istituzioni europee che l'hanno guidata a monte, sembra essere orientata più nella seconda direzione. Pur riconoscendo il valore delle competenze chiave o di cittadinanza, contenute per esempio nel regolamento per l'obbligo di istruzione, non può sfuggire l'impostazione pragmatica e funzionale di quell'elenco di competenze, volto a descrivere un soggetto capace più di fare che di essere, sollecitato più a una serie di prestazioni che a una complessiva riflessione.

*L'aggiunta di una competenza religiosa può quindi essere il giusto correttivo a una deriva efficientistica o economicistica*, non tanto per rivendicare un ulteriore spazio in un elenco di competenze che comunque rimarrebbe sempre incompleto, quanto per sottolineare la necessità di un'apertura che qualsiasi elenco chiuso esclude.

Più in generale, la presenza (o anche solo la possibilità) di una competenza religiosa testimonierebbe quella intenzionalità educativa che, apparentemente presente nel progetto generale, viene di fatto smentita dall'articolazione un po' troppo funzionale delle competenze elencate. Insomma, in un progetto educativo scolastico il ruolo della religione (e della competenza che le corrisponde) sarebbe principalmente quello di sollecitare l'attenzione alla persona, alla sua complessità, alla sua libertà e alle sue responsabilità.

### **5.5. Il contributo dell'Irc**

È chiaro che *una siffatta competenza religiosa potrebbe anche non coincidere con uno specifico insegnamento e tanto meno con l'Irc*, ma il contributo che proprio l'Irc può dare – nell'assetto odierno della scuola italiana – è certamente importante, soprattutto se saprà rispondere alla domanda di sviluppo di una personalità competente che le tendenze in atto lasciano intravedere.

Per una coerente proposta dell'Irc in questo contesto, più che l'ennesimo elenco di indicazioni didattiche (esercizio sterile finché non si potrà disporre di un definitivo schema comune nel quale inserire lo specifico dell'Irc) sembra importante richiamare la necessità di adottare lo *spirito* di questa impostazione per competenze, una sorta di *deontologia disciplinare* che l'Irc, al pari di ogni altra disciplina scolastica, dovrebbe andare a condividere.

In questa prospettiva il principale nodo da sciogliere è quello che lega le competenze alle discipline. Queste sono il mezzo per raggiungere quel fine, e le une non possono stare senza le altre. Parafrasando Kant, potremmo dire che le conoscenze senza le competenze sono cieche e le competenze prive di conoscenze sono vuote (e presuntuose).

La soluzione proposta dalle *Indicazioni per il curricolo* del primo ciclo – con la distinzione fra competenze disciplinari e competenze trasversali, le prime più legate ai contenuti delle singole materie, le seconde più interdisciplinari o sovradisciplinari – può essere un buon punto di mediazione. Anche perché *c'è da chiedersi se le competenze di secondo livello siano insegnabili in quanto tali*: se lo fossero, sarebbero ridotte al rango di semplici abilità, in gran parte ripetitive e frutto di esercizio ed abitudine; se non lo fossero, sarebbe allora inutile tentare di impostare in questa direzione tutta l'azione didattica.

La distinzione tra i due tipi di competenza può quindi essere utile per evidenziare: a) ciò che può essere effettivamente perseguito all'interno di una scuola che non può o non sa uscire dall'articolazione disciplinare che la struttura, b) ciò che appartiene al soggetto competente e che è un risultato complessivo del suo passaggio attraverso la scuola. Il fatto che si usi uno stesso termine per descrivere i due ambiti, al di là di uno sterile nominalismo, può essere la chiave per sottolineare la sostanziale affinità che consente il passaggio dal primo al secondo livello: ancora una volta con riferimento a Kant, come se si trattasse di uno "schema" capace di mettere in relazione la sensibilità (la concretezza empirica delle discipline) con l'intelletto (l'elaborazione autonoma del soggetto).

Anche da un punto di vista solo formale, l'Irc può essere in grado di mostrare – più di altre discipline rigidamente legate ai propri contenuti – come si possa e si debba guardare alla crescita della persona, di tutta la persona, a partire da indicazioni didattiche particolari.

---

6.  
Quale collocazione  
per l'Irc nel nuovo  
curricolo?<sup>26</sup>

Sono ormai diversi mesi che le scuole si stanno misurando con le nuove *Indicazioni per il curricolo* e dovrebbe essere diventata familiare la logica che le anima, anche se l'essenzialità del loro contenuto non giova ad una comprensione immediata dei presupposti teorici su cui si fondano.

<sup>26</sup> Il paragrafo riproduce un articolo in corso di pubblicazione su *L'ora di religione*, XXI, n. 8, aprile 2008. Se ne raccomanda un uso riservato prima della pubblicazione.

Come nel caso di qualsiasi altro testo, per comprendere almeno l'architettura del documento può essere utile un esame preliminare dell'indice, che ci mostra come un ruolo importante sia svolto dalla ripartizione delle discipline in tre aree disciplinari.

Dal momento che una delle scelte strategiche fondamentali della nuova scuola, confermata soprattutto dal regolamento per il biennio del nuovo obbligo di istruzione (DM 139/07), è quella di privilegiare lo sviluppo di competenze rispetto al più semplice e tradizionale accumulo di conoscenze, un'ipotesi di lavoro è che le aree disciplinari possano svolgere un ruolo di importante mediazione tra i contenuti disciplinari e le competenze attese.

### 6.1. Le discipline come fine

Le *Indicazioni* affermano che «nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari» (p. 23); le discipline, cioè, sarebbero il fine cui è orientata almeno parte dell'attività didattica e ciò sembra confermare la tradizionale organizzazione del percorso scolastico, che parte da un'aggregazione quasi spontanea dei saperi e procede verso una progressiva differenziazione e specializzazione disciplinare. Del resto, nella scuola dell'infanzia non esistono discipline ma campi di esperienza che testimoniano proprio il modo tendenzialmente unitario e indistinto in cui il bambino organizza il proprio apprendimento. Insomma l'epistemologia sottesa all'organizzazione della nostra scuola è quella di una crescente differenziazione che trova il suo obiettivo nel riconoscimento della struttura di una disciplina, sempre più dettagliatamente organizzata fino al livello dell'identità accademica che ne costituisce una sorta di consacrazione ufficiale.

In una prospettiva del genere le aree disciplinari potrebbero essere il terreno su cui poco per volta vengono a crescere le singole discipline. Invece, l'impressione è che siano solo un artificio per confermare l'organizzazione attuale della scuola. Pur nel rispetto dell'autonomia progettuale delle singole scuole, infatti, le *Indicazioni* rinviando implicitamente agli ambiti disciplinari per l'assegnazione degli insegnamenti agli insegnanti del modulo, mentre nella secondaria di I grado si fa esplicito riferimento alle più rigide e oggettive classi di concorso.

C'è da chiedersi se in una scuola e in una cultura che vuole porsi dichiaratamente sotto il segno della complessità abbia ancora senso invocare partizioni disciplinari che stanno ogni giorno più strette ai saperi del nostro tempo e ai problemi che quotidianamente sollecitano l'intervento di competenze di varia provenienza. Ma la scelta sembra essere stata compiuta e pare davvero difficile liberarsi di una tradizione secolare che non siamo ancora in grado di

sostituire con un modello diverso. La solidità di una disciplina rimane un punto di riferimento imprescindibile per l'organizzazione della nostra scuola.

Resta allora da accertare se la disciplina debba essere un punto di arrivo o di partenza; ma qui emerge una prima contraddizione interna al documento ministeriale. Abbiamo appena visto che le discipline sono presentate come punto di arrivo di un iter di progressivo approfondimento, ma la presenza delle aree disciplinari sembra smentire questa direzione di marcia in quanto le aree stesse si collocano più a valle che a monte delle discipline. Basta dare un'occhiata alla loro denominazione e alla composizione del testo.

## 6.2. A che servono le aree disciplinari?

Come è noto le aree sono tre: linguistico-artistico-espressiva, storico-geografica e matematico-scientifico-tecnologica. Ognuna di esse costituisce il titolo di un paragrafo al cui interno si collocano le discipline utilizzate per dare il nome all'area stessa: la prima raccoglie italiano, lingue comunitarie, musica, arte e immagine, corpo movimento sport; la seconda trae il nome proprio dalle due discipline che la costituiscono, storia e geografia; la terza si articola ugualmente nelle tre discipline del titolo, matematica, scienze naturali e sperimentali, tecnologia. Le aree sono, cioè, la mera aggregazione di discipline precostituite e non l'ancora indistinto punto di partenza di una progressiva differenziazione. Insomma, la centralità dell'alunno, dei suoi processi cognitivi e della complessità del sapere si risolve nella centralità dei saperi su cui si modella tutta l'organizzazione.

Viene quindi voglia di chiedersi se valga davvero la pena introdurre queste aree disciplinari e quale sia la loro effettiva funzione, dato che la proposta di raggruppamento non è vincolante ma costituisce solo «una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline» (p. 23), che può essere variamente modificata dalle scuole stabilendo canali di comunicazione diversi all'interno di una stessa area o anche fra discipline di aree diverse.

Serve davvero a qualcosa introdurre queste aree o la loro presenza risponde solo alla tradizione organizzativa preesistente (ambiti e classi di concorso)? Non sarebbe meglio lasciar perdere e rimettere alle singole scuole la responsabilità di stabilire i raccordi più funzionali allo sviluppo delle competenze richieste? Come intendere lo stesso significato dell'area: area che raggruppa discipline già date o area che genera le discipline?

In ogni caso, se proprio si vogliono conservare le aree disciplinari, sarebbe meglio cambiare loro nome, quanto meno per non renderne troppo evidente l'origine disciplinare. E se proprio se ne vogliono conservare sempre tre (in omaggio a una tradizione radi-

cata ma non immodificabile), sarebbe meglio parlare nel primo caso di *area del senso e della comunicazione*, nel secondo caso di *area del tempo e dello spazio*, nel terzo di *area della logica e della produzione*. La proposta è solo esemplificativa, ma almeno darebbe un segnale di effettivo rinnovamento rispetto alle classiche materie scolastiche e di attenzione alle competenze e ai problemi in funzione dei quali interviene il necessario contributo delle discipline.

### 6.3. Un posto per l'Irc

È in un contesto così controverso che l'Irc deve trovare il suo posto. Dopo anni di pronunciamenti autorevoli di tutti e tre i poteri dello Stato, che esso appartenga al curriculum è fuori di dubbio, anche se non mancano periodici e stantii tentativi di sostenerne l'extracurricularità.

Posto che la scelta di un'area non vincola più tanto qualsiasi materia, la collocazione all'interno di una specifica area sembra necessaria proprio per assicurare all'Irc un trattamento pari a quello delle altre materie scolastiche. Una posizione trasversale sarebbe teoricamente sostenibile ma avallerebbe una aspecificità che l'Irc neoconcordatario non merita.

La scelta sembra doversi ridurre essenzialmente alle prime due aree, dato che quella scientifica si presta a stabilire rapporti prevalentemente dialettici con il sapere religioso. L'area storico-geografica ha buoni argomenti per invocare la presenza dell'Irc al suo interno: la religione è un fenomeno storico variamente distribuito su scala planetaria e il cristianesimo possiede un'intrinseca storicità che gli deriva sia dalle radici ebraiche che dalla logica dell'incarnazione. Ma l'assegnazione all'area storico-geografica potrebbe dare all'Irc una connotazione riduttivamente descrittiva e contraria alla ricchezza della sua portata educativa.

Rimane perciò l'area linguistico-artistico-espressiva, ma non è solo per esclusione che ci sentiamo propensi a scegliere questa collocazione, quantunque la sua denominazione possa provocare una diversa forma di riduzione del dato religioso a mera espressione simbolica. Se è vero che la religione è essenzialmente relazione (con l'Assoluto, con se stessi, con gli altri), la sfera comunicativa sembra essere più prossima alla natura della religione – non solo nella sua versione cristiano-cattolica – e capace di esprimerne anche la dimensione vitale ed il coinvolgimento esistenziale.

Sarebbe però necessario ridefinire quest'area (al pari delle altre) per aprirla alla sfera religiosa, al suo linguaggio, alla pluralità dei collegamenti che si offrono, ed evitare che il risultato finale sia solo quello di un accostamento di discipline ancora sostanzialmente estranee le une alle altre.

Come è noto, il biennio 2007-09 si presenta come un biennio di sperimentazione sia delle nuove *Indicazioni per il curricolo* del primo ciclo che del nuovo *obbligo di istruzione* per il primo biennio del secondo ciclo. Se il quadro politico – attualmente assai incerto – lo consentirà, al termine del biennio, cioè con l'inizio dell'anno scolastico 2009-10, dovrebbero essere adottate indicazioni didattiche definitive, che saranno quindi predisposte nei primi mesi del 2009.

La bozza che si propone in allegato risponde all'esigenza di elaborare, in sintonia con il nuovo quadro teorico-culturale, le indicazioni didattiche per l'Irc, affinché esse figurino all'interno dell'unico documento che dovrebbe contenere l'insieme delle indicazioni per la scuola italiana.

In realtà la bozza lavora solo sulle *Indicazioni* per il primo ciclo, dato che per il secondo ciclo non ci sono proposte disciplinari ma solo il quadro generale delle competenze chiave in funzione delle quali dovrebbe essere reimpostata la didattica del biennio obbligatorio e in attesa delle nuove indicazioni su tutto il secondo ciclo (attualmente ancora in alto mare).

Per la scuola dell'infanzia si propone di inserire uno specifico traguardo per l'Irc in ciascuno dei campi di esperienza (il sé e l'altro, il corpo in movimento, linguaggi creatività espressione, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo). Si propone cioè di perseguire una collocazione trasversale a tutta l'attività educativa della scuola dell'infanzia, per certi aspetti coerentemente con l'impostazione di questo tipo di scuola. In alternativa si sarebbe potuto scegliere un solo campo di esperienza per collocarvi l'intera proposta dell'Irc; ed è abbastanza evidente che in questo caso la scelta sarebbe caduta su *Il sé e l'altro*.

Per il primo ciclo nel suo insieme – scuola primaria e secondaria di I grado – si propone, invece, di collocare l'Irc all'interno della prima area disciplinare (linguistico-artistico-espressiva) con la formulazione di specifici obiettivi di apprendimento e di traguardi per lo sviluppo delle competenze. I traguardi sono formulati in maniera sintetica e manifestano una peculiare sistematicità e progressività. Gli obiettivi sono a loro volta raggruppati in quattro ambiti: conoscenze fondamentali, la Bibbia e le altre fonti, il linguaggio religioso, i valori etici e religiosi.

La proposta si sottopone ora ad un confronto aperto, che può partire dalla stessa struttura formale per poi precisarsi nei singoli contenuti. Andrà verificato, per esempio, se i quattro ambiti di obiettivi sono esaustivi o devono essere integrati o modificati; si dovrà altresì verificare la completezza del quadro offerto dai singoli obiettivi e traguardi e la effettiva progressività e praticabilità didattica della proposta; si dovrebbero in particolare verificare i raccordi con le altre discipline, anche se per fare questo si

dovrebbe disporre del testo aggiornato delle altre discipline; sembra evidente, infine, che l'introduzione all'area linguistico-artistico-espressiva dovrà essere in qualche modo integrata per accogliere al suo interno anche l'Irc. Tutta l'operazione in vista di una sperimentazione "leggera" dell'intera proposta nel corso dei prossimi mesi.







