

Indice

Notiziario - Servizio Nazionale per l'IRC
n. 1 - Aprile 2005

Interventi di saluto iniziali

Don Giosuè Tosoni	pag. 5
On.le Valentina Aprea	pag. 6
Dott. Anselmo Nevoli.	pag. 7
Dott.ssa Anna Camalleri	pag. 8
S. E. Mons. Michele Seccia	pag. 11

SUSSIDIO PASTORALE: "IRC E SCUOLA CATTOLICA"

Presentazione

S. E. Mons. Michele Seccia	pag. 14
--------------------------------------	---------

Comunicazione

Don Aldo Basso	pag. 17
--------------------------	---------

RELAZIONI

Il nuovo sistema del MIUR per la formazione permanente in servizio di tutto il personale della scuola

Dott. Luigi Calcerano	pag. 22
---------------------------------	---------

L'immissione in ruolo: cambiamenti per l'IRC, l'Idr, il rapporto con lo Stato e la Chiesa

Prof. Sergio Cicutelli.	pag. 34
---------------------------------	---------

Gli Idr: Testimoni di Gesù Risorto

Don Orioldo Marson	pag. 47
------------------------------	---------

L'IRC per la scuola della persona

Prof. Giorgio Chiosso.	pag. 69
--------------------------------	---------

L'IRC in una scuola che educa e favorisce apprendimento

Padre Matteo Giuliani, Prof. Roberto Giuliani	pag. 80
---	---------

Domande per i lavori di gruppo

Fr. Enzo Biemmi.	pag. 83
--------------------------	---------

GRUPPI DI STUDIO

Relazioni regione per regione

Abruzzo - Molise - Umbria	pag. 86
Basilicata - Puglia	pag. 86
Calabria	pag. 87
Campania	pag. 89
Emilia Romagna - Lombardia	pag. 90
Lazio	pag. 91
Liguria - Piemonte - Valle D'Aosta	pag. 94
Marche - Toscana	pag. 95
Sardegna - Sicilia	pag. 96
Triveneto	pag. 97

Sintesi dei lavori di gruppo

Fr. Enzo Biemmi	pag. 99
---------------------------	---------

CONCLUSIONI DEL CORSO

Alcune considerazioni in margine all'incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani IRC

Fr. Enzo Biemmi	pag. 106
---------------------------	----------

Saluto conclusivo

Don Giosuè Tosoni	pag. 112
-----------------------------	----------

DOCUMENTI

Documento del C.N.S.C.:

<i>"Sussidio Pastorale: IRC e scuola cattolica"</i>	pag. 116
---	----------

Nota della FISM: l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana aderenti alla FISM

	pag. 128
--	----------

<i>Programma</i>	pag. 144
----------------------------	----------

Incontro Nazionale
dei Direttori e Responsabili
diocesani IRC

L'IRC
DENTRO IL CAMBIAMENTO

Taranto, 27 febbraio - 2 marzo 2005



Interventi di salute iniziali

Don Giosuè Tosoni, Responsabile del Servizio Nazionale IRC della CEI

Benvenuti allora, in quel di Taranto. Tutto è pronto per un Convegno molto importante. La vostra numerosa partecipazione è espressione di un'evidente attesa che speriamo non venga delusa. Da questo Convegno ci aspettiamo infatti tre risultati:

- un aggiornamento della situazione relativa all'immissione in ruolo di una parte cospicua di Idr e l'inserimento dell'Irc a pieno titolo nella riforma scolastica in atto;
- un contributo per valorizzare ulteriormente la "risorsa" dell'Irc e degli Idr nella e per la proposta educativa tipica della scuola e, in corrispondenza, nella e per la missione evangelizzatrice della Chiesa;
- in particolare questo secondo aspetto, per un riconoscimento "adulto" degli Idr nella Chiesa, dopo una gestione a base di circolari, un reclutamento spesso occasionale, lo svolgimento di un Concorso per nulla formale.

Perché questa attesa non abbia a venir meno, il Convegno è stato pensato diversamente dal solito nella sua impostazione, con al centro la giornata di domani, martedì.

Dapprima, a seguito dell'intervento del prof. Sergio Ciatelli e dei successivi lavori di gruppo, prenderemo atto della situazione di fatto, con le sue ombre e le sue luci, le difficoltà e le prospettive. Quindi, dopo una sintesi dei lavori di gruppo, a cura di fr. Enzo Biemmi, don Orioldo Marson ci accompagnerà verso il Convegno di Verona 2006, dal titolo "Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo", per una riflessione programmatica sugli Idr come donne e uomini di cultura, di scuola e di fede. Mercoledì verremo informati sull'apertura pedagogico-didattica dell'Irc alla riforma scolastica in atto, con il prof. Giorgio Chiosso e la prof.ssa Giuliana Boscarino¹, per poi arrivare a delle conclusioni-comunicazioni, a cura di fr. Enzo Biemmi e del Servizio.

¹ Le Slide della Prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino, "Analisi e Bozza del D.LGS. del secondo ciclo, gennaio 2005", sono disponibili sul sito internet: www.chiesacattolica.it.

Nel giro per l'Italia siamo approdati nella regione Puglia. Fin d'ora un grazie per l'accoglienza, a tutta la regione ecclesiastica della Puglia, in particolare a don Vincenzo Annicchiarico e alla città e alla diocesi di Taranto.

Ci accompagnano due silenzi: quello del papa, Giovanni Paolo II, ricoverato all'ospedale A. Gemelli, per una complicazione che gli impedisce di parlare; il suo volto e la sua mano benedicente, dietro la finestra, li sentiamo molto vicini anche a noi; quello di don Luigi Giussani, appena mancato all'affetto di tantissima gente, che della proposta educativa aveva fatto la ragione della sua vita, a partire dalla scuola e dall'Irc.

Ci auguriamo buon lavoro. La segreteria è a vostra disposizione per ogni evenienza, sempre pronta a dare il massimo della sua competenza perché tutto proceda per il meglio. La ringraziamo di cuore, anche se il grazie numero uno va senz'altro a voi che siete arrivati da tutta Italia per confrontarsi su di un compito che sappiamo essere difficile ma tanto importante, sia per la scuola che per la Chiesa.

Onorevole Valentina Aprea, Sottosegretario al MIUR

Caro Don Giosuè,

è con vivo rammarico che le comunico di non poter partecipare all'Incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili Diocesani "*L'Irc dentro il cambiamento*" per sopraggiunti, indifferibili impegni istituzionali.

