Restituzione sui laboratori seminariali

Rita Minello

13 aprile 2010

Quest'anno l'Uomo della Sindone ha regalato ai Direttori degli uffici IRC un laboratorio "di cultura e umanità". L'Uomo che prepara altre cose: «Già lo sanno gli anemoni. / La pietra che rotola / all'entrata del tuo sepolcro, / toccata dal sole / sorride provvisoria». (Piera Paltro)
Laboratorio di cultura e umanità che si è concentrato, come previsto dal Responsabile del Servizio per l'IRC della CEI, Don Vincenzo Annicchiarico, su alcuni aspetti fondamentali come «l'attuale questione antropologica e le sue implicanze culturali, le nuove modalità di approccio al sapere e le conseguenti implicanze pedagogico-didattiche, l'efficacia dell'insegnamento ed il conseguente apporto educativo, le esigenze di una accurata formazione permanente e le modalità di attuazione».

La questiona antropologica, approfondita nell'intervento di S.E. Mons. Ignazio Sanna, è infatti un metodo per un'educazione umana integrale non riduttivista. Educazione dell'uomo della postmodernità che «ha sete della trascendenza ma cerca inutilmente di estinguere tale sete con le cose immanenti di questa terra».
L'azione educativa è il "dove dell'uomo". Essa «si articola nelle istanze dell'identità, della libertà, della relazionalità. Queste rispondono alle domande esistenziali di chi si è (identità); chi si vuole diventare (libertà); come si vuole vivere (relazione)» (Sanna).
Ragioni che inducono Bissoli a riflettere su quanto sia sostanziale mostrare l'*incidenza valoriale* di quel che viene comunicato nell'ambito dell'*etica* e della stessa prassi religiosa, comprendere la mediazione del linguaggio religioso verbale e non verbale, e curarne le fonti, il silenzio, il simbolismo, i segni.
Segno silenzioso è il Volto dell'Uomo della Sindone, volto dell'Altro con cui mettersi in relazione per formare ed essere formati. L'altro ha un suo volto, una sua fisionomia, sue abitudini e convinzioni che lo caratterizzano in maniera particolare e unica. L'altro è un mondo diverso rispetto al mio mondo. L'altro *è realmente* – e non solo linguisticamente - oltre la mia coscienza e la mia volontà. Per un autentico riconoscimento, occorre, dunque, affermare la coscienza del soggetto e insieme la realtà nella sua esteriorità e nella sua irriducibilità al soggetto.

L'altro, proprio nella sua stessa esteriorità, che si manifesta plasticamente e concretamente nel volto, spezza l'imperialismo dell'io: «Il volto - ha scritto Lévinas - impedisce la totalizzazione»[1]. Il volto dell'altro esprime di per sé un significato che trascende l'idea dell'altro in me e rompe la nostra stessa solitudine. Noi chiamiamo volto il modo in cui si presenta l'Altro, che supera l'idea dell'Altro in me. Questo modo non consiste nell'assumere, di fronte al mio sguardo, la figura di un tema, nel mostrarsi come un insieme di qualità che formano un'immagine. Il volto d'Altri distrugge ad ogni

1 E. Lévinas, *Totalité et infini*: *essai sur l'extériorité*, Kluwer Academic, Paris 1961; tr. it. *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1961, p. 219.

istante, e oltrepassa l'immagine plastica che mi lascia, l'idea a mia misura e a misura del suo *ideatum* - l'idea adeguata. Non si manifesta in base a queste qualità, ma *kath'auto*. Si esprime.[2] Il volto del bambino che viene al mondo ha una sua espressione, che istituisce già una identità nuova, pur richiamando nei tratti altri volti e altre espressioni. È un nuovo inizio, che va oltre tutte le combinazioni del materiale informativo già dato, che presuppone qualcosa di diverso, *il* diverso. Volto è, in senso lato, la dimensione esteriore e anche fisica dell'altro, parte integrante dell'identità della persona e della relazione interpersonale, che istituisce un'identità unica e incatturabile: *ricordati che eri straniero*.

Concezione dell'altro che legittima l'idea di una formazione intesa come sequenza di atti nel contesto di una relazione in cui:

- ogni atto umano è un atto di due libertà;
- la relazione trasformativa come coinvolgimento cognitivo-affettivo.