## Gruppi di studio

- Griglia dei lavori
- 1. L'IdR nella pastorale della scuola diocesana  
Gruppo 1
- 2. Dimensione didattico-pedagogica e teologico-antropologica  
Gruppo 2
- 3. Nodi Strutturali dell'IRC a partire dalle Indicazioni  
Gruppo 3
- 4. Comunicazioni di sintesi del lavoro dei gruppi  
"Dal confronto alle proposte"
- 5. Rielaborazione unitaria delle riflessioni e proposte  
emerse dal Seminario



# riglia dei lavori

Prof. VITO SABATO

Come ha ricordato in un passaggio della sua introduzione ai lavori Don Vincenzo Annicchiarico, è opportuno «ricordarci le dimensioni portanti di questa professionalità degli IdR, che si caratterizza per il suo peculiare mandato ecclesiale e per la particolare competenza pedagogico-didattica ... [Vanno elaborate] le attuali esigenze formative per gli IdR: da una parte, la necessità di aprirsi ai bisogni educativi di ampio respiro emergenti dal contesto socio-culturale e connessi alle dinamiche pastorali e, d'altra parte, l'urgenza di tener conto delle novità normative strettamente scolastiche».

**Il lavoro dei gruppi si articola in due momenti interni:**

**Primo momento:** Lettura dei brani introduttivi alla riflessione e discussione in gruppo e, dove necessario, rilettura di parti significative delle relazioni o dei testi ministeriali presenti in cartella.

**Secondo momento:** Ogni gruppo ha a disposizione delle domande-stimolo da sviluppare. L'obiettivo è guidare le riflessioni dei responsabili regionali e dei docenti sulle implicazioni identitarie e di profilo di ruolo che qualificano la presenza dell'IdR nella scuola. Le osservazioni collaborative dei gruppi contribuiranno a determinare e riformulare delle questioni e delle problematiche inerenti la mappa culturale degli IdR, finalizzata alla sperimentazione degli obiettivi e traguardi IRC.

**Dal lavoro di gruppo si attende:**

- Delle indicazioni sintetiche di tutto il lavoro da consegnare alla Prof.ssa Rita Minello, finalizzate alla rielaborazione unitaria di chiusura del Seminario.
- Delle indicazioni sintetiche delle riflessioni relative alla terza domanda, da consegnare al Prof. Vito Sabato per la relazione di coordinamento.
- Una breve sintesi di report, relativa alle prime due domande, da presentare in Assemblea.

## 1° Gruppo: L'IdR nella pastorale della scuola diocesana

### Obiettivo

Obiettivo del lavoro di gruppo è sviluppare un confronto sulle sinergie che – a partire dall'appartenenza dell'IdR alla comunità ecclesiale e alla comunità scolastica – possono svilupparsi all'interno di una pastorale diocesana rivolta alla scuola.

### Spunti di riflessione

Nell'intervento scritto del Prof. Marson, si valorizza un testo del Magistero dei Vescovi italiani redatto dopo il quarto Convegno Ecclesiale Nazionale di Verona:

«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. 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. La formazione, a partire dalla famiglia, deve essere in grado di dare significato alle esperienze quotidiane, interpretando la domanda di senso che alberga nella coscienza di molti ... Tutto questo potrà realizzarsi solo se le comunità cristiane sapranno accompagnare le persone ... Per rendere maggiormente efficace questa azione, non va sottovalutata l'importanza di un migliore coordinamento dei soggetti educativi ecclesiali».

[Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il quarto Convegno Ecclesiale Nazionale, "Rigenerati per una speranza viva", (1 Pt 1,3): Testimoni del grande 'sì' di Dio all'uomo, n. 17, La sfida educativa, in: Orioldo Marson, La professionalità dell'Idr: competenza teologica e appartenenza ecclesiale, Valtournenche (Ao), 14 gennaio 2008]

### Domande-stimolo:

Per ridefinire la stessa professionalità dell'IdR, ripartendo dall'appartenenza congiunta alla comunità ecclesiale e alla comunità scolastica, al fine di rafforzare il coordinamento sul piano educativo, ecco alcune domande:

- Quale presenza dell'IdR rafforzare nella comunità ecclesiale per sviluppare sinergie maggiori e aiutare la comunità stessa nella presa di coscienza del valore aggiunto costituito dalla sua professionalità?

- Quali relazioni – con le associazioni professionali, le associazioni studentesche e le associazioni di famiglie – l’IdR può stabilire nella comunità scolastica, per sviluppare sinergie maggiori in vista di un’offerta formativa di qualità?
- Quali conseguenze le riflessioni sin qui condotte avrebbero, in ordine alla professionalità docente?

## 2° Gruppo: Dimensione didattico-pedagogica e teologico-antropologica

### Obiettivo

Obiettivo del lavoro di gruppo è sviluppare un confronto sul profilo identitario dell’IdR, attraverso un esame delle basilari competenze, esercitate nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e alle famiglie, al fine di offrire un contributo al prossimo Convegno promosso dall’Ufficio Nazionale per l’educazione, la scuola e l’università, dal tema La professione docente oggi nella scuola che educa.

### Spunti di riflessione

Nell’intervento della Prof.ssa Minello, si delinea un profilo dinamico di competenza dell’IdR di qualità, al servizio di una scuola in cammino verso il cambiamento:

«La competenza è l’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, a 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 espliciti.»  
 [Rita Minello, La professionalità dell’IdR: competenza pedagogico-didattica, Valtournenche (Ao), 14 gennaio 2008]

### Domande-stimolo:

Per aggiornare la presenza dell’IRC nel nuovo contesto scolastico, sembra opportuno aprire un dibattito che faccia tesoro in primo luogo dell’esperienza degli IdR.

Alcune domande da cui partire:

- Partendo dalla prospettiva esperienziale, come è possibile declinare alcune competenze, per meglio definire il profilo identitario e metabolizzare i saperi professionali dell'IdR?
- Posto che il nostro mondo sensibile e complesso non sopporta semplificazioni e staticità (cfr. Nunzio Galantino, *La professionalità dell'Idr: competenza teologica e appartenenza ecclesiale*, Valtournenche, Ao, 14 gennaio 2008), quali elementi dell'identità teologico-antropologica rafforzereste nell'IdR, al fine di un'offerta formativa più adeguata?
- Quali conseguenze le riflessioni sin qui condotte avrebbero, in ordine alla professionalità docente, in riferimento ai tre poli scuola – comunità ecclesiale – epistemologia disciplinare?

### 3° Gruppo: Nodi strutturali dell'IRC a partire dalle Indicazioni

#### Obiettivo

Obiettivo del lavoro di gruppo è sviluppare un confronto sulle proposte per la sperimentazione, al fine di offrire spunti di riflessività al gruppo di supporto del Servizio Nazionale IRC, quale contributo alla sperimentazione e alla nuova elaborazione delle Indicazioni.

#### Spunti di riflessione

Nell'intervento del Prof. Cicatelli, è presente una proposta di articolazione delle competenze specifiche per l'IRC che è possibile declinare ulteriormente o integrare, alla luce delle esperienze e delle pratiche di ognuno:

«Per rimanere sul piano della strumentalità che sembra caratterizzare le competenze disciplinari rispetto alla finalità delle competenze trasversali, ci sembra che si possano facilmente individuare le competenze che l'Irc è tenuto a proporre e a coltivare, raggruppandole per comodità in tre aree.

In ambito biblico-teologico non potranno mancare: la capacità di usare e interpretare correttamente le fonti della fede cattolica (Bibbia e tradizione), la capacità di giustificare la sistematicità della dottrina cattolica e, più in generale, la capacità di usare in maniera appropriata il linguaggio religioso e quello della religione cattolica in particolare.

In ambito antropologico-esistenziale sembra importante l'acquisizione di alcune consapevolezza: della specificità della dimensione religiosa rispetto ad altre forme di esperienza umana, dell'importanza

della religione nella vita degli uomini, del significato di alcuni principi e/o valori propri della fede cattolica (amore, perdono, giustizia...), della serietà e libertà della scelta religiosa, del rispetto dovuto a tutte le scelte religiose autentiche (anche diverse dalla propria). In ambito storico-fenomenologico si potranno curare: la capacità di riconoscere lo specifico religioso e lo specifico cattolico all'interno dei fenomeni culturali in genere e nello sviluppo del cristianesimo in particolare, la capacità di interpretare la cultura alla luce della religione (e di quella cattolica in particolare) e la capacità di interpretare la religione (quella cattolica in particolare) alla luce della cultura, la capacità di comprendere il senso del dialogo interreligioso».

[Sergio Cicatelli, Verso la sperimentazione delle nuove Indicazioni ministeriali, Valtournenche (Ao), 15 gennaio 2008]

### Domande-stimolo:

Per aggiornare la presenza dell'IRC nel nuovo contesto scolastico sembra opportuno aprire un dibattito che faccia tesoro in primo luogo dell'esperienza degli IdR.

Alcune domande da cui partire:

- Provate ad esplicitare e descrivere alcune competenze irrinunciabili che L'IRC potrebbe esercitare e coltivare, tenendo presente le Indicazioni.
- Posto che la scelta di un'area disciplinare non è più vincolante, per qualsiasi materia, la collocazione dell'IRC all'interno dell'area linguistico-artistico-espressiva, come renderebbe ragione della specificità stessa dell'IRC?
- Quali conseguenze le riflessioni sin qui condotte avrebbero in ordine alla professionalità docente?





# L'IdR nella pastorale della scuola diocesana Gruppo 1

Coordinatore: Prof. DAVIDE MONTELEONE

## Introduzione

Io mi limiterò ad un'esposizione ragionata degli interventi fatti dal gruppo.

I contributi sono stati tanti, nonostante il poco tempo a disposizione, ed ognuno meriterebbe un'attenzione e un approfondimento maggiore.

Pertanto questi si presentano più come sintesi di esigenze e aspettative o nodi problematici, piste per una riflessione più organica circa il rapporto tra IRC – Pastorale della scuola – Comunità cristiana – Diocesi.

Emergono interpretazioni diverse circa il ruolo dell'Idr in relazione alla pastorale scolastica ma anche in relazione alla comunità credente. È vero anche il contrario, in che modo la comunità cristiana (quindi parrocchie, ufficio di pastorale della scuola, associazioni di categoria e non) percepisce oggi la figura (professionalità) dell'Idr? Quali sono i peculiari interventi che possono offrire i molteplici operatori che agiscono nell'ambito dell'educazione giovanile? In che modo possono crearsi sinergie tra pastorale giovanile, della scuola, del lavoro, sociale e il mondo della scuola inteso come luogo di presenza delle nuove generazioni che si istruiscono e si formano?

Un tentativo che si potrebbe operare è quello di riuscire a creare progetti di pastorale che, in qualche maniera, risultino una rielaborazione del lavoro degli Idr. Nel senso che, i risultati degli Idr vanno offerti alla comunità, la quale elabora gli esiti dell'educazione scolastica ma poi propone percorsi formativi ecclesiali. Solo che difficilmente esistono "progetti delle nuove generazioni" e non esiste una pastorale integrata.

Per ciò che concerne la figura dell'Idr, evitare di pensarlo come *collegamento della Chiesa alla Scuola*, poiché sul territorio è il parroco (cioè la parrocchia) che rappresenta la Chiesa alla Scuola.

Per ciò che concerne i contenuti, andrebbe ripensata un'antropologia alla luce delle cinque dimensioni del Convegno ecclesiale di Verona. Esse possono ben declinarsi nella scuola (si pensi alla

fešta, alla tradizione, alla cittadinanza, l'affettività). Inoltre possono essere un "motivo conduttore" per la pastorale del territorio.

In un intervento, viene citata un'esperienza-tentativo di pastorale integrata. In una diocesi del sud è stato consegnato il primo progetto pastorale. L'apporto è stato dato da tutti: sacerdoti, religiosi, laici, associazioni, Idr. L'Idr è stato concepito come *un membro della comunità*, la quale è il vero soggetto della pastorale diocesana. Per questo, le proposte formative vanno formulate in sinergia. Il progetto ha preso in considerazione tutto il lavoro di Verona scegliendo di soffermarsi maggiormente sull'ambito della *tradizione*.

I vari uffici diocesani (scuola – lavoro – sociale ed altri) hanno delineato linee progettuali ma anche percorsi operativi a servizio delle parrocchie, dei loro consigli e del consiglio pastorale diocesano. Idr *non è considerato il postino della diocesi*.

Qualcuno fa notare che esistono due eccessi che possono distorcere il contributo pastorale dell'Idr:

da un lato il riduzionismo dell'attività pastorale alla sola lezione; dall'altra l'estromissione del lavoro pastorale dall'ora di religione.

Un rischio che qualcun altro paventa è che l'Idr sia il *soccorritore della pastorale scolastica o giovanile*. Idr ha delle sue specificità professionali che esplica solo quando fa bene l'Idr. Se poi, l'Idr si rende disponibile anche ad altro va benissimo. Importante però che dia la sua testimonianza cristiana. La testimonianza – infatti – ha sempre e comunque ricadute dirette per la pastorale scolastica.

Altra problematica è come la comunità cristiana si interfaccia con l'Idr. L'Idr, nonostante in questo momento appaia il punto di maggiore contatto con la nuova generazione, sembra, nel contempo, il più trascurato dalla comunità. Ora, va messo in discussione chi vede l'Idr come un *portatore d'acqua* e va proposto un modo diverso di collaborazione tra IRC e realtà cristiana.

C'è chi all'interno del gruppo, senza troppe parole, afferma che la pastorale scolastica non esista di fatto (è una provocazione). In qualche caso, comunque, si confonde con quella giovanile.

Quanto la diocesi, o un ufficio preposto, riesce a interloquire con tutti i soggetti operanti nell'ambito dell'educazione? E quanto si tiene in considerazione la famiglia che è il primo soggetto educate? *Non si può relegare agli Idr tutto il peso dell'impegno educativo*. La diocesi dovrebbe trovare il modo di far dialogare tutti questi soggetti tra loro e non di lasciarli dissipati.

È vero anche che il settore delle associazioni (inteso come uno dei soggetti operatori) è in crisi. La crisi è di tutte le agenzie

educative, perché l'educazione è in crisi. Creare sinergia perciò non è facile.

Gli IdR sono *insegnanti come altri* con la consapevolezza in più di avere *la fiducia della comunità cristiana*. È importante il sostegno della comunità cristiana

Poi è sorta una domanda: la pastorale della scuola a chi si rivolge? Se vuole rivolgersi più agli alunni che ai docenti, allora obiettivo principale è ideare, progettare percorsi educativi per studenti di cui Idr è un collaboratore.

L'Idr è un insegnante in primo luogo, cioè *uno specialista di scuola*. Rispetto quindi alla pastorale, un buon insegnante che ha anche una vocazione e passione educativa e progettuale può essere considerato un valido consulente. Se un ufficio di pastorale della scuola vuole specialisti si avvalga della consulenza degli Idr come anche di altri docenti.