Desidero comunque unirmi idealmente a voi ed esprimere alcune considerazioni sul tema proposto specialmente alla luce della recente Riforma. L'azione legislativa che ha portato all'approvazione della Legge 186/2003 e delle relative procedure concorsuali testimoniano della precisa volontà politica del Governo di dare riconoscimento non solo giuridico ma anche pedagogico, culturale e sociale alla figura del docente *Irc* che viene chiamato a concorrere a pieno titolo, nel suo ambito di competenza e nel rispetto della coscienza morale e civile di ciascuno, alla "crescita e alla valorizzazione della persona umana" nel disegno comune che si esprime all'interno del sistema educativo nazionale.

La formazione in servizio del docente *Irc* viene dunque a configurarsi, all'interno della problematica della formazione in servizio di tutti i docenti, come un'azione volta allo sviluppo professionale, al riconoscimento del sapere tacito o riflessivo dei docenti, ponen-

doli come soggetti protagonisti in prima persona della loro formazione e non come “consumatori” passivi di strategie decise da altri soggetti personali o istituzionali.

La complessità della funzione docente può in questo modo diventare un valore.

Se la riforma del sistema educativo voluta dalla Legge 53/2003 e, prima ancora, la legge sull'autonomia e la riforma del Titolo V della Costituzione hanno trasformato la logica che ispira il lavoro del docente, qualsiasi docente e quindi anche quello di *Irc*, facendola passare dall'atteggiamento dell'esecutività applicativa a quello della progettualità costruttivamente creativa, cambia effettivamente sia il fare scuola, sia la formazione in servizio dei docenti.

Per il primo aspetto si passa da un'idea di apprendimento che ha come fine la centralità della disciplina a quella che pone al centro la persona dell'allievo e che impiega a questo scopo le conoscenze e le abilità disciplinari come mezzo.

Per il secondo aspetto si passa da un'idea del fare formazione ad un'idea dell'essere in formazione.

Credo che il vostro incontro sia un'occasione per rivisitare proprio tutti questi temi, sia quelli storico-culturali, sia quelli di natura pedagogica e didattica e che costituisca di per sé un'esperienza formativa che concretizza quell'essere in formazione di ciascuno che ormai è il tratto costitutivo di ogni professione e, in particolare, per la professione docente la cui crescita non si interrompe per tutto il corso della vita.

Nella convinzione che non mancheranno altre opportunità di incontro, ringrazio per il gradito invito rivoltomi e porgo a lei, agli organizzatori, ai convenuti tutti, i saluti più cordiali.

Dott. Anselmo Nevoli, Assessore Comune di Taranto

L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole vive un passaggio significativo e delicato insieme. La riforma Moratti e l'ingresso nelle scuole italiane di oltre 15mila docenti di religione possono a buon diritto ritenersi gli elementi portanti di una sfida che ha come obiettivo fondamentale la formazione delle giovani generazioni. Come sottolinea la Dottrina sociale della Chiesa, “l'impegno per l'educazione e la formazione della persona costituisce da sempre la prima sollecitudine dell'azione sociale dei cristiani” ed è certamente questo il nocciolo duro dell'azione che gli insegnanti cattolici, da sempre, pongono in essere. Vi è poi la certezza che, nel rinnovato segno della riforma, questa azione vada intersecata ai diversi piani della docenza, in altri termini all'approccio interdisciplinare proposto dalla stessa riforma Moratti.

Credo che questo aspetto debba costituire, per i cristiani chiamati alla “missione” dell’insegnamento religioso, un’opportunità. Perché, come sottolinea ancora la Dottrina sociale della Chiesa, “l’impegno sociale e politico del fedele laico in ambito culturale assume oggi alcune direzioni precise. La prima è quella che cerca di garantire a ciascuno il diritto di tutti a una cultura umana e civile conforme alla dignità della persona, senza discriminazioni di razza, di sesso, di nazione, di religione o di condizione sociale. Tale diritto – sottolinea ancora la Dottrina sociale – implica il diritto delle famiglie e delle persone ad una scuola libera e aperta”. È evidente, quindi, che la Chiesa, i cattolici, gli insegnanti cattolici, hanno già tracciato, prima della riforma, la strada della “novità”, che promana dal Vangelo ed è sempre attuale. Non si tratta di una presunzione intellettuale o, peggio, fideistica. La “novità” cui facevamo cenno e alla quale fare sempre riferimento pone già su un piede di parità gli insegnanti di religione rispetto ai suoi colleghi nell’ambito del contesto scolastico, rafforzandone l’appartenenza e il suo essere componente della comunità cristiana e cattolica, la stessa che esprime il valore della convivenza civile attraverso coordinate sociali di alto valore e che può quindi aprire il gioco del dialogo con i ragazzi e le famiglie nel segno dell’autonomia. E di questa autonomia, le istituzioni laiche, la politica, lo Stato e gli Enti locali, devono tenere conto, guardandola come un valore ed un modello col quale confrontarsi ogni giorno.

Dott.ssa Anna Camalleri, Dirigente C.s.a. di Taranto

La legge 53/01 prima e il d.lvo 59/04 poi (sulla scuola dell’infanzia ed il primo ciclo) individuano nell’educazione e nello sviluppo morale, *religioso* e sociale (oltre che affettivo, psicomotorio e cognitivo) i principi portanti della formazione dei bambini e delle bambine, cui la scuola concorre con il suo fine dell’istruzione, unitamente alle altre agenzie della formazione, in primo luogo con le famiglie. tali principi costituiscono peraltro gli indicatori imprescindibili del sistema dell’istruzione, quegli indicatori che identificano l’unitarietà del sistema.