In cui emerge con forza il primato della cura come incontro tra due destini:
- attraverso il corpo e la mente, oltre il corpo e la mente;
- attraverso il volto, oltre il volto;
- attraverso il dialogo, oltre il silenzio;
- dando tempo, oltre il tempo delle lancette dell'orologio.

L'*Io sono*, costituisce la nozione di riferimento che rende significativo il discorso della modernità. Ma l'*Io sono*, se è principio di spiegazione, non è principio di comunicazione. Riferendo tutto a me stesso, penso, ma non parlo. Per parlare bisogna partire da un altro presupposto: non dall'Io sono, ma dal tu sei. È il tu sei che costituisce il principio della comunicazione, del linguaggio, il motivo reale, consistente del parlare. Il pensare resta un atto confinato nell'individualità, è un immaginario parlare dove l'interlocutore, posto dallo stesso soggetto che pensa, non ha volto, né corpo, né autentico bisogno di comunicare. Invece la parola è comunicativa, se c'è sia chi la dà che chi la riceve, perché solo se c'è qualcuno oltre l'io individuale è possibile parlare e, solo in questo contesto, la parola rivela la sua vocazione profonda, il suo porsi ontologicamente all'interno di una relazione fra persone che sentono di dover dire qualcosa a qualcuno. E' il rapporto con una folla senza volto. Solo il tu, in definitiva, mi dà la possibilità concreta, reale, di uscire fuori da me stesso, m'insegna a vedere fuori di me, a gettare quei ponti comunicativi che sono le parole, i gesti, i segni.
E, tuttavia, l'essere non è mera esteriorità oltre la nostra coscienza. Chi dice *essere* - ha scritto Maritain - dice *inclinazione* o *tendenza*; e qui ci troviamo di fronte a una specie di comunicabilità o di sovrabbondanza caratteristica dell'essere stesso; e ciò proprio per il fatto che l'idea di essere trascende se stessa.[3]
La persona non è priva di una sua identità, di una sua sussistenza individuale, ma essa non può definirsi solo sul registro dell'essere in sé e per sé, ma deve anche definirsi su quello dell'essere correlata ad altri, dove la sua singolarità supera la sua solitudine ontologica.

---

2 E. Lévinas, *Totalità e infinito*, cit., p. 48.
3 J. Maritain, *Sept leçons sur l'être et les premiers principes de la raison spéculative*, Pierre tequi Paris 1932-1933, *Sette Lezioni sull'essere*, Bompiani, Milano 1981, p. 97.

L'altruismo potrebbe essere il destino della formazione, una volta riscoperto il bisogno di dialogare e di comunicare. Alla radice del totalitarismo, della sopraffazione e della violenza, va contrapposta una formazione alla differenza, al rispetto della molteplicità, al riconoscimento della propria responsabilità nei confronti degli altri. Condizione necessaria dello stare nel mondo è anche l'esigenza di una formazione socio-culturale, per favorire lo scambio e il confronto, attraverso forme di cittadinanza che non sia assimilazione o omologazione politica e culturale, ma che implichi la necessità di essere trasformativamente pensata senza ignorare la dimensione del meticciamento che caratterizza le società contemporanee. E' anche necessario ripensare ai termini della trasmissione, del patrimonio comune di diritti-doveri e di regole della convivenza civile, secondo logiche di mediazione che giungano a valorizzare le differenze, anche prospettando realtà inedite di cittadinanza, ormai necessarie.
La domanda è se si possa insegnare non la democrazia, ma l'adesione alla democrazia: se si possa insegnare non che cosa è la democrazia, ma ad essere democratici, cioè ad assumere nella propria condotta la democrazia come ideale, come virtù da onorare e tradurre in pratica. E ciò senza ricorrere a strumenti di pressione che sminuiscano nelle persone il rispetto di sé e della propria dignità, come pure il rispetto per gli altri. Se riusciamo «a percepire la realtà di un mondo in cui tutto è connesso, liberandoci dai vincoli di un dualismo astratto, possiamo anche intravedere delle nuove possibilità. La disperazione cede il posto alla speranza e l'aggressività ad una pratica non violenta. […] In questa nostra epoca di violenza e superficialità, l'approccio che ho definito come *democrazia della terra* implica una nuova visione del mondo che non si fonda sul conflitto perenne, ma su una cooperazione finalizzata a consolidare la pace, la giustizia e la sostenibilità. A tale visione si richiamano le culture vitali che si ispirano alla saggezza antica delle tradizioni»[4]. Quello di Vandana Shiva è l'approccio della tolleranza. E' la tolleranza del comprendere che attribuisce carica conoscitiva alle nostre credenze, alle ragioni della loro validità, e introduce importanti modifiche in ciò che consideriamo vero. Perché le credenze si trasformano in idee nel momento in cui cominciamo a riflettere su di esse con una visuale più ampia, a renderle esplicite e oggetto di ragionamento educativo: soltanto chi è disposto a modificare le proprie credenze può incontrare l'altro. La formazione alla tolleranza estende, dunque, l'orizzonte della condizione umana.