In conclusione, le prospettive – aspettative sono quelle di considerare una pastorale della scuola legata ad un progetto pastorale diocesano integrato in cui tutti concorrono all'evangelizzazione e all'educazione nello specifico.

Quindi, emerge la questione dell'identità pastorale dell'Idr e del suo giusto riconoscimento da parte della comunità cristiana.

# 2.

## Dimensione didattico-pedagogica e teologico-antropologica Gruppo 2

Coordinatore: Prof.ssa SILVIA BALLA

### Obiettivo

Obiettivo del lavoro di gruppo è sviluppare un confronto sul profilo identitario dell' IdR, attraverso un esame delle basilari competenze, esercitate nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e alle famiglie, al fine di offrire un contributo al prossimo Convegno promosso dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, dal tema La professione docente oggi nella scuola che educa.

### Spunti di riflessione

Nell' intervento della Profssa Minello, si delinea un profilo dinamico di competenza dell' IdR di qualità, al servizio di una scuola in cammino verso il cambiamento:

«La competenza è l'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, a 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 espliciti».

[Rita Minello, La professionalità dell' IdR: competenza pedagogico-didattica, Valtourneche (Ao), 14 gennaio 2008]

### Domande-stimolo:

Per aggiornare la presenza dell'IRC nel nuovo contesto scolastico, sembra opportuno aprire un dibattito che faccia tesoro in primo luogo dell'esperienza degli IdR.

Alcune domande da cui partire:

- Partendo dalla prospettiva esperienziale, come è possibile declinare alcune competenze, per meglio definire il profilo identitario e metabolizzare i saperi professionali dell'IdR?

- Posto che il nostro mondo sensibile e complesso non sopporta semplificazioni e staticità (cfr. Nunzio Galantino, La professionalità dell'IdR: competenza teologica e appartenenza ecclesiale, Valtournenche, Ao, 14 gennaio 2008), quali elementi dell'identità teologico-antropologica rafforzereste nell' IdR, al fine di un'offerta formativa più adeguata?
- Quali conseguenze le riflessioni sin qui condotte avrebbero, in ordine alla professionalità docente, in riferimento ai tre poli scuola – comunità ecclesiale – epistemologia disciplinare?

## Sintesi del lavoro di gruppo:

Per meglio definire il profilo identitario dell'IdR è necessario che alcune competenze vengano declinate in relazione al contesto nel quale si è coinvolti: la realtà scolastica. Partendo dal profilo dinamico di competenza, così come chiaramente delineato ed evidenziato dall'intervento della Dott.ssa Minello, si vengono a delineare due dimensioni che concorrono ed interagiscono nel favorire un incontro proficuo tra docente ed alunno. Si parla in specifico di competenze di tipo:

- **RELAZIONALE – COMUNICATIVA:** Ciò, a nostro parere, significa essere in grado di leggere l'ambiente classe, di saper cogliere i bisogni, individuare le risorse, affrontare le difficoltà. Non si può pensare di programmare nessun intervento che possa essere connotato come educativo e formativo, se non si hanno dei pre-requisiti quali, ad es.:

1. la valutazione del livello di apprendimento raggiunto in ingresso
2. la conoscenza delle situazioni, soprattutto di quelle più problematiche
3. saper adeguare il linguaggio alla realtà concreta in cui si opera.

Al ragazzo si parla con le parole ma si comunica con l'atteggiamento, con l'esempio: attraverso l'empatia, la comunicazione aperta ed accogliente, ogni ragazzo si sentirà valorizzato in ciò che è ed in ciò che fa. Questo permette di superare i limiti di un sapere asettico, avulso dalla realtà per favorire un ambiente che sia da stimolo e da incentivo, per chiunque.

Ciò presuppone il docente ampli il ventaglio delle sue relazioni sia con il personale della scuola (Dirigente Scolastico, colleghi, Segreteria e operatori scolastici) che con le famiglie (cercando di creare momenti di dialogo e di incontro con i genitori che non si riducano ai pochi minuti risicati al termine di un consiglio di classe).

È importante infatti che il docente sappia promuovere quelle capacità che possano renderlo una leadership a livello culturale e socio-comunicativo

• **PROFESSIONALE – DIDATTICO:** è necessario che il docente si ponga di fronte agli alunni offrendo loro un sapere qualificato: l'insegnante dovrebbe avere una conoscenza approfondita della materia, senza abbassare il suo livello di preparazione. Ciò rende più autorevole il suo insegnamento e più incisivo il suo intervento che deve essere in grado di fornire agli alunni quegli strumenti che consentono:

1. di “leggere” la realtà nella quale sono inseriti
2. di apprendere un metodo di studio che si caratterizzi per la capacità di rendere l'alunno protagonista del proprio percorso di studio
3. di conseguire quegli obiettivi minimi indispensabili per porre le basi di un sapere qualificato

L'alunno dovrebbe essere coinvolto nel processo di studi che lo vede coinvolto, non solo come spettatore passivo o come “contenitore” da riempire di nozioni: ciò potrebbe essere fattibile se la proposta di formazione non viene imposta o calata dall'alto ma coniugata con il favorire e lo sviluppare motivazioni personali. Lo studio è un percorso di crescita e di arricchimento individuale dove ciascuno sviluppa proprie specifiche competenze. Questa è una delle ragioni per cui ogni ordine e grado di scuola deve essere in grado di offrire delle “conoscenze” minime che diventino patrimonio comune e non appannaggio solo dei più bravi, scolasticamente e culturalmente parlando.

Tra l'altro, la mancanza di un coordinamento e di una specificità di percorso di studi minimo diventano ostacoli nel momento in cui il docente titolare di classe ha necessità di essere sostituito da un docente supplente.

È auspicabile dunque promuovere un modo di comunicare che permetta ai ragazzi di “essere educati per sapersi educare”: è attraverso un sapere che è ricerca, che i contenuti possono essere accolti e fatti propri; che da una domanda, magari anche banale, può nascere una discussione arricchente in classe.



# 3.

## Nodi strutturali dell'IRC a partire dalle indicazioni Gruppo 3

Coordinatore: Prof.ssa CRISTINA CARNEVALE

Visti i tempi stretti per il lavoro di gruppo, si è preferito concentrare subito l'attenzione sulla **bozza dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi all'Irc**, tralasciando le riflessioni sulla professionalità dell'Idr, anche perché l'immergersi con serietà e responsabilità nel lavoro concreto è proprio uno dei segni distintivi di questa professionalità.

Sono emersi i seguenti **spunti di riflessione che si rilanciano al Gruppo di Supporto**, il quale avrà modo di lavorare in modo sicuramente più approfondito sulla questione, in vista di una stesura finale dei Traguardi per avviare una loro sperimentazione a livello nazionale.

1. Si è notato in primo luogo che, nella bozza dei Traguardi dell'Irc, questi ultimi non si distinguono, nelle categorie utilizzate per la loro formulazione, dagli Obiettivi di apprendimento. Obiettivi e Traguardi sono sostanzialmente elaborati sotto la categoria della conoscenza. Emerge invece l'esigenza di una **riformulazione dei traguardi che lasci emergere la loro dimensione educativa**; infatti, gli Obiettivi di apprendimento indicano conoscenze e abilità specifiche dell'Irc, mentre i Traguardi dovrebbero esplicitare il contributo formativo-educativo in ordine alle competenze della persona. I traguardi dovrebbero cioè rispondere alla seguente domanda: le conoscenze e abilità specifiche dell'Irc quale contributo portano allo sviluppo pieno della persona umana?  
Si è tentata qualche rielaborazione dei Traguardi, tenendo conto di due suggerimenti operativi:
  - a) tenere presenti le categorie pedagogiche utilizzate nella strutturazione del vecchio Profilo educativo finale (Pecup) che, seppure non usato ufficialmente, calato nello specifico dell'Irc potrebbe comunque aiutare nella riformulazione dei Traguardi in chiave educativa;
  - b) utilizzare verbi adeguati allo sviluppo delle competenze.
2. Anche la stessa "Premessa" ai Traguardi Irc potrebbe essere arricchita, valorizzata e divenire il luogo per presentare il **quadro**

**pedagogico della disciplina Irc**, evidenziandone l'identità specifica nelle finalità scolastiche. Oltre a motivarne la presenza, nella scuola italiana, in base al fatto che la religione cattolica è parte integrante del patrimonio culturale italiano ed europeo, bisognerebbe evidenziarne il ruolo in ordine alla formazione della persona umana, fondandosi nel bisogno, riconosciuto dal primo articolo del testo unico della scuola, di formare in modo pieno la persona e cioè in tutte le sue dimensioni costitutive, quindi anche in quella religiosa.

3. Si sono poi considerate **le 4 aree in cui sono ripartiti gli obiettivi di apprendimento**

- Conoscenze fondamentali
- Bibbia e altre fonti
- Linguaggio religioso
- Valori etici e religiosi

condividendone sostanzialmente la suddivisione, ma mettendo in discussione il titolo dato alla prima denominata "Conoscenze fondamentali". In effetti anche Bibbia, il linguaggio religioso e i valori sono conoscenze fondamentali dell'Irc. Occorre quindi intitolare diversamente la prima area. Il Gruppo di Supporto potrà individuare la terminologia adeguata.

Non si sono prese in considerazione, invece, per mancanza di tempo, le tre aree suggerite dal Prof. Cicatelli (biblico-teologica, antropologico-esistenziale e storico-fenomenologica).

4. Si sono puntualizzati poi alcuni **rilievi sulla formulazione dei traguardi e obiettivi in merito ai contenuti specifici dell'Irc**, nota-

tando alcune precisazioni, anche di natura teologica, necessarie da apportare. Ad esempio: riguardo agli elementi fondamentali della vita di Gesù occorre esplicitare il fatto che l'alunno li sappia collocare nella Pasqua; altro elemento: più che di significato cristiano delle feste, forse bisognerebbe parlare di significato delle feste cristiane; riguardo alla Bibbia, poi, più che di confronto con essa si potrebbe considerarne la natura, identificandola come Parola di Dio; bisognerebbe poi riflettere meglio sulla questione del porre sullo stesso piano la proposta di salvezza cristiana e di altre religioni. Naturalmente il lavoro che svolgerà il Gruppo di Supporto provvederà anche a verificare questi elementi.

5. Si richiede anche un'**essenzializzazione degli obiettivi di apprendimento**, sullo stile più sintetico dei vecchi OSA, spendendo invece qualche parola in più nella elaborazione dei traguardi.

6. Dalla discussione, continuata con alcuni membri anche oltre la riunione di gruppo, è emersa anche l'esigenza di chiarire la

*distinzione tra competenza religiosa e competenza disciplinare dell'Irc.* La categoria di competenza religiosa, infatti, riferita all'Irc, non potrebbe comportare necessariamente il coinvolgimento di fede, visto che le conoscenze dell'Irc non possono ritenersi pienamente tali se non vengono lette in una dimensione di fede? È una domanda aperta che ci invita a porre la questione circa il futuro dell'Irc. Dove potrebbe portarci, infatti, il parlare di *competenza religiosa dell'Irc* e dove invece il riferirsi a *competenze disciplinari dell'Irc*?



# 4.

## Comunicazioni di sintesi del lavoro dei gruppi "Dal confronto alle proposte"

Prof. VITO SABATO

### Premessa

I gruppi che hanno lavorato sulle tematiche proposte nel Seminario sono stati tre: ognuno formato da dieci persone (responsabili regionali e docenti), coordinati rispettivamente da un docente.

Il tempo a disposizione è stato poco e alcuni gruppi si erano dati appuntamento anche dopo cena per proseguire i lavori.

Le attese e le aspettative nei confronti dei lavori di gruppo sono cresciute man mano che il seminario si sviluppava attraverso le relazioni e il dibattito.

L'attesa principale e "istituzionale", che ha costituito il filo rosso della riflessione, era già espressa nel titolo del Seminario: la mappa culturale degli IdR, finalizzata alla sperimentazione degli obiettivi e traguardi IRC. Essa era stata evidenziata fin dall'inizio da Don Vincenzo Annicchiarico. Egli sottolineava l'opportunità di «ricordarci le dimensioni portanti di questa professionalità degli Insegnanti di Religione, che si caratterizza per il suo peculiare mandato ecclesiale e per la particolare competenza pedagogico-didattica». Offriva anche due riferimenti per la definizione sulla professionalità: i bisogni educativi di ampio respiro emergenti dal contesto socio-culturale e connessi alle dinamiche pastorali; l'urgenza di tener conto delle novità normative strettamente scolastiche.

I coordinatori sono stati invitati a condurre il gruppo articolando gli interventi in due momenti: la riflessione a partire dalla lettura dei brani introduttivi alla riflessione; gli interventi sulla falsa riga delle domande-stimolo proposte. Saranno loro stessi a presentare le proposte relativi ai temi specifici assegnati ai vari gruppi.

### 1. Proposte in ordine alla professionalità docente

Sintetizzo, in quanto coordinatore, le proposte in ordine alla professionalità docente, attenzione che ha costituito l'ordito della riflessione, e lascerò lo spazio ai coordinatori dei singoli gruppi per presentare le proposte avanzate relativamente ai temi specifici assegnati ai gruppi.

La professionalità del docente si declina in riferimento a tre poli costitutivi per lui: la comunità ecclesiale, la scuola e l'epistemologia della disciplina.

Il far parte della comunità ecclesiale necessita una revisione dell'identità dell'IdR alla luce della relazione che egli ha con la comunità cristiana e viceversa.

È sicuramente riduttiva la sua considerazione come "postino della diocesi" o come "collegamento" della Chiesa con la scuola o come "portatore d'acqua"; ma fa parte della sua identità l'essere – e l'essere considerato – membro della comunità che ricopre un ufficio/ministero particolare (il gruppo non ha preso posizione a tal proposito), fermo restando che soggetto di qualsiasi pastorale non è il singolo cristiano (leggi l'IdR per la pastorale della scuola), ma l'intera comunità.

Il riferimento alla scuola comporta immediatamente la consapevolezza che un aspetto dell'identità dell'IdR si declina attorno al suo essere "specialista di scuola", al suo vivere la professione con passione educativa e progettuale, con capacità di lavoro collegiale.

Nell'ambito scolastico la sottolineatura maggiore di una professionalità legata al mandato della Chiesa, rispetto all'adempimento fedele e puntuale del suo essere docente, porterebbe ad una considerazione dell'IdR poco professionale.

Un altro aspetto della professionalità deriverebbe dalla possibilità concreta che ha l'IdR di essere uomo delle sinergie nella scuola, uomo che ricerca la collaborazione con le altre associazioni professionali, degli studenti e delle famiglie. In quest'ottica la considerazione di un IdR come facilitatore delle relazioni tra le persone non sarebbe estranea alla stessa professionalità.

La stessa disponibilità, infine, che l'IdR manifesta nell'accompagnare con coscienza e con umiltà tutte le innovazioni, cui continuamente si sottopone la scuola, è un altro aspetto – e prova – della sua professionalità.