L’indicazione sul profilo dell’educazione religiosa è espressa, nell’indicate disposizioni, con riferimento all’insegnamento della *religione cattolica* in conformità con le

- norme *concordatarie*
- *all’accordo modificativo dello stesso* e al relativo
- *protocollo addizionale, (18 febbraio 1984)*
- *reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121, nonché alle*

- *successive intese. (intese tra Autorità scolastica italiana e Conferenza Italiana per l'insegnamento della religione cattolica resa esecutiva con DPR 16 dicembre 1985 n. 751)*
- *l'Intesa Autorità scolastica italiana e il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nell'ambito delle indicazioni nazionali dei piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado*
- *DPR 14 ottobre 2004 che recependo le indicazioni di cui all'Intesa, delinea gli obiettivi specifici dell'apprendimento per quel che concerne l'insegnamento della religione cattolica.*

Questo il panorama con riferimento al quale vanno dispiagate le riflessioni sui contenuti, sulle metodologie e sulle strategie che meglio possono orientare i docenti (ma anche le famiglie e gli allievi) a realizzare quel *patto educativo che è all'interno del percorso didattico.*

Di fatti, l'obiettivo pubblico dell'istruzione si colloca oggi, nel più ampio obiettivo della crescita della persona volendo con ciò concorrere alla capacità di contribuire alla maturazione di obiettivi di senso e non solo cognitivi, quegli obiettivi che uniscono il sapere e il saper fare con il saper essere, sapere essere uomo o donna, capace di orientarsi all'interno della società ma anche di contribuire alla realizzazione di una società dai grandi valori: quelli della integrazione, del sapere, della pace.

Gli obiettivi delineati dal menzionato decreto presidenziale dell'ottobre 2004 prendono, quindi, le mosse, anzi recepiscono gli accordi con la Conferenza Episcopale del maggio precedente.

In linea con queste nuove linee programmatiche del sistema scolastico (ma ancora prima di un nuovo "sentire", "bisogno" della società) della CEI, nell'accordo menzionato, nel "considerare la scuola e l'università come luoghi privilegiati di evangelizzazione e di educazione umana e cristiana" considera "di particolare importanza, in questo passaggio di attuazione della riforma scolastica, ... e il riconosciuto contributo offerto dall'insegnamento della religione cattolica nella costruzione della personalità dei singoli alunni all'interno di una prospettiva di "convivenza civile".

A tali prospettive si ispirano pertanto alcuni indicatori previsti negli obiettivi specifici dell'apprendimento (faccio riferimento alla terza classe di scuola secondaria di 1° grado): cogliere nei documenti della chiesa le indicazioni che favoriscono l'incontro, il confronto, e la convivenza tra persone di diversa cultura e religione", nei quali obiettivi non è difficile individuare quel *valore di pace* che oggi più che mai diventa l'elemento di forza dell'impegno di ogni sistema educativo, formale o informale, di ogni luogo o situazione in

cui si incontrano nuove generazioni, un obiettivo al di fuori del quale tutto il resto diventa inutile.

L'insegnamento della religione cattolica nella scuola dello stato, quindi, fuori dal rappresentare la scuola della Chiesa (che ha una sua configurazione ed è chiamata a fare un'autonoma opzione educativa cristiana, ponendosi con una proposta istituzionale talora il regime paritario con la scuola pubblica dello Stato), ha quindi un contenuto per così dire oggettivo, ed è uno più complesso formale. Da un punto di vista è l'insegnamento dei valori universali; è la presentazione scolastica della religione cattolica all'interno della quale sono contenuti quei valori.

Ma essa è anche comunicazione, veicolo della conoscenza di una dimensione costitutiva dell'identità del nostro popolo, perché lo è della nostra cultura; comunicazione [ecco l'oggetto formale] fatta in modo da mostrarne l'intrinseca ragionevolezza. In questo senso l'insegnamento della religione cattolica, è proposta educativa di cui lo stato, che realizza il fine pubblico dell'istruzione nel senso ampio dinanzi detto, e la Chiesa, che è la nostra identità culturale – oltre che giuridica, come scritto anche in Costituzione, la Chiesa con la sua cultura piuttosto che con la sua storia non possono essere corresponsabili.

Sotto questo profilo si individua la necessità di realizzare una sistematicità dell'insegnamento, necessità resa possibile anche con l'inquadramento dei docenti nella posizione di stato giuridico analogo a quello di tutti gli altri docenti così come previsto dalla *Legge 18 luglio 2003 n. 186* norme sullo stato giuridico dei docenti di religione cattolica.

A loro, specificamente per le cose dette, ma anche alla collegialità di tutti coloro che esplicano la funzione, alla quale collegialità confluisce la responsabilità delle scelte di indirizzo della istituzione scolastica dell'autonomia, va il gravoso ma esaltante impegno di riqualificare un sistema scolastico più vicino all'alunno, più ascoltatore che parlatore, più riconosciuto punto di riferimento di valori che autoreferenziale.

A tali riflessioni si accompagna e concorre l'esigenza formativa dei docenti, che oggi diventa esigenza formativa sistematica, giacché la nuova funzione docente non si inserisce solo nell'offerta di nuove o diverse conoscenze, ma in una nuova azione che è per l'appunto la formazione della persone, azione che pone una molteplicità di abilità: conoscenza psicologica, capacità comunicative, relazionali, di sollecitazione, ma anche capacità di rappresentare punti di riferimento per i nostri giovani, all'interno di una società

(quella allargata, ma talora, purtroppo anche quella stretta, familiare) che abdica fortemente questa funzione.

Considero quindi di forte interesse l'iniziativa qui proposta, perché assolutamente nell'ottica di una idea di riforma che al di là delle norme, deve transitare nelle nostre teste, nelle nostre sensibilità, in una nuova disponibilità culturale ed intellettuale.

Ai lavori di questo convegno auguro pertanto a nome mio e dell'amministrazione centrale e regionale i migliori auguri.

Legge 18 luglio 2003 n. 186 norme sullo stato giuridico dei docenti di religione cattolica

Censimento al 2001/02 con riferimento all'infanzia e primaria
Censimento al 2003/04 con riferimento alla secondaria di 1° e 2° grado

Contingente da sottoporre per l'emanazione del D.I = 70% delle disponibilità

D.I. (MIUR+MEF+FP) n. 30.9.2004 ha definito i contingenti regionali con possibilità di istituire anche posti tra ordini diversi nel limite di detto contingente

Saluto di S. E. Mons. Michele Seccia, Vescovo di San Severo
Vescovo delegato dalla CEP per l'Educazione-Scuola-IRC-Università

Carissimi, sono particolarmente lieto e onorato di porgere a voi tutti un fraterno saluto di benvenuto per l'annuale incontro dei Direttori e Responsabili diocesani dell'Insegnamento della Religione Cattolica, da parte dei Vescovi Italiani, del Presidente della CEI, Card. Camillo Ruini, e delle Chiese di Puglia.

La vostra presenza è un ulteriore segno di accoglienza e comunione mentre ci prepariamo a celebrare il Congresso Eucaristico Nazionale, a Bari.