E' ben chiaro che, in contesti così eterogenei e variegati, anche il ruolo del Direttore dei servici IRC si complessifica.
Ad offrire risposte di rete per cogliere a tali esigenze complesse ha puntato la progettazione dei Laboratori, concepiti come Centri di Competenza per promuovere una nuova cultura della *governance* del servizio IRC e degli IdR. In particolare, è sembrato importante riflettere sulle attuali modalità della formazione in servizio e/o dell'aggiornamento degli IdR, per definirne le caratteristiche ottimali.
I Laboratori sono stati orientati ad un profilo di Direttore degli uffici IRC che governa una cabina di regia. «All'interno di questa "cabina di regia"- dice Brianti - il Direttore dell'Ufficio ha la funzione di definire le linee progettuali e le direttrici lungo le quali l'Ufficio è chiamato ad agire, in sintonia con gli orientamenti pastorali diocesani e le indicazioni del Servizio Nazionale per l'IRC della CEI, in rete con gli altri Uffici

4 Vandana Shiva, *Earth Democracy. Justice, Sustainability and Peace*, Zed Books, London 2006; tr. it. R. Scafi, *Il bene comune della terra*, Feltrinelli, Milano 2006, p. 127-130.

Diocesani per l'IRC della propria Regione». Un tale Direttore non opera solo, si avvale di collaboratori efficaci, esperti dei vari settori giuridico, progettuale, formativo,
E da questa cabina di regia si prende cura di un insegnante di religione percepito come insegnante di qualità. Un'idea alta di insegnante, l'insegnante di qualità. «Senza appiattirci sul mero livello sloganistico della formula, dobbiamo dire che essa significa una rottura epistemologica profonda con l'immaginario dell'insegnante-impiegato, quale si è - fin troppo a lungo e fin troppo comodamente - diffusa nella prassi scolastica» (Margiotta).
Anzi, aggiunge Cicatelli, un insegnante che equilibratamente associ *qualità ed equità*.
La funzione docente risulta ridisegnata dall'insieme delle leggi recentemente entrate in vigore per i seguenti aspetti:

- più rilevanti responsabilità (professionali, culturali, etiche) sul versante delle scelte curricolari, dei contenuti scientifici e valoriali delle conoscenze, della progettazione e della qualità dei percorsi d'insegnamento-apprendimento, della qualità e quantità dei risultati;
- potenziamento delle competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative, anche a seguito della maggior complessità della vita scolastica e dell'arricchimento del ruolo istituzionale e di servizio della scuola;
- inclusione di nuovi saperi correlati all'uso — personale e didattico — delle nuove tecnologie, anche in vista di un loro impiego che rende più efficaci e agevoli l'insegnamento e l'apprendimento, con modalità appropriate a ciascuna tematica.