Per la disciplina che insegna, la testimonianza – nella vita e nel lavoro – del suo essere cristiano costituisce un aspetto della professionalità certamente non trascurabile. Secondo quest'ottica sarebbe eccessivo affermare che l'impegno pastorale dell'IdR si riduce alla lezione ed, ugualmente eccessivo, che l'impegno pastorale viene svolto dall'IdR solo fuori dell'ora di religione.

L'attenzione alla migliore trasmissione dei contenuti dovrebbe portare l'IdR a conoscere ed attuare tutte le strategie comunicative.

Il supplemento di speranza, che porta in sé stessa la disciplina, è incarnato, nell'ottica della professionalità, dalla capacità

dell'IdR di aiutare il ragazzo a costruire il proprio progetto di uomo, all'interno della sua esperienza – che il docente sa leggere come esperienza dello studente e come contesto vitale in cui sviluppa la sua esistenza – in modo da rendere lo studente stesso protagonista dell'apprendimento.

---

2.  
L'IdR nella  
pastorale della  
scuola diocesana.  
1° gruppo

Il 1° gruppo era chiamato a riflettere sull'IdR nella pastorale della scuola diocesana.

Si richiedeva un confronto sulle sinergie che – a partire dall'appartenenza congiunta dell'IdR alla comunità ecclesiale e alla comunità scolastica – possono svilupparsi all'interno di una pastorale diocesana rivolta alla scuola.

Lo spunto di riflessione era dato dal n. 17 della Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il quarto Convegno Ecclesiale Nazionale di Verona: *La sfida educativa*.

Ha coordinato il gruppo il prof. Davide Campoleoni.

---

3.  
Dimensione  
didattico-  
pedagogica e  
teologico-  
antropologica. 2°  
gruppo

Il 2° gruppo era chiamato a riflettere sulla dimensione didattico-pedagogica e teologico-antropologica in riferimento alla professionalità dell'IdR.

Si richiedeva di sviluppare un confronto sul profilo identitario dell'IdR, attraverso un esame delle basilari competenze, esercitate nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e alle famiglie, al fine di offrire un contributo al prossimo Convegno promosso dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, dal tema *La professione docente oggi nella scuola che educa*.

Lo spunto di riflessione era dato da un brano della relazione della Prof.ssa Minello, dove si delineava un profilo dinamico di competenza dell'IdR di qualità, al servizio di una scuola in cammino verso il cambiamento.

Ha coordinato il gruppo la prof.ssa Silvia Balla

---

4.  
Nodi strutturali  
dell'IRC a partire  
dalle Indicazioni. 3°  
gruppo

Il 3° gruppo era chiamato a riflettere sui Nodi strutturali dell'IRC a partire dalle Indicazioni.

Si richiedeva di sviluppare un confronto sulle proposte per la sperimentazione, al fine di offrire spunti di riflessività al gruppo di supporto del Servizio Nazionale IRC, quale contributo alla sperimentazione e alla nuova elaborazione delle Indicazioni.

Spunti di riflessione sono stati sia una proposta del prof. Cicutelli di articolazione delle competenze specifiche per l'IRC rag-

gruppabili per comodità in tre aree (biblico-teologica, antropologico-esistenziale, storico-fenomenologic), sia una bozza sugli obiettivi e i traguardi dell'IRC.

Ha coordinato il gruppo la prof.ssa Cristina Carnevale.

---

## Conclusione

Sicuramente le attese erano maggiori delle risposte che si sono potute dare, anche per il poco tempo a disposizione. La rilettura globale che tra poco farà la prof.ssa Minello certamente arricchirà e darà maggiore unitarietà al lavoro svolto dai gruppi. Resta però a disposizione del Servizio Nazionale IRC e del Gruppo di supporto la ricchezza degli interventi dei partecipanti ai gruppi in questa nostra relazione sintetizzati.

# 5.

## Rielaborazione unitaria delle riflessioni e proposte emerse dal Seminario

Prof.ssa RITA MINELLO

### L'introduzione dei lavori

Alla luce degli eventi e delle varie sollecitazioni offerte dal seminario in Valtournenche, cercherò di offrire alcune riflessioni di percorso che puntino ad una rielaborazione unitaria. Tali riflessioni si svolgono all'insegna della parola-chiave "competenza identitaria" dell'IrC.

Lunedì siamo stati accolti da una bella nevicata, e l'abbiamo interpretata tutti come un buon auspicio, simbolo stesso del lavoro attento e sensibile dei nostri insegnanti di religione, portatori di saperi antichi sempre rinnovati, se è vero che "Sotto la neve, settimane e anni si condensano in un unico presente, che li custodisce tutti e dal quale essi affiorano come oggetti restituiti dal disgelo." (*Microcosmi*, di Claudio Magris).

E ancor di più ci è piaciuto il benvenuto del responsabile regionale della Valle d'Aosta, Professor Omero Brunetti, il quale, offrendoci ospitalità in quella che ha definito la "casa dell'accoglienza", ci ha esortati, con le parole del Salmo 120: "Alzo gli occhi verso i monti: da dove mi verrà l'aiuto?" E davvero chi si occupa di educazione delle giovani generazioni deve alzare lo sguardo verso il cielo, per guadagnare nuovo orizzonte. Infatti – commenta il poeta Eduardo Galeano, "L'utopia è come l'orizzonte: / cammino due passi e si / allontana due passi. / Cammino dieci passi e si / allontana di dieci passi. / L'orizzonte è irraggiungibile. / E allora a cosa serve l'utopia? / A questo serve / per continuare a camminare". Anche fino alla vetta del Plateau Rosa.

Sotto questi auspici, i lavori sono stati introdotti da Don Vincenzo Annicchiarico che ha sottolineato l'importanza di comprendere gli aspetti costitutivi della professionalità dell'IdR, espressione essa stessa di quel *in signo ponere* che è proprio della didattica intesa anche come conoscere per agire e non solo conoscere per sapere". Una professionalità che, lungi dal viverci come autoreferenziale, "si manifesta nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e che è apprezzata sia nel contesto scolastico che dalle famiglie degli studenti, ma che richiede una costante cura per la sua formazione e la sua crescita". Annicchiarico ci ha opportunamente ricordato le di-

mensioni portanti di questa professionalità degli IdR, “che si caratterizza per la particolare competenza pedagogico-didattica e per il suo peculiare mandato ecclesiale”. Che si fa interprete “da una parte, della necessità di aprirsi ai bisogni educativi di ampio respiro emergenti dal contesto socio-culturale e connessi alle dinamiche pastorali e, dall’altra parte, all’urgenza di tener conto delle novità normative strettamente scolastiche”.

L’obiettivo del Seminario è rappresentato da una riflessione sugli elementi costitutivi del profilo professionale degli IdR, alla luce delle competenze di profilo sul versante antropologico, teologico, ecclesiale, pedagogico-didattico. Nella convinzione che, anche se, per esigenze di approfondimento, questi aspetti sono stati distinti, essi caratterizzano sinergicamente l’esercizio della professione docente. Nell’attuale società della complessità, infatti, nessuna competenza docente, può essere considerata singolarmente, ma va concepita come appartenente a un sistema di padronanze, garanzia di approccio cognitivo all’identità. La teoria dei sistemi di padronanza in situazioni complesse, tradotta in *reti che si auto-regolano* e si sviluppano mediante *costruzioni di senso* (implicazioni, inferenze, condizionali, relazioni semantiche, estetiche ed emozionali) garantisce all’IdR quella rielaborazione di *reti di significati* e di comunicazioni tra *sistemi simbolici* (appunto, reti di padronanza) presentate attraverso metodologie interattive e di mediazione culturale. Solo da un profilo docente inteso come sistema di padronanze è dunque possibile ricavare le direzioni e i materiali per la costruzione metodologica di una disciplina scolastica. L’esercizio di sistemi di padronanza caratterizza l’identità di un IdR capace di assumere un ruolo preminente nella dimensione globale del cambiamento educativo. Capace di concepire, non più studenti, docenti, scuola, società come dimensioni separate, ma come attori di un circolo virtuoso tra cultura generale, cultura teologica, antropologica, ecclesiale, pedagogica e tecnologia didattica, capace di concepire uno sviluppo della cultura diagnostica per cogliere in tempo i talenti e le propensioni degli studenti nella personalizzazione del curriculum, uno sviluppo della prognosi come:

- costruzione in senso collegiale del curriculum personalizzato,
- una valutazione di sistema come mezzo di pilotaggio al conseguimento degli standard,
- un’azione educativa come responsabilità collegiale centrata sulla personalizzazione del curriculum e sul conseguimento dei risultati d’apprendimento in classe,
- un’azione formativa come orientamento allo studio, al lavoro e alle pratiche esperienze di vita.

È finito il tempo di offrire modelli statici in cui schematizzare la professione dell’insegnante. Attualmente, in realtà, “ci troviamo

nella condizione disagiata di apprezzare la pluralità dei modi di essere e fare l'insegnante, mentre non possiamo esimerci dal segnalare loro, all'atto della formazione, il compito impossibile di abilitarsi in 'tutte' le differenti strategie di conduzione didattica, ovvero maturare una via personale al loro lavoro."<sup>27</sup>.

Le coordinate entro le quali si vivifica la qualità del servizio diventano pertanto la questione antropologica (Nunzio Galantino), la competenza teologica (Orioldo Marson), l'appartenenza ecclesiale (Giosuè Tosoni) e il profilo identitario pedagogico-didattico (Rita Minello). Anche il lavoro dei gruppi è stato orientato alla formulazione di proposte in ordine alla professionalità docente. E, tuttavia, percorrendo questa strada, l'IdR che esercita sistemi di padronanze è anche un insegnante-ricercatore che concepisce la sua stessa didattica come ricerca aperta ai problemi e alle esigenze di liberazione di un sapere logocentrico.

È secondo tali prospettive che va interpretato l'intervento di Sergio Ciatelli che ci orienta alla sperimentazione di obiettivi e traguardi delle Nuove Indicazioni ministeriali, in un'ottica di percorso evolutivo della scuola e dello studente. L'insegnante-ricercatore passa senza molto sforzo dalla progettualità alla sperimentazione, se è vero ciò che io stessa ho dichiarato nel precedente intervento, e cioè che, "se ci interessano le teste ben fatte e non le teste piene, servono IdR che sappiano agire pensando e lavorare per progetti verso la competenza evolutiva", che interpretino la progettazione come un'indagine sul futuro, dunque ricerca. "Di fatto, – dice Ciatelli – per ogni disciplina sono proposti distinti *obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze*, che costituiscono forse l'unica novità lessicale di queste Indicazioni e ancora una volta esprimono una sostanziale cautela nella definizione di un risultato che è visto ancora in fieri («per lo sviluppo»)." **Il Gruppo 3**, il cui obiettivo è stato quello di sviluppare un confronto sulle proposte per la sperimentazione, al fine di offrire spunti di riflessività al gruppo di supporto del Servizio Nazionale IRC, quale contributo alla sperimentazione e alla nuova elaborazione delle Indicazioni, ha colto un elemento di debolezza nella mancata definizione tanto di *obiettivi di apprendimento* quanto di *traguardi per lo sviluppo delle competenze*. Per evitare commistioni, ha indicato come possibile sperimentazione una definizione di *traguardi*, fissati solo per il terzo e quinto anno di scuola primaria e per la fine della secondaria di primo grado, intesi come tappe evolutive, lanci in avanti, non sequenziali ma reticolari.

<sup>27</sup> DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 18.

La sperimentazione di tali tappe evolutive può significamente considerare le indicazioni del Pecup, già a suo tempo orientato nel senso delle competenze evolutive.

Intendendo l'IdR e lo studente prima di tutto come persone, attraverso una lettura antropologica delle *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, poste dal Ministero della Pubblica Istruzione sotto il titolo "Cultura, Scuola, Persona", Nunzio Galantino si è chiesto quali elementi costituiscono e – per alcuni aspetti, contemporaneamente – minano l'identità complessa della persona. E si è soffermato sul politeismo etico, offrendoci l'immagine di un Pantheon in cui tutti gli altari (valori) sono concepiti alla pari, nella forma circolare e nell'equidistanza dal centro. Si tratta, ci ha detto, di un'immagine corrispondente alla società contemporanea "affascinante, ma anche abbagliante e problematica, tanto da ingenerare nella persona una sensazione di vuoto". E anche l'immagine del Far West dei valori, dove "tutto è lasciato all'opinione del singolo o di gruppi di pressione e niente, in essa, è del tutto certo", è destinata a generare in noi soprattutto un senso di impotenza. Anche le nuove forme che va assumendo il vecchio evolucionismo materialistico cooperano a tal fine.

Ma quali sono oggi i valori che vale davvero la pena di difendere, dopo che l'attacco terroristico alle torri gemelle ha sancito, per l'occidente, la fine della società del divertimento? In un'ottica di circolarità, richiamo qui un autore già segnalato all'ultimo Convegno di Assisi, Peter Hahne, che ci incita al ritorno a quei valori immutabili che ci consentiranno di rinnovare la nostra società malata. Se non ricorriamo alle nostre origini, non ci sarà un futuro. Solo una società fatta di speranze fondate, ha una *chance* di sopravvivenza. A tale fine, ci servono modelli ed esempi, molto più che non prescrizioni, e valori che non siano semplicemente tali, ma siano condivisi. Perché "la danza intorno all'Io dorato ci ha tolto lo slancio vitale. Il nostro tempo è caratterizzato da un movimento pendolare tra l'aspettativa e la delusione, sempre da un estremo all'altro. [...] E tuttavia tutti sappiamo che, per sopravvivere, abbiamo bisogno di speranza. Non una speranza che venga dal regno delle utopie e delle illusioni. Dalla fatale Ditta individuale, lasciateci passare a una nuova forma sociale: una Società a Speranza fondata. Solo così possiamo essere utili ai nostri figli e ai nostri nipoti"<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> HAHNE PETER, *La festa è finita. Basta con la società del divertimento*, Traduttore: Bocci L., Marsilio, Venezia 2006, pp. 114-115.

La rete di riferimenti e valori antropologici che Galantino ci propone per un uomo caratterizzato da una condizione di mancanza – contraddizione – volontà di sapere, vuole renderci protagonisti di un progetto di uomo “all’altezza del suo destino”. Li richiamo qui brevemente, in quanto indicatori antropologici forti del profilo dell’IdR: preservazione della memoria del passato, cura del presente, coscienza dell’invisibile, senso del limite, coscienza della pluralità e relatività dei nostri modelli di comportamento, la virtù dell’umiltà e l’arma dell’ironia, il rifiuto di privilegiare un unico linguaggio, l’impegno etico e politico per debellare l’ingiustizia e l’oppressione.

La competenza  
teologica e  
l’appartenenza  
ecclesiale nella  
professionalità  
dell’IdR

Orioldo Marson ci indica il profilo teologico-ecclesiale di un insegnante caratterizzato da due passioni: per il vangelo e per la scuola, intesi come cammino convergente non orientato verso l’interno della chiesa, ma verso l’esterno. Da questo punto di vista, sembra che la via italiana rappresenti quelle caratteristiche di laicità e di forte valenza etica che non cede facilmente alla tendenza del post-confessionale, tendenza apparentemente ineluttabile per altri Paesi europei. Gli IdR rappresentano importanti figure di “cristiani laici” nella scuola e nella società, quindi sono “persone della sintesi” che approfondiscono la spiritualità e cercano di integrarla con la vita. È questa l’interpretazione che valorizza l’identità IdR a partire dall’impostazione del Magistero dei Vescovi italiani redatto dopo il quarto Convegno Ecclesiale Nazionale di Verona: «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. 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».