Il Signore che radunandoci continua ad affidarci il dono e la responsabilità della "viva memoria" della sua Pasqua, ci aiuti a ritrovare sempre più nell'Eucaristia la fonte e il culmine della nostra fede, la ragione della nostra testimonianza, la sorgente della bellezza della Chiesa in cammino, in mezzo alle sfide e alle difficoltà di un cambiamento sempre in atto. Un cambiamento che ci vede non

semplici spettatori ma responsabili interpreti ed operatori coinvolti in forza del mandato evangelico.

Al benvenuto è doveroso unire l'augurio di buon lavoro per questi giorni di riflessione, aggiornamento e confronto su una problematica che vi vede quotidianamente impegnati nei vostri uffici e che, oggi più che mai, continua ad essere un'autentica sfida culturale, oltre che pedagogica: l'insegnamento della religione cattolica nel cambiamento.

Il cammino che la scuola italiana sta percorrendo per la realizzazione di una riforma complessa e talora oscillante alla ricerca di un sano equilibrio tra principi fondativi (educazione, formazione integrale della persona, acquisizione del sapere ...) e principi giuridici e pedagogici (offerta come fondamenti della riforma: autonomia e personalizzazione), si presenta ancora oggi come il terreno concreto di azione per gli uffici IRC e per tutta la pastorale scolastica.

So bene quanto ciascuno di voi sia impegnato in un servizio delicato e difficile nel formare e sostenere i docenti di religione. Diventa sempre più evidente che sacerdoti, laici/e, religiosi/e, possono esercitare un ruolo importante in questa fase di transizione solo ad alcune condizioni che se sono ovvie, ma non devono essere date per scontate e, se mi è permesso dare un'indicazione operativa, vanno verificate e riproposte continuamente:

- essere interiormente convinti della necessità e specificità dell'IRC nell'iter educativo,
- ritrovare quotidianamente una motivazione spirituale ed offrire una credibile testimonianza dei valori;
- manifestare nella comunità scolastica uno spirito di servizio tipicamente evangelico;
- preoccuparsi di un continuo aggiornamento professionale di alta qualità;
- sentire la responsabilità del mandato ecclesiale, curando non solo la propria vita di fede, ma anche il costante riferimento alla Chiesa particolare.

Auguri a tutti e buon lavoro.

S

ussidio Pastorale: "IRC e scuola cattolica"

- **Presentazione**
- **Comunicazione**



resentazione

S. E. Mons. MICHELE SECCIA - Vescovo di San Severo,
Vescovo delegato dalla CEP per l'Educazione-Scuola-IRC-Università

Nello scorso mese di luglio, il Consiglio nazionale della Scuola Cattolica ha reso pubblico un Sussidio Pastorale su *IRC e Scuola Cattolica*. È questo l'ultimo documento su una problematica in particolare evoluzione e che ha visto diversi interventi mirati a mettere a fuoco sia l'IRC (basti ricordare la Nota del 1991: *Insegnare Religione cattolica oggi*) sia la scuola cattolica.

Le riflessioni proposte si collocano nella prospettiva della vicenda che interessa il "pianeta scuola" nel nostro Paese. Basti citare i tre riferimenti normativi fondamentali:

- L. 59/1997 – e relativo DPR 272/99 – riguardante l'autonomia scolastica
- L. 62/2000 sulla parità scolastica
- L. 53/2003 riguardanti le norme generali dell'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni.

Ma non si possono tralasciare i numerosi interventi dei Vescovi dagli Accordi di revisione del Concordato fra Italia e santa Sede (febbraio 1984), la sperimentazione sull'IRC (dal 1998...), l'intesa raggiunta sugli OSA sino al concorso per il ruolo dei docenti ...

In questo sviluppo va precisato che gli Obiettivi specifici di Apprendimento (OSA) dell'Insegnamento della Religione Cattolica, valgono per tutte le scuole del sistema nazionale di istruzione e formazione e, quindi, anche per le scuole paritarie.

Il sussidio si articola nei seguenti punti:

1. *Originalità e specificità della proposta culturale della scuola cattolica*
 - a. L'identità è legata al Progetto educativo.
 - b. Alcune attenzioni particolari: centralità della persona, formazione della coscienza, problema del senso, l'educazione cristiana quale dimensione qualificante.
2. *Significato di educazione cristiana e di insegnamento della religione.*

Si fa riferimento al documento *La scuola cattolica della Congr. Per l'educ. Catt. N. 47* (La S.C. si propone di formare il cristiano e di far conoscere ai non battezzati, attraverso il suo insegnamento e la sua testimonianza, il mistero di Cristo che supera ogni conoscenza).

L'IRC rappresenta un aspetto e un mezzo specifico che si colloca all'interno della proposta educativa più ampia, che deve avere una sua originalità e un suo taglio particolare proprio in vista della finalità generale...

3. *Significato della presenza dell'IRC nella scuola – e nella scuola cattolica in particolare*

- a. Valore in sé della cultura religiosa
- b. La religione cattolica, parte essenziale della cultura del popolo italiano
- c. Particolare Progetto educativo (vita scolastica nel suo complesso nella prospettiva di una filosofia cristiana; IRC come specifico contenuto culturale in armonia con gli altri; specifici momenti celebrativi e formativi-spirituali);

4. *L'IRC e carattere multiculturale della SC*

Accoglienza, solidarietà e rispetto della libertà religiosa.
Esporre o proporre non è imporre.

5. *Profilo e caratteristiche dell'IRC nella S.C.*

- La SC che chiede la parità deve avere la libertà di configurare nel proprio progetto educativo modalità d'insegnamento della Religione cattolica
- Coerenza interna con il Progetto educativo
- Aspetto qualificante per la scuola
- Insegnanti: scelti, informati, motivati, formati
- Titoli: almeno gli stessi previsti dalla normativa concordataria
- Formazione e aggiornamento: fondamentale per la qualità
- Orario: una/due ore settimanali
- Contenuti: arricchimento e ampliamento dell'offerta culturale ed educativa del sistema nazionale
- Valutazione: per tutti gli alunni
- Testi: sempre da raccomandare, possibili testi specifici
- IRC, famiglia, comunità cristiana: raccordo scuola-territorio (parrocchia)

6. *Idoneità per insegnare religione cattolica*

- a. È diritto dell'Ordinario del luogo... importante provvedere, anche per verifica titoli, ecc.