Nell'ottica della *governance* sono state affrontate in modalità workshop le fondamentali criticità della formazione permanente (scelte tematiche, metodi, tempi, logistica, continuità progettuale), sempre nella consapevolezza che «l'esito di un buon aggiornamento non è semplicemente un insegnante soddisfatto di esso, ma un insegnante capace di trasformare la propria soddisfazione in un costante aumento del rendimento dei propri alunni; *e non sempre le due cose coincidono*»[5].
E' stata prospettata una formazione per aree di competenza, a cui affiancare una formazione alle istanze della società e della scuola contemporanee, con temi più contingenti.
Un modello "misto" di formazione in servizio è auspicato da Giordana Cavicchi, ovvero «una formula metodologica che può rispondere ai bisogni formativi dei docenti formata da incontri frontali, anche con la presenza di esperti per l'approfondimento contenutistico, da una struttura laboratoriale di confronto professionale e da momenti di formazione spirituale». Mentre Cristina Carnevale si concentra sulle nuove modalità multidimensionali del sapere, in cui tutti partecipano alla costruzione delle conoscenze, sullo sfondo di una dimensione interculturale che valorizza le differenze.
La presentazione delle migliori pratiche (usando l'accezione inglese), tenuta da Alabrese, Buono, Bonati e Costa hanno rappresentato un importante stimolo al confronto, mentre Cicatelli ha introdotto le novità giuridico-normative del settore IRC e Incampo ha fatto il punto «su questa ormai tanto famosa e contestata "ora di religione" e sull'insegnamento di tale disciplina nella scuola con particolare riferimento, ai contenuti, alla sua metodologia, alla preparazione dei suoi insegnanti, al rapporto con le

[5] R. Laporta, *L'aggiornamento*, in G. Genovesi (a cura di), *La scuola di base e gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia 1993, pp. 185-202, p. 190.

altre discipline e, non ultimo all'inserimento in ruolo degli insegnanti di religione cattolica».

Loredana Perla (IRC come "avamposto educativo") propone le indicazioni di base per un modello di progetto formativo degli IdR, partendo dal quadro generale della scuola contemporanea, dove «è entrata in scena una generazione di insegnanti che ha profondamente interiorizzato e declinato in azioni didattiche – *per ragioni di oggettiva, insuperabile necessità* – il paradigma dell'accoglienza e della cura (pur nella consapevolezza di una materiale difficoltà a continuare a insegnare bene nel contempo il teorema di Pitagora e le guerre puniche) e di dirigenti-manager radicalmente esautorati della leadership didattica.
Da allora maestri (e soprattutto maestre) e professori (in special modo della scuola secondaria di I grado) fanno quello che possono per portare a buon fine i compiti socio-educativi di cui sono stati improvvisamente investiti e spesso ci riescono, al prezzo di uno stress personale sul quale pesa da trent'anni la censura culturale di un silenzio colpevole, senza ricevere il riconoscimento sociale che sarebbe loro dovuto, senza poter sperare in alcuna progressione di carriera, senza la prospettiva materiale di alcuna valorizzazione del merito per l'impegno perlopiù straordinario profuso soprattutto nelle scuole – moltissime in Italia, specie nel Mezzogiorno – di "frontiera"».
Nel frattempo, «fra insegnanti e allievi della Scuola del terzo millennio i *gap* sono diventati molto più numerosi delle affinità, gli scarti anagrafico-culturali ben più ampi delle comunanze di sensibilità e interessi: quelli che creano immediata sintonia! E invece l'allievo della Scuola contemporanea è un "nativo digitale" (a differenza dei suoi maestri, semplici "immigrati" digitali: fra dieci anni un bambino della scuola primaria potrà vantare una competenza informatica superiore a quella della sua maestra) e comincia a trovare alquanto bizzarro il canone didattico monomediale usato dai suoi insegnanti, perlopiù analitico e centrato sull'uso del libro di testo. Una bizzarria che non trova riscontro neanche nei modi di apprendere dei ragazzi di oggi, costruttivi, reticolari, strategici, che non dispongono più l'allievo a tollerare senza inquietudine il ruolo marginale di uditore che aveva nella scuola un suo coetaneo solo vent'anni fa».
Ma si tratta di un nativo digitale, abbiamo detto, che, se non guidato ad un uso critico e metodologico della tecnologia, corre il rischio reale di farne un uso protesico.

Le coordinate di un possibile modello, secondo Perla:

a) *partnership* fra Scuola, Università e I.S.S.R.;
b) *mentoring*, ovvero accompagnamento dei novizi; differenza fra tutor e mentore: il mentore accompagna quasi per mano il novizio, il tutor invita a riflettere sulla pratica, mette la pratica a distanza per oggettivarla (La Neve)
c) *scrittura/documentazione* delle pratiche di insegnamento di religione cattolica.