È ciò che è richiesto all’IdR, secondo Tosoni, in nome di «quel grande ‘Sì’ che come credenti in Cristo diciamo all’uomo amato da Dio che non possiamo certo disinteressarci dell’orientamento complessivo della società a cui apparteniamo, delle tendenze ... che essa esercita sulla formazione delle nuove generazioni» (Avvenire, 13 giugno 2007).

*Il Gruppo 1*, ha lavorato con lo specifico obiettivo di sviluppare un confronto sulle sinergie che – a partire dall’appartenenza

dell'IdR alla comunità ecclesiale e alla comunità scolastica – possono svilupparsi all'interno di una pastorale diocesana rivolta alla scuola. Convinti che le proposte formative vadano formulate in sinergia, indicano nel *Progetto Pastorale* la nuova forma di pastorale integrata, nata dall'apporto congiunto di sacerdoti, religiosi, laici, associazioni, e idr, concepiti come membri della comunità, la quale è il vero soggetto della pastorale diocesana.

La competenza  
pedagogico-  
didattica nella  
professionalità  
dell'IdR

L'intervento pedagogico esamina una molteplicità di competenze identitarie, e ad esso si preferisce rinviare direttamente, piuttosto di sintetizzarle in questa sede.

Mi preme, tuttavia, richiamare alcuni elementi che a mio avviso rappresentano lo specifico dell'IRC e che quindi richiamano competenze-chiave per l'IdR:

- l'importanza della relazione, e del coinvolgimento etico ed emotivo che essa comporta,
- la necessità di essere capaci di *trasmettere ai ragazzi la volontà di fare il bene*, portandoli verso percorsi di ricerca interiore e spirituale.
- l'adozione di *comportamenti adeguati al ruolo che svolge*, la capacità di proporsi come modello di persona che vive e agisce coerentemente con ciò che si prefigge di insegnare,
- la volontà di diventare *cooperatore della Verità* divina nella costante ricerca e conquista della verità umana, senza pregiudizi e settarismi, ma con atteggiamenti di disponibilità, di amicizia e di dialogo.

*Ma se dovessi indicare uno specifico che caratterizzi e qualifichi l'operato dell'IRC, non esiterei a identificarlo nel principio formativo stesso della transdisciplinarietà. Anzi, direi proprio che quella che è stata definita come "competenza religiosa", di fatto, rappresenta quel valore aggiunto che la rende "competenza transdisciplinare".*

Il postulato della transdisciplinarietà è che esista, oltre i confini delle singole discipline, uno spazio riempito da un flusso di informazioni che attraversa tutte le discipline, si nutre di esse e le supera. Si tratta di un luogo senza luogo, uno spazio di apertura, di libertà, di comprensione, di tolleranza, non solo per esigenza morale, ma per necessità epistemologica, in quanto la transdisciplinarietà si fonda sull'idea dell'irriducibilità del non conosciuto.

La transdisciplinarietà, appartiene alla *no man's land* che si situa tra le differenti discipline senza essere definita dalle metodologie di queste differenti discipline. Va dunque oltre la metodologia

interdisciplinare, la quale, pur evidenziando le relazioni e le reciprocità di ricerche portate avanti da discipline particolari, si muove restando comunque sempre all'interno delle singole regioni della conoscenza. Nella linea del nuovo orientamento epistemologico ed antropologico, la visione transdisciplinare ed ermeneutica riconosce il valore delle singole specializzazioni, mentre cerca di superare il rischio della frammentazione del sapere e di ricomporre l'unità della cultura, rinnovandone il senso inerente alla vita.

Essa cerca di ricomporre la scissione multisecolare all'interno del sapere, mira alla riconciliazione tra soggetto ed oggetto, tra l'uomo esteriore e l'uomo interiore, rappresenta un tentativo di ricomposizione dei differenti frammenti della conoscenza. La transdisciplinarietà è dunque la conseguenza necessaria dell'interezza dell'essere umano e, contemporaneamente, il vero fine della conoscenza, l'immanenza di ogni disciplina e, dunque, il luogo del metasapere.

Sembra, insomma, particolarmente vocata a valorizzare i sistemi di padronanza dell'IRC, rappresenta, anzi, un vero e proprio valore aggiunto, se è vero quanto esprime il poeta Gibran: "L'insegnante che avanza / nell'ombra del tempo, / fra i suoi discepoli, / non trasmette la sua sapienza, / ma piuttosto la sua fede / e la sua amorevolezza. / Se è veramente saggio, / non vi introdurrà / nella casa della sua sapienza, / ma vi accompagnerà / alla soglia / della vostra mente."

### Alcune proposte di competenza per l'IRC

Nell'intervento di Sergio Ciatelli, *Verso la sperimentazione delle Nuove Indicazioni ministeriali*, si osserva che «Per quanto riguarda l'ambito disciplinare dell'Irc sembra opportuno introdurre una parallela distinzione tra *competenze religiose* e *competenze disciplinari* dell'IRC: le prime possono riferirsi al livello trasversale, investendo la dimensione religiosa della persona anche nella sfera più intima dell'interrogazione personale e delle scelte di fede, che non possono essere una diretta conseguenza dell'IRC ma che su alcune competenze acquisite in quella sede possono legittimamente fondarsi; le seconde, quelle disciplinari, sono semplicemente il risultato dell'attività scolastica e devono riferirsi ai contenuti appresi durante le lezioni di RC».

Segue una proposta di competenze che, secondo una prima ricognizione, l'IRC è tenuto a proporre e a coltivare, raggruppate per comodità in tre aree.

«In ambito *biblico-teologico* non potranno mancare: la capacità di usare e interpretare correttamente le fonti della fede cattolica (Bibbia e tradizione), la capacità di giustificare la sistematicità della dottrina cattolica e, più in generale, la capacità di usare in ma-

niera appropriata il linguaggio religioso e quello della religione cattolica in particolare.

In ambito *antropologico-esistenziale* sembra importante l'acquisizione di alcune consapevolezza: della specificità della dimensione religiosa rispetto ad altre forme di esperienza umana, dell'importanza della religione nella vita degli uomini, del significato di alcuni principi e/o valori propri della fede cattolica (amore, perdono, giustizia...), della serietà e libertà della scelta religiosa, del rispetto dovuto a tutte le scelte religiose autentiche (anche diverse dalla propria).

In ambito *storico-fenomenologico* si potranno curare: la capacità di riconoscere lo specifico religioso e lo specifico cattolico all'interno dei fenomeni culturali in genere e nello sviluppo del cristianesimo in particolare, la capacità interpretare la cultura alla luce della religione (e di quella cattolica in particolare) e la capacità di interpretare la religione (quella cattolica in particolare) alla luce della cultura, la capacità di comprendere il senso del dialogo inter-religioso».

Chiamato a sviluppare un confronto sul profilo identitario dell'IdR, attraverso un esame delle basilari competenze, esercitate nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e alle famiglie, il **Gruppo 2** ha declinato attraverso una ricca serie di competenze, fra le quali spicca la competenza di lettura dell'ambiente, della classe, dei bisogni formativi degli studenti, elementi in base ai quali procedere ad una progettazione mirata e specifica e ad una più attenta relazionalità.

**Conclusione:**  
l'insegnante di  
religione tra libertà  
e responsabilità

«Non ti ho fatto né celeste né terreno, non mortale né immortale, perché di te stesso quasi libero e sovrano artefice ti plasmassi e ti scolpissi nella forma che avevi prescelto. Tu potrai degenerare nelle cose inferiori che sono i bruti; tu potrai, secondo il tuo volere, rigenerarti nelle cose superiori che sono divine». Secondo Pico Della Mirandola questa frase fu pronunciata da Dio all'uomo al quale, all'atto della creazione, Egli consegnò la responsabilità della propria costruzione identitaria. Ma se non tutti sono d'accordo con il filosofo nel riconoscere questa enorme dose di libero arbitrio identitario all'uomo in quanto tale, certamente questa libertà-responsabilità è assegnata oggi alla categoria degli insegnanti, che né dal proprio datore di lavoro né dalla società all'interno della quale operano ricevono indicazioni molto precise e idonee a rispondere alla faticosa domanda "chi sono io?".

Giovanni Jervis, psichiatra italiano, ha dato la definizione dell'identità personale: è riconoscersi ed essere riconosciuti.

Ciascuno di noi ha un'identità strutturata non solo quando si riconosce perché sa rispondere alla domanda "Chi sono?", ma anche quando le persone che fanno parte del suo contesto esistenziale lo riconoscono. L'importante è che l'autoriconoscimento, e l'eteroriconoscimento possano coincidere totalmente, o almeno in parte.

Voglio dire che non solo il problema dell'identità e dell'appartenenza teologico-ecclesiale educativo-professionale, ma anche quello di tale riconoscimento da parte della comunità, è fondamentale per l'IDR. L'incertezza del riconoscimento della comunità conduce con sé il venir meno dell'appartenenza, modifica le categorie di inclusione/esclusione, e ci riconsegna al mondo come viandanti, nomadi della modernità più o meno refrattari, riconfigurandoci nella dimensione dell'*homo viator*. Ma anche nell'incertezza è possibile trovare elementi di forza morale: "Passavamo sulla terra leggeri", scrive Sergio Atzeni, alla ricerca di un passaggio commemorativo celebrato da uomini che si porgono come custodi del tempo e dei saperi, in una terra di linguaggi, d'ombra e di luce, e di diversità. Passaggio "leggero" che evoca il sogno della speranza di riconquista dell'Eden perduto.

L'augurio conclusivo che porgiamo dunque all'insegnante di religione cattolica, rievoca le parole del vescovo di Aosta G. Anfossi: «Diciamo con chiarezza a noi stessi non solo *Perché* facciamo questo lavoro, ma anche *per Chi*.» È infatti da questa ragione di fondo che gli deriva l'autorevolezza.

# A

## Alcune riflessioni conclusive

Don VINCENZO ANNICCHIARICO

Al termine di queste giornate di studio e condivisione non posso che rivolgervi un sentito ringraziamento. Ruberò soltanto pochi minuti per fare una conclusione che prenda in considerazione tutti gli aspetti, anche storici, di questo nostro Seminario.

Come neo responsabile del Servizio Nazionale Irc, ho ereditato alcune questioni urgenti da gestire: tre mini convegni che si sarebbero dovuti realizzare in questo mese di gennaio propeutici al Convegno di Pastorale della scuola e l'incombenza di avviare la sperimentazione dei Traguardi e degli Obiettivi sull'Irc.

Abbiamo pensato in primo luogo di trasformare i tre mini convegni in un Seminario di studio, il quale però non doveva trascurare la questione della Pastorale della scuola: quest'anno il Servizio Nazionale Irc favorisce la dimensione pastorale perché molti direttori degli uffici diocesani di Pastorale della scuola sono anche responsabili diocesani dell'Irc. Sappiamo bene che, nel momento in cui il Servizio Nazionale organizza un convegno, generalmente i direttori sono più propensi a partecipare a quelli dell'Irc che non a quelli di Pastorale Scolastica. Allora, per evitare delle sovrapposizioni, si è deciso di favorire la partecipare al Convegno di Pastorale della scuola e di avere per noi altri momenti di riflessione propeutici a questo convegno.

Vale la pena fare memoria ogni tanto sui motivi che ci portano a vivere certi tipi di scelta ed è altrettanto necessario ricordare che, dovendo far partire di fatto la sperimentazione, d'accordo con il Ministero, non potevamo superare la fine del primo quadrimestre. Così, abbiamo pensato di utilizzare questo Seminario anche per dire qualcosa di indicativo al Gruppo di Supporto, che deve lavorare sulle nuove indicazioni ministeriali e che ha già cominciato a riflettere. Siamo ancora in un momento di transizione per redigere la proposta di penultima bozza che il Servizio dovrà presentare al Tavolo di lavoro del Ministero.

Allora è chiaro che in questo Seminario dovevamo tenere presenti le due questioni: la Pastorale e i Traguardi Irc. Le due questioni non appaiono distinte in ordine alla professionalità dell'insegnante, perché professione significa preparazione, competenza e riconoscimento a livello ufficiale; ma essa diventa professionalità nell'esercizio, quindi nel contesto scuola; allora la sperimentazione non è qualcosa a latere della professionalità; al contrario, la sperimentazione può essere un'occasione propizia proprio in ordine allo sviluppo della professionalità.

Mi preme anche sottolineare una questione di linguaggio che è emersa in questo Seminario. Credo che in questa fase, in cui stiamo elaborando la bozza della sperimentazione, dobbiamo riappropriarci di alcune categorie con l'auspicio che vengano riconosciute all'interno della scuola.

A proposito di *competenze "religiose" e/o "di religione"*, ricordiamo che la dimensione religiosa è costitutiva dell'essere umano e richiede cura educativa. Per rispondere a questa esigenza propria dell'uomo, viene proposto l'Irc che è confessionale. Riguardo a questo ultimo aspetto, come sapete, abbiamo organizzato un Simposio sull'Insegnamento della Religione in Europa, sotto l'egida della CCEE, del quale a breve usciranno gli Atti e in seguito al quale sarà progettato un evento da realizzarsi a Bruxelles, chiedendo un'aula del Parlamento Europeo, visto che si tratterà una questione che il Parlamento non vorrebbe trattare ma che di fatto il territorio chiama a considerare: quella dell'Insegnamento della Religione in Europa. Ecco, proprio da questo Simposio Europeo è emerso il fatto che si sta andando sempre più verso un insegnamento confessionale anche negli altri stati. Questo ci dice come la situazione dell'Irc in Italia sia in qualche modo un esempio per il resto dei paesi europei.

A proposito della categoria pedagogica della *"relazione"* abbiamo messo su un progetto di formazione, chiedendo l'autorizzazione per il Corso Nazionale di aggiornamento per gli Idr, il cui tema portante sarà proprio la relazione all'interno della scuola: tra docente e alunni, tra i docenti, tra docenti e famiglie ecc.

Come vi sarete accorti, ho preferito dare a questa conclusione lo stile della narrazione, perché ritengo che ciò che portiamo avanti si comprenda solo dentro la storia vissuta da ciascuno di noi. Se manteniamo questo livello di guardarci negli occhi e di camminare insieme, credo che potremo rispondere meglio alle esigenze del territorio. Mi rendo conto che, quando approdiamo a certi livelli, sentiamo il bisogno di portare la nostra storia locale e vogliamo tenere presenti le varie provenienze regionali. Ma siamo anche chiamati a fare uno sforzo perché, a volte, raccontiamo le nostre esperienze ma non siamo capaci di raccontarne la teorizzazione, affinché questa sia fruibile da tutti. È giusta l'esigenza di "sentire" ed esprimere il proprio, ma se raccontiamo l'esperienza senza teorizzarla, questa rimane lì dove è; mentre il tentativo, a livello nazionale, è quello di passare alla teorizzazione di questa esperienza perché i termini di intervento, i motivi, le fasi, il tutto possa divenire un contributo per tutti.