7. *La gestione dell'IRC*

Ruolo dell'ufficio diocesano IRC per precisare fisionomia e caratteristiche; per una formazione specifica di docenti appositi; segnalare sussidi e materiali didattici; suggerire possibili itinerari operativi e indicazioni metodologiche.

Poche riflessioni e proposte conclusive:

- coinvolgimento della Scuola Cattolica nella pastorale scolastica diocesana
- maggiore presenza dell'AGESC
- la "rete diocesana" non pare abbia avuto successo! che dire?
 - sarà possibile presentare il documento in tutte le Diocesi?
 - è un'occasione per mettere in dialogo l'Ufficio IRC con le Scuole Cattoliche
 - darsi un limite di tempo entro cui regolarizzare (anche per religiose e religiosi) l'idoneità da parte dell'Ordinario Diocesano.



L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA DI ISPIRAZIONE CRISTIANA ADERENTI ALLA FISM

Dopo gli Accordi di revisione del Concordato (18.2.1984) si sono susseguiti numerosi interventi dei vescovi in merito all'IRC e hanno avuto luogo diverse iniziative, ma solitamente si è avuto sempre presente come quadro di riferimento la scuola statale. **Dal 1° luglio 2004 c'è finalmente anche un testo autorevole su IRC E SCUOLA CATTOLICA**, presentato come sussidio Pastorale da parte del Consiglio Nazionale Scuola Cattolica (CNSC). Vale per tutte le scuole cattoliche: da quelle dell'infanzia alle superiori.

Le scuole cattoliche devono fare riferimento – per quanto riguarda l'IRC – all'Ufficio diocesano a cui fa capo il servizio per questo specifico insegnamento (CJC, can. 804 § 2). È necessaria quindi la massima collaborazione e intesa tra Ufficio diocesano e Associazioni/Federazioni di scuole cattoliche presenti nel territorio.

“Dimensione particolarmente importante del progetto educativo della Scuola Cattolica è *l'educazione cristiana* e, specificamente, *l'insegnamento della religione* [corsivo nostro]. Tale dimensione è qualificante per l'identità della Scuola Cattolica” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22).

Sono tre le motivazioni che giustificano la presenza dell'IRC all'interno della proposta educativa offerta dalla scuola cattolica:

- il valore che ha in sé la cultura religiosa (“La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa...”: L. 121/1985, art. 9);
- il fatto che la religione cattolica è parte essenziale della cultura del popolo italiano (“... e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano”: l.c.);
- il particolare tipo di Progetto educativo che, in quanto si ispira al Vangelo, esige intrinsecamente un insegnamento specifico della religione che si rifà a Gesù Cristo.

Le prime due motivazioni valgono per ogni tipo di scuola; la terza vale in modo specifico per la scuola cattolica, dove l'IRC diventa una “dimensione particolarmente importante”.

Alla caratterizzazione religiosa della scuola di ispirazione cristiana contribuiscono:

- l'educazione cristiana (che contraddistingue tutta la proposta educativa, in ogni suo momento);
- uno specifico insegnamento della religione cattolica;
- momenti formativi ed esperienze religiose specifiche (ad esempio esperienze di preghiera).

I primi due aspetti sono necessari al raggiungimento delle finalità che si propone una scuola cattolica; il terzo è possibile.

La scuola cattolica che chiede la parità deve avere la libertà di configurare nel proprio progetto educativo modalità di insegnamento della religione cattolica che, restando inserite nel quadro normale delle attività didattiche, si articolano con **un ordinamento che non coincide con quello pattizio**, caratteristicamente pensato, in sede di revisione del Concordato Lateranense, in relazione ad una scuola non confessionalmente ispirata.

Pertanto, pur dovendosi escludere per le scuole cattoliche in quanto scuole paritarie un ordinamento coincidente con quello pattizio, si può affermare che è auspicabile che il profilo dell'IRC nelle scuole che fanno parte del 'sistema nazionale di istruzione' presenti la stessa fisionomia di fondo; nello stesso tempo, però, è legittimo ritenere che all'interno della scuola cattolica esso possa e debba caratterizzarsi con tratti specifici.

Dato che per le scuole paritarie private non esiste un obbligo di attivare l'insegnamento della religione cattolica sulla base delle disposizioni concordatarie, sarà necessario che tale insegnamento sia esplicitamente previsto e indicato nel Progetto educativo e nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) della scuola stessa.

Per quanto riguarda **le scuole dell'infanzia cattoliche – o di ispirazione cristiana – aderenti alla FISM** è opportuno sottolineare i seguenti aspetti:

- esse rappresentano la presenza più capillare della scuola cattolica nel nostro Paese; in certe diocesi sono presenti anche in percentuale maggiore rispetto alle scuole dell'infanzia statali;
- è necessaria la massima intesa e collaborazione tra FISM (presidente, consiglio direttivo) e Ufficio diocesano cui fa capo il servizio per l'IRC, anche in vista della dichiarazione di idoneità da rilasciare alle insegnanti di queste scuole;
- la FISM ha carattere provinciale e quindi può comprendere diverse diocesi: quanto appena richiamato richiede che, magari coordinati dalle singole FISM, si promuovano incontri comuni con i vari Uffici diocesani per concordare linee comuni di intervento;

le scuole dell'infanzia cattoliche presentano, rispetto alle scuole cattoliche di altri ordini e gradi, alcune peculiarità che vanno tenute presenti in ordine alla definizione dei vari aspetti relativi all'IRC. Ad esempio: una consistente percentuale di personale religioso, che va progressivamente diminuendo; il ruolo di insegnante di religione che compete all'insegnante di sezione, in quanto di norma non c'è il doppio organico; il cambiamento abbastanza frequente di insegnanti (specialmente in occasione di immissioni in ruolo nelle scuole statali); orari di lavoro che non coincidono sempre con quelle delle insegnanti di scuole dell'infanzia statali; un particolare contratto di lavoro che prevede tra l'altro un numero di ore fisso da assegnare all'aggiornamento delle insegnanti.