Si sottolinea che non tutti i docenti hanno bisogno del medesimo impegno di tutoraggio perché alcuni pur provenendo da ambienti educativi diversi dalla scuola hanno competenze educative, altri sono invece proprio da guidare quasi in tutto. E' altresì chiaro che anche i tutor vanno guidati e sollecitati nelle considerazioni conclusive circa il tutorato perché a volte i colleghi sono reticenti nel parlare di colleghi.

Ci ricorda Morlacchi che l'IdR, se ben accompagnato da una formazione permanente, grazie «alla sua vocazione inter- e transdisciplinare può aiutare alla formazione della competenza globale. può offrire un contributo specifico e prezioso nel proporre un *rimedio* alle carenze individuate» dalla pastoralista Polak «carenze educative che chiedono urgentemente un intervento e che »potrebbero trasformarsi in opportunità, se si individuasse un adeguato percorso capace di condurre alle relative competenze: *carenza di educazione complessiva e unitaria*; *carenza di educazione politica*; *carenza di educazione spirituale*».

Per i Direttori, anche il tema della valutazione è importante: «saper insegnare è cosa che non entra nelle graduatorie ma che deve essere valutato e che rientra nell'idoneità». La valutazione, se lasciata solo ad un unico docente, anche se tutor, può risultare difficile. Bergamo ha realizzato dei laboratori permanenti e dislocati sul territorio all'interno dei quali vengono inseriti i neodocenti e all'interno dei quali il docente viene valutato in gruppo e all'interno dei quali il docente stesso spesso riesce a capire se è adatto all'insegnamento oppure no. *Come* valutare? Utilizzare indicatori e livelli – invitare all'autovalutazione (favorire la consapevolezza circa i personali punti di forza e di debolezza, lavorare sulle aree di criticità – formare circa i punti di debolezza).

In verità, per gli insegnanti RC va mantenuto un saldo rapporto competenza e valutazione. Tale rapporto, prima ancora di caratterizzare il momento valutativo, va intensificato nel momento formativo. Dovrà essere un legame che collega l'elemento della ricerca – nelle sue caratteristiche di innovazione e cambiamento significativo - con la formazione permanente e che vede nella formazione della competenza del docente il punto di intersezione tra conoscenza, riflessione, azione, esperienza, contesto, con un occhio di riguardo per la trasferibilità della competenza in altri contesti.

Le questioni emerse dai Laboratori:

- Esigenza di uniformare l'offerta formativa rivolta ai docenti di classe disponibili e idonei all'IRC.
- Richiesta di orientamenti generali per la formazione a livello nazionale.
- Esigenza di una proposta formativa integrata, globale (lavorare su aree di competenza).
- Esigenza di motivare alla formazione mediante una metodologia attiva, coinvolgente che valorizzi le competenze di ciascuno.
- Esigenza di una formazione non pensata a tavolino, ma progettata con i docenti.
- Formare alla co-docenza (capacità di lavorare in team) e al concetto di comunità educante.
- Curare maggiormente, negli Istituti di Scienze Religiose la dimensione psico-pedagogica e didattica.
- Richiesta, al Servizio Nazionale, di dare tempestiva comunicazione di normative e circolari ministeriali, accompagnate da una opportuna scheda interpretativa, per offrire agli Uffici diocesani linee condivise.

Le idee operative:

- Organizzare laboratori permanenti (possibilmente aperti anche ai docenti di altre discipline).

- Istituire una figura diocesana di counsellor formativo (anche con apertura di uno sportello di couselling formativo).
- Creare alleanze fra i progettisti della formazione diocesana o regionale e Istituti di Scienze Religiose o Atenei.
- Fare un bilancio della formazione fin qui organizzata, per non chiuderci e cominciare a guardare con occhi nuovi!

Il mosaico formativo che si presenta, nel frattempo, incoraggia l'esperienza affascinante, e al tempo stesso pericolosa, di operare scelte formative contemporaneamente in molti mondi contigui, mai nettamente separati. Per contribuire alla messa in scena degli stessi scenari educativo-formativi, che vengono riconsegnati al prossimo futuro con tutta la potenza della formazione di un *anthropos*, diventato l'ancoraggio formativo operante nella storia.