Credo che l'esperienza che abbiamo vissuto qui, l'incontro con la comunità cristiana del luogo, il fatto che sia stata a noi dimostrata una premurosa attenzione fatta di disponibilità e accoglienza, ci dice che siamo dentro la storia.

Un altro passaggio riguarda la tempistica della questione degli Obiettivi e Traguardi. La bozza che abbiamo in questa sede visionato era solo un input. Dopo questo momento di riflessione, la questione passerà al Gruppo di Supporto il quale elaborerà una sorta di protocollo per la sperimentazione, in modo tale che potremo, all'inizio del 2009, chiudere alcune questioni per poter presentare il testo definitivo al Ministero; il nostro desiderio è che l'Irc compaia in modo esplicito nel testo definitivo delle indicazioni ministeriali. Lavoreremo nonostante tutti gli annunci di crisi governo: il lavoro formativo, infatti, non è mai perso.

Voglio darvi, in ultimo, una notizia in anteprima. Tra poco tempo uscirà l'ordinanza ministeriale che interpreterà, darà una sorta di regola, circa la mobilità. Come Servizio Nazionale siamo impegnati a salvaguardare i principi del Concordato, dell'Intesa. Forse la mobilità ci inviterà ad aprire gli orizzonti, a non essere troppo abbarbicati nelle questioni solo della chiesa locale. Per questo motivo c'è stata una domanda forte da parte di alcune diocesi, che hanno necessità di garantire il personale docente. Ci sono diocesi in difficoltà perché non hanno supplenti. Dobbiamo favorire nelle diocesi italiane un criterio di fondo, che possa essere condivisa tutti, per discernere chi fa domanda, o in ordine alla mobilità, o per la questione di chi fa domanda di insegnare in altre diocesi. Per rispondere a queste esigenze, durante il Convegno dei direttori di recente nomina, offriremo alcuni criteri orientativi per cui previamente si affronti il problema e si favorisca la mobilità.



# intesi lavori del Seminario

Prof.ssa PATRIZIA CAPRARA

Si è svolto nell'incantevole cornice di Valtournenche (AO), il seminario formativo per i Responsabili regionali per l'Irc ed i docenti loro collaboratori sul tema *"La mappa culturale degli Idr: la sperimentazione degli Obiettivi e Traguardi Irc"*. Una bella nevicata, una puntuale organizzazione del responsabile regionale della Valle d'Aosta prof. Omero Brunetti e dei suoi collaboratori, ci ha dato il benvenuto e offerto ospitalità presso la casa dell'accoglienza, "La villa del seminario" in località Muranche. Di buon auspicio sono state le sue parole: *"Trasportati dalla natura, queste giornate di lavoro siano un'ulteriore occasione per fissare lo sguardo verso l'alto perché possiamo puntare, come sempre, sempre più in Alto"*.

La finalità principale del seminario è stata la riflessione sugli elementi costitutivi del profilo professionale degli Idr, laici testimoni della fede. Si è analizzato inoltre il tema degli Idr in quanto professionisti dell'educazione, alla luce delle competenze sia sul versante antropologico che teologico, ecclesiale e pedagogico-didattico, in quanto aspetti peculiari che caratterizzano sinergicamente l'esercizio della professione docente. Filo conduttore dei lavori è stato il confronto su alcuni nodi culturali di scottante attualità con chi ricopre un ruolo di responsabilità nella formazione in servizio degli insegnanti di Religione. Il seminario è stato propedeutico al prossimo Convegno promosso dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università dal tema *"La professione docente oggi nella scuola che educa"*.

I principali punti di riflessione sono stati: l'identità e le competenze professionali dell'Idr, l'ipotesi di ridefinizione degli obiettivi di apprendimento per l'Irc nel contesto dell'attuale evoluzione del sistema scolastico italiano. Inoltre si è posta l'attenzione sull'avvio di una sperimentazione di tali obiettivi e traguardi, che tenga conto del mutato contesto, ma sappia soprattutto valorizzare in continuità con il passato, le buone prassi didattiche e di formazione realizzate dagli Idr in questa stagione feconda di cambiamenti e di riflessioni. L'ipotesi di lavoro comprendeva anche l'elaborazione di un contributo di riflessione da presentare al prossimo Convegno Nazionale che si terrà a Bologna dal 13 al 16 febbraio 2008 sulla questione educativa e istruttiva. Questa problematica è avvertita oggi più che mai come questione centrale per il futuro del Paese, per le speranze dei bambini, dei fanciulli, degli adolescenti e dei giovani e chiama tutti i soggetti interessati a percorrere la strada di una incisiva pastorale integrata.

Nel saluto introduttivo il responsabile del Servizio Nazionale per l'IRC don Vincenzo Annicchiarico ha sottolineato l'importanza di comprendere gli aspetti costitutivi della professionalità dell'IdR che si realizza nel "contesto della scuola" e *"si caratterizza per il suo peculiare mandato ecclesiale e per la particolare competenza pedagogica"*. Anticipando la necessità di sviluppare un'attenta riflessione ed elaborare *"le attuali esigenze formative per gli IdR: da una parte, la necessità di aprirsi ai bisogni educativi di ampio respiro emergenti dal contesto socio-culturale e connessi alle dinamiche pastorali e, d'altra parte, l'urgenza di tener conto delle novità normative strettamente scolastiche"*. In vista di una professionalità che, lungi dal viverci come autoreferenziale, *"si manifesta nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e che è apprezzata sia nel contesto scolastico che dalle famiglie degli studenti, ma che richiede una costante cura per la sua formazione e crescita"*. Professione docente, quindi, vista quale espressione di quel *"in signo ponere"* che è proprio della didattica intesa come conoscere per agire e non solo come conoscere per sapere.

Le relazioni hanno esplicitato tali dimensioni portanti dell'IdR ed hanno offerto un contributo per focalizzare lo scenario culturale, teologico, normativo e pedagogico in cui siamo chiamati a muoverci.

Il prof. mons. Nunzio Galantino, ordinario di Antropologia presso la Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia meridionale di Napoli, nella sua relazione *"La professionalità dell'IdR: l'attuale questione antropologica"*, ha esplicitato l'antropologia cristiana, tenendo conto della centralità della persona in un mondo flessibile e complesso, come quello in cui siamo chiamati a vivere. L'uomo contemporaneo, mentre riesce a soddisfare a certi livelli il suo anelito di conoscenza, allo stesso tempo vede crescere in maniera evidente e drammatica il senso della sua inquietudine. Proprio in tale inquietudine è possibile leggere una "apertura" che si opponga ad ogni deriva funzionalista.

La sua riflessione sulla centralità della persona, posta come caratterizzante le Indicazioni per il Curricolo nella sezione Cultura Scuola Persona, si è articolata tra gli elementi che costituiscono e minano l'identità complessa della persona. *"Porsi la domanda sull'identità della persona nell'ambito di una concezione unitaria di questa vuol dire tenere contemporaneamente presenti, senza confonderle, le prospettive biologica, psicologica, sociologica, giuridica ed etica senza che vengano sovrapposte né tanto meno confuse"*. Si è soffermato sul politeismo etico, offrendo l'immagine di un Pantheon *"che per la sua forma circolare e per l'equidistanza di tutti gli altari dal centro, è metafora del "politeismo etico" e dell'assenza di punti di riferimento assoluti per l'uomo contemporaneo"*. Immagine corrispondente alla società contemporanea *"affascinante, ma anche abbagliante e proble-*

*matica, tanto da ingenerare nella persona la sensazione del vuoto". È l'immagine di un Far West dei valori dove "sempre più spesso tutto è lasciato all'opinione del singolo e dei gruppi di pressione e niente, in essa, è più del tutto certo". Ci si offre così un quadro di mondo contemporaneo "all'interno del quale va definita oggi l'identità della persona. Mondo nel quale si fa strada un senso di impotenza!" Tale dimensione di impotenza "può essere superata soltanto impegnandosi a trovare punti di riferimento certi di natura antropologica, quasi una rete sulla quale far poggiare e a partire dalla quale spendere la propria professionalità. Una professionalità che nell'attuale contesto antropologico non può che avere un carattere dinamico; una professionalità cioè che si presenta insieme come frutto di competenze specifiche acquisite e di capacità nel saperle coniugare a contatto con realtà e con persone concrete che abitano i nuovi areopaghi".*

A conclusione, il professore ha elencato: "i valori, sui quali investire per aiutare l'uomo postmoderno ad uscire dal fatalismo nel quale sembra troppo spesso rifugiarsi: preservazione della memoria del passato, cura del presente, coscienza dell'invisibile, senso del limite, coscienza della pluralità e della relatività, la virtù dell'umiltà e l'arma dell'ironia, moltiplicazione delle parole e dei significati per costruire sempre nuovi modi di dire il mondo, impegno civile e politico per debellare l'ingiustizia e l'oppressione (...) in altre parole memoria, ragione, speranza, ironia, poiesis trasformatrice, (...) solidarietà e affettività quali note dominanti nel rapporto con gli altri esseri umani, (...) passione (...) e disponibilità al ripensamento, all'autocritica".

Sul piano teologico le relazioni dei prof. Orioldo Marson docente presso l'Università degli Studi di Trieste e mons. Giosuè Tosoni, Rettore del Seminario maggiore di Pordenone, su "La professionalità dell'IdR: competenza teologica e appartenenza ecclesiale" hanno esplicitato l'apporto che gli IdR assicurano alla comunità scolastica in forza della loro duplice passione per la Chiesa e per la scuola. Il ruolo educativo dell'IRC è in grado di dare un contributo notevole alla costruzione e allo sviluppo della comunità scolastica in quanto disciplina pertinente alla formazione globale della persona con l'apporto specifico dell'antropologia cristiana e cattolica. Comunità scolastica alla quale tutti, con ruoli e modalità diversi, appartengono. Questa appartenenza ha le caratteristiche di un atteggiamento condiviso per una valida convivenza civile, grazie alla mediazione culturale delle discipline scolastiche. Attraverso gli insegnamenti i docenti promuovono ed allargano l'orizzonte di comprensione e di promozione umana degli alunni, senza alcuna gerarchia tra le materie che sancisca preminenze o sudditanze. In questo quadro l'IRC, con il suo contributo determinante, ma non esclusivo, è particolarmente sollecitato nel confronto intelligente e critico con il territorio di cui fa parte integrante la scuola comunità. "L'IdR non

*è solo dentro le finalità della scuola, ma anche dentro la cultura del nostro tempo. L'IdR è persona di grande sapienza cristiana, si può configurare come educatore che si propone e si esplicita per la salvaguardia del rilievo educativo da assicurare all'apertura e all'incontro con la Trascendenza".*

Per quanto riguarda il confronto con l'Europa il panorama offerto dal Progetto di ricerca, messo in atto dal Consiglio delle Conferenze episcopali d'Europa (CCEE), appare plurale e dinamico. Dalla lettura delle varie situazioni emerge quale *"fatto positivo il riconoscimento sempre meno osteggiato e più esteso del patrimonio religioso come codice ineludibile di cultura, sorgente di valori etici, offerta di orizzonti di senso e di futuro; patrimonio da proporre all'interno dell'istituzione scolastica; patrimonio che può contribuire alla paidéia di una cittadinanza europea e planetaria aperta e dialogica. (...) La scuola assume, più che nel recente passato, il compito di offrire un sapere circa la "religione", con i suoi linguaggi e i suoi simboli".* Secondo il prof. Orioldo Marson in Italia ci si deve attivare affinché *"l'attuale ora alternativa possa diventare una seconda modalità, a sua volta legittima, di presentare i significati e i valori delle tradizioni religiose e etiche. (...) Si tratta di affiancare all'insegnamento della religione cattolica una seconda proposta ... una via fondata e praticabile...in dialogo fecondo e costruttivo".* La via italiana rappresenta le caratteristiche di laicità e di forte valenza etica che non cede facilmente alla tendenza del post-confessionale, tendenza apparentemente ineluttabile per altri Paesi europei.

La riflessione ha preso in esame anche la preparazione e la formazione di base degli IdR che deve essere ripensata. Gli ISSR possono e devono diventare un punto di riferimento più ampio per gli insegnanti e si richiede un patto robusto fra le due realtà: ISSR e IdR. Gli IdR rappresentano importanti figure di cristiani laici nella scuola e nella società, persone della sintesi che approfondiscono la spiritualità e cercano di integrarla con la vita. L'IRC nella sua confessionalità trova l'identità più adeguata rispetto ad un modello non riduzionistico di laicità nell'offerta di un servizio nel quadro delle finalità della scuola. Un essere ed esserci nella scuola delineato nel Magistero dei Vescovi italiani ne *La sfida educativa*<sup>29</sup>. Il profilo teo-

<sup>29</sup> Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale, 2007, in cui si sottolinea al n° 17 *"l'impegno educativo della Chiesa ampio e multiforme che 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, le cui originalità potrebbero trovare un luogo di collegamento e valorizzazione in un forum nazionale delle realtà educative".*

logico-ecclesiale dell'IdR è caratterizzato dalla duplice passione per il Vangelo e per la scuola, intesi come cammino convergente non orientato verso l'interno della Chiesa, ma verso l'esterno: il progetto pastorale è la strada sicura da perseguire fortemente già da oggi verso il futuro.

Sul piano pedagogico la prof.ssa Rita Minello, dell'Università Cà Foscari di Venezia, nella sua relazione *“La professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-didattica”* osserva come *“identità della scuola e del docente si plasmano sinergicamente”*, in un processo dinamico a partire da un forte coinvolgimento emotivo che è al centro della storia professionale degli IdR, per declinarsi in un profilo di competenze aperto e dinamico. In tale profilo si intrecciano competenze istituzionali, didattiche, progettuali, organizzative, valutative e comunicativo-relazionali. Difatti afferma *“Il gruppo dei docenti di religione riconosce il nesso fra esperienza e identità, che si costruiscono insieme nel contesto scolastico, sottolinea il carattere processuale, autoriflessivo e narrato del sé e la capacità di poter parlare di identità come storia di competenze messe in atto”*.

È l'insegnante educatore che opera secondo 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, in una continua interazione tra persona, ambiente e società”*. In quest'ottica *“le discipline sono officine di senso, idee di cultura nella scuola: l'IdR sa cogliere l'importanza di questa interpretazione della competenza disciplinare, intesa come aiuto, per gli alunni, a trovare ognuno il proprio orizzonte di senso. Non si tratta di dare risposte, quanto di fare emergere gli interrogativi dell'uomo sul mondo”*. L'IdR ha *“la capacità di sollevare il problema prima di dare risposte, di motivare lo studio e la ricerca, di creare ponti nella sincronia e della diacronia, di stimolare l'espressività e la creatività del singolo discente, rispettato nelle sue differenze individuali, capacità di leggere la situazione storico-culturale”*. È infatti nell'ambito relazionale, valorizzando la dimensione affettiva, che si sviluppano proficui percorsi di apprendimento significativo per i soggetti in età evolutiva.