R elazioni

- Il nuovo sistema del MIUR per la formazione permanente in servizio di tutto il personale della scuola
- L'immissione in ruolo: cambiamenti per l'IRC, l'Idr, il rapporto con lo Stato e la Chiesa
- Gli Idr: Testimoni di Gesù Risorto
- L'IRC per la scuola della persona
- L'insegnamento della religione in una scuola che educa e favorisce apprendimento
- Domande per i lavori di gruppo



Il nuovo sistema del MIUR per la formazione permanente in servizio di tutto il personale della scuola

Dott. LUIGI CALCERANO

Dirigente della Direzione Generale per il Personale della Scuola

Il tema è complesso:

il nuovo sistema del MIUR per la formazione permanente in servizio di tutto il personale della scuola

Forse raccontare come è nato il modello può farlo comprendere meglio di tante affermazioni di principio che rischiano di rimanere un po' astratte. Conoscere è scire per causas, diceva Vico.

Per prima cosa abbiamo studiato i modelli.

Lo studio di modelli sulla formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia è stata una attività molto importante per la vecchia Direzione Generale per la Formazione e l'Aggiornamento del personale della Scuola, diretta dal Direttore Cosentino prima di essere preposto alla Direzione Generale per il Personale della scuola.

Elaborare modelli di formazione ci ha dato modo di disegnare con una certa originalità il complesso della strategia di politica scolastica di lungo periodo per quel che attiene alla formazione.

Col direttore Cosentino, subito dopo il suo insediamento alla Direzione Generale per la Formazione e l'Aggiornamento del personale della Scuola, [io l'avevo seguito nel trasferimento dalla Direzione Generale degli Ordinamenti] ci siamo subito trovati di fronte ad un compito complesso e veramente molto impegnativo.

Si doveva: ripensare il modo tradizionale di intendere e fare formazione per il personale della scuola, mentre si cominciava a disegnare un rapporto diverso tra organi centrali e, cosiddetti, periferici. Lo si doveva fare senza prenderci una fase di riflessione ma continuando intanto ad operare, a fare formazione.

Era difficile, poi, indursi a sviluppare nuovi modelli per fare formazione, modelli capaci di corrispondere alle direttive europee ed a quelle che venivano dal momento politico, ed in più non tralasciare di raccogliere il meglio delle esperienze passate (e dei prodotti già elaborati).

(Che sarebbe stato non solo inopportuno o sbagliato ma assurdo).

Era necessario, poi, confrontarsi, seppur criticamente, con le conclusioni cui i formatori dei formatori erano giunti, dentro e fuori della scuola, negli altri ambiti in cui si sviluppano ed evolvono continuamente modelli, tecniche e strumenti.

Per fortuna nostra, del ristretto staff del Direttore, alcune questioni, nel tempo si erano cominciate a chiarire con un certo consenso da parte di tutti.

Nelle esperienze passate, *ictu oculi*, la carenza maggiore poteva facilmente individuarsi nella giustapposizione di una serie di iniziative curate dalle Direzioni Generali corrispondenti ai vari ordini e gradi dell'ordinamento scolastico.

L'organizzazione stessa del Ministero portava infatti ad una frammentazione di interventi che seppure avevano il grande vantaggio della sostanziale continuità tra strutture che elaborano i contenuti innovativi e quelle che devono definire contenuti e modalità di formazione, costituivano, in realtà un mero arcipelago di opportunità, davanti al quale una domanda puntuale di formazione rischiava di rimanere sempre insoddisfatta.

Bisognava poi certamente superare la difficoltà di raggiungere in maniera puntuale la vastissima e differenziata platea di destinatari e la limitata capacità di motivare e coinvolgere.

Quello che pareva ormai indifferibile, però, era la costruzione di un vero e proprio "sistema" di formazione.

Come in altre questioni, non solo nella formazione e nell'aggiornamento, sono le risposte che, in genere mancano, perché gli interrogativi si sono ben cristallizzati da tempo, in attesa di trovare una soluzione.

Alcuni ordini di interrogativi sono stati più volte raccolti, ad esempio, in ambito ministeriale e la loro migliore formulazione resta quella isolata dal Coordinamento Formazione Insegnanti di Mario Dutto, l'attuale direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia che si occupava di formazione prima di Cosentino.

"1. Perché le promesse dell'aggiornamento non sono state mantenute? Che cosa è mancato nonostante l'inflazione quantitativa di corsi? (...) Serve solamente una razionalizzazione del sistema o ci sono decisioni di base da riprendere?

2. È possibile per l'insegnante apprendere professionalmente nell'attuale assetto della scuola e dell'aggiornamento? (...) Attraverso quali percorsi oggi i nostri insegnanti sviluppano le loro competenze? Quali sono le condizioni in cui questo avviene o non avviene? Gli assunti che guidano le decisioni in questo campo sono coerenti con questa prospettiva?

3. Come si possono creare le condizioni per l'apprendimento professionale? (...) Quali sono gli eventi critici che fanno decollare cicli virtuosi di crescita professionale? L'autonomia si sta rivelando come evento critico in grado di catalizzare le spinte alla crescita professionale?

4. Come l'ambiente personale e l'ambiente istituzionale possono saldarsi? (...) Come si intrecciano gli assetti istituzionali delle scuole con le biografie professionali degli insegnanti?"².

Abbiamo tenuto presenti interrogativi come questi, assieme alle analisi critiche sui corsi di aggiornamento che erano stati realizzati, e a molti contributi che proprio dai destinatari della formazione erano venuti.

Non potevamo avere, immediatamente, l'ambizione di creare, bell'e fatto un sistema, per dare una prima risposta all'esigenza di sistematizzare abbiamo impostato un programma immediato di prospettiva pluriennale che lavorasse a disegnarne le prime tessere di un mosaico.

Il sistema ora, a distanza di qualche anno, già comincia a delinearci nella sua interezza

L'ultima tessera ideale è quella della formazione del personale ATA, per il quale le iscrizioni sono aperte e si chiuderanno il 30 marzo.

Si tratta di un sistema che ha il suo primo fondamento in un apprendimento continuo che accompagni il personale della scuola per tutta la carriera professionale. L'apprendimento durante tutto l'arco della vita attiva.

In secondo luogo, in esso si mira a soddisfare, almeno tendenzialmente tutta la platea del personale della scuola chiamato a rispondere alle sfide della società della conoscenza.

Solo per il personale ATA si tratta di più di duecentomila soggetti interessati.

In terzo luogo ci si è posti il problema generale della metodologia da privilegiare. Certo, era chiaro ormai, i docenti in formazione non si potevano più accontentare di proposte di insegnamento versativo, il vaso da riempire di cui parlava Quintiliano (magari fondato trasmissione informazioni, concetti, lezioni frontali).

A partire da questo, col Direttore Cosentino, si è cominciato a pensare come prima opzione di massima ad un "ambiente integrato" di apprendimento per gli operatori scolastici, in modo che la formazione continua in servizio potesse essere vissuta come una opportunità personale connotata da ampi margini di discrezionalità e di scelta, non autoritativa ma tale da incentivare la piena autonomia di ricerca culturale, didattica e organizzativa.

Altro fondamento del sistema che abbiamo cominciato a costruire è stato quello di considerare la stessa scuola come spazio

² M. G. DUTTO, *Reinventiamo l'aggiornamento per dar senso all'autonomia*, in AA.VV. Dall'aggiornamento allo sviluppo professionale. Linee essenziali per la lettura dei rapporti regionali, Ministero della Pubblica Istruzione-Cfi-Sistema Irre, Sesto Fiorentino-Firenze, 2001, 16-17.

privilegiato per la costruzione di questo “ambiente integrato” della formazione degli operatori scolastici.

Ci sembrava chiaro, in questa prospettiva che, anche per attività dell'amministrazione centrale *non solo non* si potesse negare il ruolo fondamentale delle istituzioni scolastiche *ma che addirittura* anche da parte dell'amministrazione centrale dovesse essere valorizzato un sistema di formazione che tenesse conto della centralità della scuola, dell'importanza della condivisione delle scelte educative, didattiche ed organizzative che avviene nel concreto operare del servizio.

Parafrasando il presidente Lincoln si potrebbe dire:

Non più solo lavorare per la scuola ma con la scuola e attraverso la scuola.

Su queste basi, nel sistema che siamo andati disegnando, sono le singole istituzioni scolastiche, che, strutturate in reti orizzontali e verticali, gestiscono in prima persona le iniziative di formazione e si responsabilizzano in due direzioni:

- nel loro rapporto orizzontale (e qui il riferimento è alle reti di scuole)
- nel loro rapporto verticale (con il centro) Con noi dell'amministrazione centrale e con l'Indire che è la nostra agenzia tecnica specializzata per la formazione.

Tutto ciò doveva avvenire valorizzando la capacità istituzionale delle scuole di essere fonte di sapere e di professionalità, di riflettere sulla propria attività e sulle risorse messe in campo.

Alla prospettiva dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita attiva si collega un altro *pilastro che sorregge* tutto il sistema.

Può a buon diritto sembrare paradossale che una delle novità più acclamate della recente gestione Cosentiniana della Formazione del personale della Scuola sia stata quella di attuare gli interventi di formazione nella prospettiva dell'educazione degli adulti.

Paradossale perché certo si tratta di educazione e gli insegnanti sono indubitabilmente “adulti”.

L'adulità, passatemi la brutta parola, dei formandi ci ha imposto e ci impone di recepire la prospettiva dell'educazione degli adulti, dove le esperienze di vita e di lavoro giocano un ruolo centrale nei processi di apprendimento.

Si tratta di prospettive che proprio a scuola hanno trovato decisivi approfondimenti e innumerevoli casi di “buone pratiche”: Qual è il carattere distintivo della formazione degli adulti che è diventato il carattere distinto del nostro sistema?

Tutta la formazione in età adulta postula un discente in situazione, che riflette sulla propria esperienza attraverso l'analisi, prende coscienza di quello che sa mentre la sua preparazione viene “estesa” attraverso l'innesto di un apporto mai puramente teorico.

Per gli insegnanti (come pei dirigenti scolastici) *si possono e si devono utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite in servizio*, poiché sono adulti esperti e, addirittura, molto qualificati, esperti, tra l'altro, come ha sempre sottolineato il direttore Cosentino, proprio di formazione.

Come opportuno in generale per tutti i casi di formazione, da un lato, (cito un testo di Bertagna) "si usano conoscenze per la trasformazione intenzionalmente operativa di determinate realtà personali, ambientali, fisiche, relazionali" dall'altro "si parte da abilità o da pratiche che implicano l'impiego di conoscenze ancora non consapevolmente presenti alla persona che le usa (...) e si tenta di renderle consapevoli e rigorose"³.

Per soggetti provvisti di esperienza e professionalità, più che predisporre corsi, si è ritenuto utile, piuttosto, stabilire le modalità di un itinerario continuo per lavorare, assieme a loro, alla costruzione di percorsi formativi personalizzati e *on the job*. Il sistema di formazione continua in servizio, non poteva che essere "on the job" e centrato non sulla mera fruizione di contenuti ma sulla ricerca-azione, quel "learning by doing" l'imparar facendo dove si stabilisce una significativa relazione fra l'esperienza e la riflessione.

Nel sistema che si è cominciato a costruire tanto la formazione intenzionale quanto quella acquisita nel percorso professionale di lavoro o autonomamente adattata alle proprie necessità, devono far parte di un unico processo di apprendimento ed essere in stretta relazione l'una con l'altra.

L'acquisizione di formazione in servizio e l'autoaggiornamento saranno in prospettiva, anche nei prossimi anni, facilitati e stimolati dall'amministrazione, fondi permettendo, per migliorare le sue stesse offerte di formazione iniziale e continua.

Sono sempre gli stessi principi elementari della formazione in età adulta, applicati al caso della formazione dei docenti, a rendere caratterizzante l'intreccio tra momenti di riflessione/approfondimento e momenti di esperienza/realizzazione, tra apprendimenti di nuove conoscenze e verifica della loro utilità nella pratica operativa.

A scuola questo significa una grande valorizzazione della ricerca-azione.

La necessità di soddisfare le esigenze di una vastissima platea di destinatari ha spinto verso l'altra novità più originale, l'e-learning che è sembrato una risorsa particolarmente idonea, specie se recepita con i più opportuni adattamenti alla specifica realtà culturale e professionale del personale della scuola.

³ G. BERTAGNA, *Per un sistema educativo della Formazione professionale secondaria e terziaria*, in G. BERTAGNA, (a cura di), *Per un nuovo ruolo della Formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, Assessorato Formazione Professionale della Provincia di Brescia, Brescia, 1996, 19.

L'e-learning è l'ultima epifania dell'aggiornamento a distanza, quella in cui computer, informatica e telematica non sono più solo un mero strumento ma un elemento fondamentale.