Un tratto specifico, che caratterizza e qualifica l'operato dell'IdR e diviene valore aggiunto, è il principio formativo della transdisciplinarietà: *“il postulato della transdisciplinarietà è che esista, oltre i confini delle singole discipline, uno spazio riempito da un flusso di informazioni che attraversa tutte le discipline, si nutre di esse e le supera. (...) Nella linea del nuovo orientamento epistemologico ed antropologico, la visione transdisciplinare ed ermeneutica riconosce il valore delle singole specializzazioni, cerca di superare il rischio della frammentazione del sapere e di ricomporre l'unità della cultura, rinnovandone il senso inerente alla vita”* in ordine all'unitarietà del sapere.

Nella mattinata di martedì 15 gennaio '08, in un'escursione culturale alle falde del monte Cervino, siamo saliti in funivia a Plateau Rosà mt. 3400, (ghiacciaio perenne sul confine italo-svizzero), guidati dalle guide del Cervino abbiamo potuto scrutare il panorama straordinario della catena montuosa dal Mont Viso al Monte Rosa passando dal Monte Bianco. Le valli e le vette alpine che facevano da cornice rappresentano una potente metafora del lavoro che è chiamato a fare l'IdR nella scuola. Il fatto che lo sguardo incontri pareti di dura roccia costringe il viandante ad alzarlo sempre di più, verso il cielo. Le difficoltà che quotidianamente si incontrano sia nell'attività didattica sia nell'attività di accompagnamento formativo e professionale degli insegnanti sono talvolta assimilabili a dure pareti di roccia, che è possibile scalare purché si continui a tenere lo sguardo alto, verso un cielo di valori e consapevolezze che sono la stessa sorgente identitaria dell'IRC. È stata questa un'occasione per creare e sviluppare ottime relazioni, con spontaneità e senza schemi che ci aiuteranno a procedere in un cammino condiviso.

Il prof. Sergio Cicatelli, Dirigente scolastico e utilizzato presso il MPI, nella sua relazione pomeridiana *"Il punto sulla sperimentazione delle nuove indicazioni ministeriali"* ha osservato che *"per quanto riguarda l'ambito disciplinare dell'IRC sembra opportuno introdurre una parallela distinzione tra competenze religiose e competenze disciplinari dell'IRC. Le prime possono riferirsi al livello trasversale, investendo la dimensione religiosa della persona anche nella sfera più intima dell'interrogazione personale e delle scelte di fede, che non possono essere una diretta conseguenza dell'IRC, ma che su alcune competenze acquisite in quella sede possono legittimamente fondarsi; le seconde, quelle disciplinari, sono semplicemente il risultato dell'attività scolastica e devono riferirsi ai contenuti appresi durante le lezioni di RC"*. Andando oltre l'impostazione modesta e strumentale di "competenza chiave" proposte dai documenti internazionali si rileva che *"soprattutto il Regolamento del secondo ciclo, ispirandosi alle competenze chiave individuate dalla Commissione europea, si è fermato ad un livello minimale e strumentale di competenza. Si tratta di competenze funzionali all'esercizio di una piena cittadinanza più che allo sviluppo integrale della persona (...) più che le conoscenze trasmesse deve interessare la persona competente"*.

Le competenze, che l'IRC è tenuto a proporre e a coltivare, svolgono un ruolo di importante mediazione dei contenuti disciplinari e vengono raggruppate per comodità in tre aree: area biblico-teologica, antropologica-esistenziale e storico-fenomenologica. *"In ambito biblico-teologico non potranno mancare: la capacità di usare e interpretare correttamente le fonti della fede cattolica (Bibbia e tra-*

dizione), la capacità di giustificare la sistematicità della dottrina cattolica e, più in generale, la capacità di usare in maniera appropriata il linguaggio religioso e quello della religione cattolica in particolare. In ambito antropologico-esistenziale sembra importante l'acquisizione di alcune consapevolezza: della specificità della dimensione religiosa rispetto ad altre forme di esperienza umana, dell'importanza della religione nella vita degli uomini, del significato di alcuni principi e/o valori propri della fede cattolica (amore, perdono, giustizia...), della serietà e libertà della scelta religiosa, del rispetto dovuto a tutte le scelte religiose autentiche (anche diverse dalla propria). In ambito storico-fenomenologico si potranno curare: la capacità di riconoscere lo specifico religioso e lo specifico cattolico all'interno dei fenomeni culturali in genere e nello sviluppo del cristianesimo in particolare, la capacità di interpretare la cultura alla luce della religione (e di quella cattolica in particolare) e la capacità di interpretare la religione (quella cattolica in particolare) alla luce della cultura, la capacità di comprendere il senso del dialogo interreligioso”.

La collocazione dell'IRC nel nuovo curriculum, in sintonia con le scelte strategiche fondamentali della nuova scuola che privilegia lo sviluppo delle competenze rispetto al più semplice e tradizionale accumulo di conoscenza, fa riferimento a tre aree disciplinari: linguistico-espressiva, storico-geografica e matematico-scientifico-tecnologica. A tale proposito precisa che “le aree sono la mera aggregazione di discipline precostituite e non l'ancora indistinto punto di partenza di una progressiva differenziazione (...) la centralità dell'allunno, dei suoi processi cognitivi e della complessità del sapere si risolve nella centralità dei saperi su cui si modella tutta l'organizzazione”. Si propone inoltre un cambio di nome per le stesse in modo tale da non renderne troppo evidente l'origine disciplinare e poter così parlare di “area del senso e della comunicazione, area del tempo e dello spazio e area della logica e della produzione. Una proposta solo esemplificativa che darebbe un segnale di effettivo rinnovamento rispetto alle classiche materie scolastiche e di attenzione alle competenze e ai problemi in funzione di quali interviene il necessario contributo delle discipline”.

L'IRC deve trovare la sua collocazione in questo contesto così controverso e “posto che la scelta di un'area non vincola più di tanto qualsiasi materia, la collocazione all'interno di una specifica area sembra necessaria proprio per assicurare all'IRC un trattamento pari a quello delle altre materie scolastiche. Una posizione trasversale sarebbe teoricamente sostenibile, ma avallerebbe una aspecificità che l'IRC neoconcordatario non merita”. Si propone la sua collocazione nell'area linguistico-artistico-espressiva, non per esclusione delle altre due, ma con la sottolineatura della necessità di ridefinizione della stessa “per aprirla alla sfera religiosa, al suo linguaggio, alla pluralità dei collegamenti che si offrono, ed evitare che il risultato fi-

*nale sia solo quello di un accostamento di discipline ancora sostanzialmente estranee le une alle altre”.*

Nella prospettiva del biennio 2007/09 di sperimentazione sia delle nuove Indicazioni per il curricolo del primo ciclo che del nuovo obbligo di istruzione per il primo biennio del secondo ciclo, viene presentata e proposta una bozza per rispondere *“all’esigenza di elaborare, in sintonia con il nuovo quadro teorico-culturale, le indicazioni didattiche per l’IRC, affinché esse figurino all’interno dell’unico documento che dovrebbe contenere l’insieme delle indicazioni per la scuola italiana”.* In tale proposta, per la scuola dell’infanzia si prospetta l’inserimento di uno specifico traguardo per l’IRC in ciascuno dei campi di esperienza (il sé e l’altro, il corpo in movimento, linguaggi creatività espressione, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo). Ciò al fine di perseguire una collocazione trasversale a tutta l’attività educativa della scuola dell’infanzia. Oppure, in alternativa, di puntare su un solo campo di esperienza: Il sé e l’altro. Per il primo ciclo, nel suo insieme, si propone di collocare l’IRC all’interno della prima area disciplinare: linguistico-artistico-espressiva, con la formulazione di obiettivi di apprendimento e di traguardi per lo sviluppo delle competenze. La formulazione sintetica di detti traguardi esplicita una peculiare sistematicità e progressività. Gli obiettivi di apprendimenti sono raggruppati in quattro ambiti: conoscenze fondamentali, la Bibbia e le altre fonti, il linguaggio religioso, i valori etici e religiosi.

Alla S. Messa nella parrocchia di Valtournenche presieduta da S.E. mons. G. Anfossi, Vescovo di Aosta e Pres. della Commissione Episcopale per la famiglia e la vita, ci è stato rivolto l’invito ad una riflessione sul nostro operato: *“Diciamo con chiarezza a noi stessi non solo perché facciamo questo lavoro, ma anche per Chi”* ed è infatti da questa ragione di fondo che all’IdR deriva l’autorevolezza di vero e autentico educatore.

I gruppi che hanno lavorato sulle tematiche proposte nel seminario sono stati tre, coordinati dal prof. Vito Sabato d’intesa con la prof.ssa Rita Minello con il compito di formulare proposte sulla professionalità docente. Le attese e le aspettative al riguardo sono cresciute via via che il seminario si sviluppava attraverso le relazioni e il dibattito.

Il prof. Vito Sabato, docente di Religione Cattolica per la scuola Superiore, ha introdotto i lavori di gruppo e, relazionando su ciò che è emerso dal confronto e dalle proposte, ha evidenziato che la pastorale della scuola non ha un soggetto unico. L’IdR non può e non deve essere considerato solo come collegamento della Chiesa con la scuola, ma *“fa parte della sua identità l’essere, e l’essere consi-*

*derato, membro della comunità che ricopre un ufficio/ministero particolare, fermo restando che soggetto di qualsiasi pastorale non è il singolo cristiano, ma l'intera comunità". Il riferimento alla scuola "comporta la consapevolezza che un aspetto dell'identità dell'IdR si declina attorno al suo essere "specialista di scuola", al suo vivere la professione con passione educativa e progettuale, con capacità di lavoro collegiale. (...) Un altro aspetto della professionalità deriverebbe dalla possibilità concreta che ha l'IdR di essere uomo delle sinergie nella scuola, uomo che ricerca la collaborazione con le altre associazioni professionali, degli studenti e delle famiglie, facilitatore delle relazioni tra le persone, con la disponibilità nell'accompagnare con coscienza e con umiltà tutte le innovazioni, cui continuamente si sottopone la scuola".* Si individuano, quali aspetti importanti della professionalità dell'IdR: la testimonianza e la speranza del suo essere cristiano. Speranza che si incarna nella capacità di aiutare il ragazzo a costruire il proprio progetto di uomo all'interno dell'esperienza vissuta, così da essere protagonista dell'apprendimento.

Il primo gruppo coordinato dal prof. Davide Monteleone ha approfondito la riflessione su *L'IdR nella pastorale della scuola diocesana*. È stato sviluppato un confronto sulle sinergie che, a partire dall'appartenenza congiunta dell'IdR alla comunità ecclesiale e alla comunità scolastica, possono svilupparsi all'interno di una pastorale diocesana rivolta alla scuola. Spunto di riflessione è stato il n. 17 della Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il quarto Convegno Ecclesiale di Verona: *La sfida educativa*. Il gruppo ha auspicato che si potrebbe operare al fine di riuscire a creare progetti di pastorale in sinergia con il lavoro degli IdR. Per quanto riguarda i contenuti, la proposta è stata di considerare un'antropologia alla luce delle cinque dimensioni del Convegno ecclesiale di Verona che possono ben declinarsi nella scuola. Le prospettive-aspettative emerse sono quelle di pensare ad una pastorale della scuola in un progetto pastorale diocesano integrato nel quale tutti concorrono all'evangelizzazione e all'educazione. Conseguentemente è emersa la questione dell'identità pastorale dell'IdR e del suo giusto riconoscimento da parte della comunità cristiana.

Nel secondo gruppo coordinato dalla prof.ssa Silvia Balla, oggetto di riflessione è stata *La dimensione didattico-pedagogica e teologica-antropologica*. Si è posta attenzione al profilo identitario dell'IdR, attraverso un esame delle basilari competenze esercitate nel servizio concreto rivolto ai ragazzi e alle famiglie. Si è voluto così offrire un contributo al prossimo Convegno promosso dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, *La professione docente oggi nella scuola che educa*. La riflessione ha avuto quale spunto un brano della relazione della prof.ssa Minello,

nella quale si delinea un profilo dinamico di competenza dell'IdR di qualità, al servizio di una scuola in cammino verso il cambiamento. Prendendo in considerazione il contesto reale e concreto nel quale l'IdR si trova ad operare sono emerse nel gruppo due dimensioni portanti del suo profilo professionale in quanto educatore: la dimensione relazionale-comunicativa (leadership relazionale e comunicativa) e la competenza disciplinare. Su questi due binari si è articolata la riflessione, rilevando la necessità che l'IdR debba sviluppare competenze ad ampio raggio nella scuola e riuscire ad entrare in relazione con tutte le componenti che in essa operano. È emersa l'esigenza di dare alla relazione empatica una dimensione portante per riuscire a trasmettere i contenuti "affettivamente" ed essere in grado di fornire agli alunni gli strumenti per affrontare e saper leggere la realtà che ci circonda. Compito da svolgere creando sinergie collaborative con le famiglie per il bene e la crescita dei ragazzi. Nel quadro delineato l'IdR viene visto quale anello di congiunzione fra le varie realtà nel contesto scolastico e comunitario in vista di una progettazione pastorale scolastica comune.

Il terzo gruppo coordinato dalla prof.ssa Cristina Carnevale, ha approfondito la riflessione sui *Nodi strutturali dell'IRC a partire dalle Indicazioni*. Si sono prese in esame le proposte per la sperimentazione, al fine di offrire spunti di riflessione e contributi al gruppo di supporto del Servizio Nazionale IRC impegnato nella stesura finale dei traguardi per avviare una loro sperimentazione a livello nazionale. Spunti iniziali sono stati una proposta del prof. Cicatelli di articolazione delle competenze specifiche per l'IRC raggruppabili per comodità in tre aree (biblico-teologica, antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica), e la bozza sugli obiettivi e i traguardi dell'IRC. Dall'analisi della bozza è emersa l'opportunità della riformulazione degli stessi che evidenzia la loro dimensione educativa, così da esplicitare il contributo formativo-educativo in ordine alle competenze della persona. È stata rilevata l'opportunità che i traguardi tengano presenti le categorie pedagogiche utilizzate nella strutturazione del profilo educativo finale (Pecup) e per gli stessi l'opportunità di utilizzare verbi adeguati allo sviluppo delle competenze. Si suggerisce che la stessa "Premessa" venga arricchita e valorizzata così da diventare propedeutica alla presentazione del quadro pedagogico della disciplina IRC. Riguardo alle quattro aree in cui sono ripartiti gli obiettivi di apprendimento si rimanda al gruppo di supporto l'individuazione della riformulazione della prima area denominata "Conoscenze fondamentali". Sono stati inoltre precisati alcuni rilievi sulla formulazione dei traguardi e degli obiettivi in merito ai contenuti specifici dell'IRC, la necessità di essenzializzazione degli obiettivi di apprendimento e di distinzione tra competenza religiosa e competenza disciplinare.

Ulteriori spunti di riflessione sono emersi dal ricco dibattito seguito alle relazioni, segno di partecipazione attiva e propositiva al seminario formativo, vissuto quale cantiere aperto. È emersa la necessità condivisa di recuperare la dimensione educativa nella scuola e di potenziare il valore esistenziale della competenza. Il rapporto tra l'IRC e la pastorale scolastica è risultato al centro di un'attenzione appassionata, a partire dalla convinzione che il primo ambiente di azione pastorale degli IdR è proprio la scuola in cui lavorando, con passione e professionalità, siano testimonianza viva di ciò che hanno il mandato di insegnare. Ricorrente la puntualizzazione che una valida pastorale scolastica integrata deve coinvolgere tutta la Comunità. Contestualmente le azioni di pastorale scolastica sono chiamate a dare forza al ruolo dell'IRC nella scuola e degli IdR nella comunità, con modalità adeguate alle rispettive funzioni e ruoli.

Nella rielaborazione delle riflessioni e delle proposte emerse dal Seminario la prof.ssa Rita Minello ha sottolineato che solo da un profilo docente inteso come sistema di padronanze sarà possibile ricavare le direzioni e i materiali per la costruzione metodologica di una disciplina scolastica. Padronanza che si esplicita nella capacità di operare un saggio discernimento culturale e pedagogico in ordine alle recenti e attuali riforme scolastiche, per maturare elementi significativi dell'antropologia cristiana. In quest'ottica di interazione studenti, docenti, scuola e società vengono concepiti come dimensioni complementari, attori di un circolo virtuoso tra cultura generale, cultura teologica, antropologica, ecclesiale, pedagogica e tecnologia didattica in un sistema dinamico.

L'insegnante di religione è stato così delineato tra libertà e responsabilità sottolineando l'importanza che l'autoriconoscimento e l'eteroriconoscimento possano coincidere totalmente, o almeno in parte: *“non solo il problema dell'identità e dell'appartenenza teologico-ecclesiale educativo-professionale, ma anche quello di tale riconoscimento da parte della comunità, è fondamentale per l'IdR”*. L'IdR deve sentire la forza della Comunità! *“L'incertezza del riconoscimento della comunità conduce con sé il venir meno dell'appartenenza, modifica le categorie di inclusione/esclusione, e ci riconsegna al mondo come viandanti, nomadi della modernità più o meno refrattari, riconfigurandoci nella dimensione dell'homo viator. Ma anche nell'incertezza è possibile trovare elementi di forza morale: “Passavamo sulla terra leggeri”, scrive Sergio Atzeni, alla ricerca di un passaggio commemorativo celebrato da uomini che si porgono come custodi del tempo e dei saperi, in una terra di linguaggi, d'ombra e di luce, e di diversità. Passaggio “leggero” che evoca il sogno della speranza di riconquista dell'Eden perduto”*.

A conclusione dei lavori don Vincenzo Annicchiarico, spiegando la storia del Seminario di studi, ha sottolineato la distinzione in ordine a *professione e professionalità*. La prima prevede preparazione, competenza e riconoscimento ufficiale di docente, la seconda si esplicita nell'esercizio, nel contesto scuola. In quest'ottica ha collocato il legame intrinseco tra la professionalità docente e la *prossima sperimentazione*. Ha precisato che il prodotto del lavoro seminariale continuerà, quale input, nel gruppo di supporto impegnato a stilare un protocollo con le fasi della sperimentazione, affinché l'IRC compaia nelle Indicazioni Nazionali che saranno emanate nel 2009.

Ha ricordato che al simposio europeo sulla religione è emerso con chiarezza *l'esigenza della confessionalità* dell'insegnamento della religione.

Quali prospettive per il lavoro futuro ha evidenziato l'esigenza di collocare l'operato in un itinerario condiviso. Nel ripercorrere l'esperienza vissuta in Valle d'Aosta, invita a guardare avanti insieme, indicando la necessità di *"camminare insieme"* per rispondere alle esigenze del territorio, in un percorso ove ognuno porti la ricchezza della propria storia locale, con lo sforzo di tenere presenti i contributi di tutti. Si tratta di elaborare un dialogo in cui tutti acquisiscano la capacità di raccontare le teorizzazioni delle proprie esperienze, i criteri di riferimento, i motivi portanti del percorso, le fasi pensate. Questo dialogo deve essere attuato affinché tali principi divengano trasferibili e fruibili sul territorio nazionale e venga meno il rischio di restare troppo teorici. Il responsabile del Servizio Nazionale per l'IRC ha infine preannunciato il tema di riferimento del corso nazionale dei formatori che si terrà verso la fine dell'anno: *La relazione nella comunità scuola*.





Il Servizio Nazionale per l’Insegnamento della Religione Cattolica (Irc) della CEI ha promosso nei giorni 14-16 gennaio 2008, nella splendida cornice di Valtourneche (AO), il seminario formativo per i Responsabili regionali per l’Irc ed i docenti loro collaboratori, sul tema “La mappa culturale degli Idr: la sperimentazione degli Obiettivi e Traguardi Irc”. Finalità principale del seminario è stata quella di mettere a confronto chi ricopre un ruolo di responsabilità nella formazione in servizio degli insegnanti di Religione su alcuni nodi culturali di scottante attualità: la riflessione sull’identità e le competenze professionali dell’Idr, l’ipotesi di ridefinizione degli obiettivi di apprendimento (con relativi traguardi di competenza) per l’Irc nel contesto dell’attuale evoluzione del sistema scolastico italiano, l’avvio di una sperimentazione di tali obiettivi e traguardi, che tenga conto del mutato contesto, ma sappia soprattutto valorizzare – in continuità con il passato – le buone prassi didattiche e di formazione realizzate dagli Idr in questa stagione feconda di cambiamenti e di riflessioni. Consapevolezza di fondo che guida questo lavoro è la certezza dell’autonomia dell’Irc nell’operare un saggio discernimento culturale e pedagogico in ordine alle recenti e attuali riforme scolastiche, giungendo a maturare elementi significativi di una linea di pensiero che si lega ad un’antropologia cristiana.

Le relazioni hanno offerto un contributo a focalizzare lo scenario culturale, teologico, normativo e pedagogico in cui siamo chiamati a muoverci, a partire dall’analisi di alcune piste di lavoro per gli Idr nell’attuale “questione antropologica” (prof. Nunzio Galantino) tenendo conto della centralità della persona proprio in un mondo flessibile e complesso, come quello in cui siamo chiamati a vivere: l’uomo contemporaneo, mentre riesce a soddisfare a certi livelli il suo anelito di conoscenza, vede crescere in maniera evidente e drammatica il senso della sua inquietudine e proprio in tale inquietudine si può leggere una “apertura” che si opponga ad ogni deriva funzionalista. Sul piano teologico (proff. Orioldo Marson e Giosué Tosoni) ci si è soffermati soprattutto sul ruolo educativo dell’Irc in quanto disciplina pertinente alla formazione globale della persona, con l’apporto di un’antropologia cristiana e cattolica, ma anche sul compito degli Idr nella *comunità scolastica*, in forza della loro duplice passione per la Chiesa (da cui ricevono un mandato e di cui sono testimoni) e per la scuola della società italiana. Motivazioni ideali fondate sul Vangelo e passione educativa incarnata nella scuola sono il “motore” di un Irc che proprio nella sua “confessionalità” trova l’identità più adeguata ad un modello non ridu-

zionistico di *laicità* nell'offerta di un servizio "nel quadro delle finalità della scuola". Sul piano pedagogico (prof. Rita Minello) si osserva come *identità della scuola e del docente si plasmano sinergicamente*, a partire da un forte coinvolgimento emotivo che è al centro della "storia professionale" degli Idr, per declinarsi in un profilo di competenze aperto e dinamico. In tale profilo si intrecciano competenze istituzionali, didattiche, progettuali, organizzative, valutative e comunicativo-relazionali. Tali preoccupazioni sull'identità dell'Idr sono chiamate ad "incarnarsi" nell'attuale contesto di sperimentazione delle nuove *Indicazioni* ministeriali e del *Regolamento* sull'obbligo di istruzione, raccogliendo (prof. Sergio Cicutelli) la "sfida delle competenze", distinguendo tra *competenza religiosa e competenze relative all'Irc*, andando oltre il rischio (non certo assente né nei documenti europei, né in alcuni di quelli ministeriali) di una "sostanzializzazione" delle competenze, intese di fatto come abilità "skillabili". Valorizzare gli spazi per l'Irc a cui si apre nelle nuove *Indicazioni* (minori aperture si trovano nel *Regolamento* sull'obbligo), anche cercando di trasfigurare dall'interno gli elementi culturali più deboli con l'innesto di elementi – ispirati all'ambito delle competenze religiose – che possono rappresentare il giusto correttivo ad una deriva efficientistica o economicistica.

Ulteriori spunti di riflessioni sono emersi dal ricco dibattito che è seguito alle relazioni e dai lavori di gruppo coordinati dal prof. Vito Sabato e condotti dai proff. Davide Monteleone, Silvia Balla e Cristina Carnevale. Il rapporto tra l'Irc e la pastorale scolastica è sempre al centro di un'attenzione appassionata, a partire dalla convinzione che il primo ambiente di azione pastorale degli Idr è proprio la scuola in cui lavorano, con passione e professionalità, dando testimonianza di ciò che hanno il mandato di insegnare. Contestualmente le azioni di pastorale scolastica sono chiamate a dare forza al ruolo dell'Irc nella scuola e degli Idr nella comunità, con modalità adeguate alle rispettive funzioni e ruoli. Il confronto con l'antropologia implicita nelle *Indicazioni* e nel *Regolamento* è stato attento e serrato, ci si è proposti di cogliere l'occasione della sperimentazione in atto per proporre delle ipotesi di obiettivi di apprendimento e traguardi di competenza con modalità che si sottraggano alla deriva funzionalista a cui tali documenti sono esposti portando un positivo "innesto" culturale che in qualche modo giovi a trasfigurarne dinamicamente e vitalmente l'identità culturale. I traguardi di competenza, in particolare, rappresentano da un lato una categoria culturale e pedagogica di dubbia fruibilità (vi è chi li ha definiti un "ossimoro"), ma dall'altro lato possono rappresentare un'occasione per inserire in modo esplicito (almeno nell'Irc) un riferimento alla dimensione personale ed educativa che in passato era garantito dal Profilo educativo e culturale atteso al termine di ogni ciclo di istruzione e formazione. Il fatto che per le altre disci-

pline non sia stato fatto non esclude che un contributo propositivo e migliorativo in tal senso possa venire proprio dal mondo dell'Irc.

Per capire appieno il clima in cui si sono svolti i lavori del seminario è indispensabile sottolineare il potere suggestivo che ha avuto anche il contesto ambientale e culturale in cui esso si è realizzato grazie all'ospitalità del Responsabile Irc della Valle d'Aosta, prof. Omero Brunetti e alla sollecitudine dei suoi collaboratori. La tradizione che vuole il seminario dei Responsabili regionali ospitato da una delle regioni si è qui incarnata in una piccola realtà che – per dirla con le parole del Vescovo di Aosta, nell'omelia della Celebrazione eucaristica – è una regione autonoma, ma non una “chiesa autonoma”: anche il modo in cui si è svolto il seminario, oltre ai suoi contenuti, ha contribuito non poco a consolidare il senso di appartenenza ecclesiale che ha animato e pervaso tutto il corso dei lavori. Le valli e le vette alpine che facevano da cornice e sono state anche oggetto di una escursione culturale alle falde del monte Cervino (grazie al contributo professionale di guide esperte e competenti) rappresentano una potente metafora del lavoro che è chiamato a fare l'Idr nella scuola: il fatto che lo sguardo incontri pareti di dura roccia costringe il viandante ad alzarlo ancora, verso il cielo. Le difficoltà che quotidianamente si incontrano sia nell'attività didattica, sia nell'attività di accompagnamento formativo e professionale degli insegnanti (specialmente in questo periodo di grandi cambiamenti), sono talvolta assimilabili a dure pareti di roccia, che è possibile scalare purché si continui a tenere lo sguardo alto, verso un cielo di valori e consapevolezze che sono la stessa sorgente identitaria dell'Irc.



## SEMINARIO IDR

### “La mappa culturale degli IdR: La sperimentazione degli Obiettivi e Traguardi IRC”

14-15-16 gennaio 2008

Valle d'Aosta

## *Programma*

### **Lunedì 14 gennaio**

Ore 15.00 Partenza da Torino

Ore 16.30 **Pregiera di inizio - Saluti - Introduzione ai lavori**  
*Saluto e introduzione del Responsabile del Servizio  
Nazionale IRC*

Don Vincenzo ANNICCHIARICO

*Benvenuto a cura del serv. Reg. e Diocesano Irc della  
Valle d'Aosta*

*Intervento della Sovrintendente agli studi della R.A.V.A*

Prof.ssa Patrizia BONGIOVANNI

### **Relazioni**

Ore 17.00 *\*La professionalità dell'IdR:  
l'attuale questione antropologica*

Prof. Nunzio GALANTINO

Ore 17,40 *\*La professionalità dell'Idr:  
competenza teologica e appartenenza ecclesiale*

Proff. Mons. Orioldo MARSON – mons. Giosuè TOSONI

Ore 18.30 *\*La professionalità dell'IdR: competenza pedagogico-  
didattica*

Prof.ssa Rita MINELLO

Ore 19.10 Condivisione

Ore 20.30 Cena

## Martedì 15 gennaio

### Ore 09.00 Partenza per Cervinia

Salita in funivia a Plateau Rosà mt. 3400, ghiacciaio perenne sul confine italo-svizzero accompagnati dal Sindaco di Valtournenche e guidati dalle guide del Cervino a scrutare il panorama straordinario della catena montuosa dal Mont Viso al M. Rosa passando dal M. Bianco.

Aperitivo in quota offerto dal Comune di Valtournenche.

Al rientro breve sosta al lago Blu dove la natura permette al Monte Cervino di riflettere la propria immagine.

### Ore 13.00 Pranzo alla Villa

### Ore 15.45 Ripresa dei lavori

*Il punto sulla sperimentazione delle nuove indicazioni ministeriali*

e presentazione della Bozza sugli Obiettivi e Traguardi dell'IRC

Prof. Sergio CICALTELLI

Condivisione

### Ore 17,15 Coffee break

### Ore 17.30 Lavori di gruppo

*Proposte in ordine alla professionalità docente:*  
1° Gruppo: *L'IdR nella pastorale della scuola diocesana*

2° Gruppo: *Dimensione didattico-pedagogica e teologica-antropologica*

3° Gruppo: *Nodi strutturali dell'IRC a partire dalle Indicazioni*

Coordina il lavoro dei Gruppi l'Idr, Prof. Vito Sabato, d'intesa con la Prof.ssa Rita MINELLO

Ore 19.00 S.Messa nella parrocchia di Valtournenche presieduta da S.E. Mons. G. Anfossi, Vescovo di Aosta e Pres. della Commissione Episcopale per la famiglia e la vita.

### Ore 20.00 Cena

## **Mercoledì 16 gennaio**

Ore 07.30 Concelebrazione Eucaristica

Ore 08.45 **Relazione dei lavori di gruppo: dal confronto alle proposte**

A cura del prof. Vito SABATO

**Rielaborazione unitaria delle riflessioni e proposte emerse dal Seminario**

Prof.ssa Rita MINELLO

Ore 11.00 Coffee breack

Ore 11.20 Ripresa dei lavori

***Conclusioni e prospettive***

Don Vincenzo ANNICCHIARICO

Ore 13.00 Pranzo e partenze