Seppure con la necessaria prudenza (ed il buon senso) di chi non considera i moderni strumenti informatici come esaustivi ed esclusivi, anche nel settore della formazione è sembrato necessario saper cogliere, come si dice, i segni dei tempi, ed avviare le misure necessarie per adeguarsi all'epoca ed alle nuove esigenze della scuola.

In effetti la formazione secondo il modello e-learning consente sempre opportunità preziose: interventi formativi di vastissima ampiezza, economici, interattivi, personalizzabili, ripetuti e distesi nel tempo, aggiornabili ed implementabili in progress.

Sull'economicità bisogna fare una chiosa, non vuol sempre dire minore richiesta di risorse, vuol solo dire che le risorse sono utilizzate in maniera economica, quando poi si programma di fare la formazione per tutto il personale della scuola si spende certo di più che per un arcipelago di iniziative sparse.

L'ambiente di e-learning si è rivelato prezioso ed efficiente nella prima impresa titanica in cui ci siamo misurati, quella di formare i 62.086 neo immessi in ruolo,

A proposito di learning by doing, abbiamo imparato, facendo che si tratta di una soluzione particolarmente feconda di interessanti approfondimenti, specialmente se si parte da una specifica configurazione, l'e-learning blended la configurazione che integra il momento *on line* con fondamentali momenti in presenza.

Ecco come si è riusciti a recuperare il meglio delle esperienze fatte e ad applicare i principi dell'educazione degli adulti.

Con l'aiuto dell'Indire si è condotta in porto questa iniziativa, che l'Università Cattolica di Milano ci ha verificato aver avuto un notevolissimo apprezzamento da parte della grande maggioranza dei formandi.

Una maggioranza che in altri tempi si sarebbe definita bulgara, il 94% soddisfatto il 97% pronto a continuare o a rifare l'esperienza, con un terzo di docenti coinvolti che non avevano mai acceso un computer!

La realizzazione di opportunità formative (anche, ma non solo telematiche) nelle quali il discente, in situazione, riflette sulla propria esperienza attraverso l'analisi, prende coscienza delle conoscenze e competenze acquisite in servizio è stata un fatto nuovo, che si sta utilizzando anche nella formazione dei dirigenti scolastici e nella formazione del personale ATA.

Sempre nella considerazione che la presentazione di contenuti e materiali non può essere, coi nostri insegnanti indottrinante o meccanica, si è cercata nell'anno di formazione e si continuerà a cercare la chiave della problematicità in proposte non esaustive, ar-

ricchibili secondo modalità dialettiche, interattive per favorire l'unica formazione che realmente serve nella scuola, quella che porta ad un atteggiamento di partecipazione attiva e critica idoneo alla formazione di professionisti autonomi e consapevoli.

Questo vale per i dirigenti scolastici ma anche per il personale Ata, e non solo per i Direttori dei Servizi Generali Amministrativi, per tutti.

Ed è, pari pari, la stessa formazione che stiamo mettendo presto a disposizione della sperimentazione della riforma.

Nell'ambito del quadro di innovazione in atto e *in itinere*, poi, come si sa, è componente rilevante la definizione di interventi individualizzati, mirati alle esigenze specifiche del singolo alunno ed anche in questa prospettiva il sistema della formazione dovrà operare.

Nei momenti in presenza una delle caratteristiche della formazione più feconde è stato il confronto tra pari, la condivisione dell'esperienza formativa che diventa condivisione delle esperienze lavorative e perfino, di vita.

Nel modello uno sviluppo in qualche modo originale dell'ambiente *e-learning* ha caratterizzato in maniera significativa la fase on line.

In essa, per costruire l'autorevolezza necessaria, per stabilire un'agenda, stimolare la riflessione, presentare ipotesi, attirare l'attenzione sui problemi (e dirigerla verso l'invenzione di possibili soluzioni e la valutazione delle loro conseguenze) non si sono cercati contenuti precostituiti e da imporre, quasi rivisitazioni dell'insegnamento versativo.

Quando si accentuano le potenzialità interattive dell'*e-learning* integrato, l'ambiente tecnologico approntato nella piattaforma non è solo il canale in cui i messaggi sono trasmessi ma lo spazio di lavoro dove gruppi di formandi, che appartengono alle diverse professionalità del personale della scuola, interagiscono, operano *non solo per acquisire informazioni e consultare testi* ma soprattutto per discutere e produrre materiali e conoscenza⁴.

L'attività organizzata per la fruizione *on line* deve sviluppare ulteriormente la partecipazione del formando (o più propriamente di suoi pari) nella stessa elaborazione dei materiali e creando sinergia tra università, esperti e ricercatori, (associazioni disciplinari e professionali) e reti di scuole. Particolarmente importante la collaborazione con le associazioni disciplinari e professionali. La nuova tipologia del coinvolgimento delle associazioni disciplinari ha segnato già nella formazione dei 62.000 neoassunti una prima grande esperienza che ha rappresentato un punto di non ritorno.

⁴ Cfr. P. Rossi, *Significato e strutture della formazione a distanza*, in Rivista dell'istruzione, Maggioli, 6, 2002, 738.

Il contributo di pari, altri docenti o dirigenti scolastici, altro personale ATA, emerge nella valorizzazione della funzione di “tutoring” per cui, appunto preferiamo ricorrere a professionalità omogenee a quelle dei formandi.

L'utilizzo dell'ambiente e-learning ha messo in evidenza e valorizzato profondamente il ruolo tutoriale e vi devo parlare del ruolo del tutor per farvi comprendere davvero come funziona il nostro sistema.

Si tratta di un facilitatore d'apprendimento per il quale non basta certo prevedere la capacità di utilizzo degli strumenti comunicativi (e-mail, chat, forum, videoconferenza). Sono in molti a pretendere dal tutor “la capacità di non essere più solo un fornitore di informazioni, bensì un orchestratore di risorse, un leader e guida ai processi formativi⁵.

Nell'e-learning integrato che si è sperimentato, il tutor non si può limitare a interagire con gli allievi in aula e a fornire dei semplici materiali per lo studio a distanza: negli incontri in presenza, il compito prioritario del tutor è quello di coordinare l'attività dei pari attorno a lui riuniti.

Il tutor deve coordinare gli interventi e gestire i contatti anche con il responsabile del progetto, con i tecnici e con eventuali referenti dell'amministrazione centrale e periferica.

In particolare, è compito del tutor tenere aggiornato il dirigente scolastico direttore del corso in presenza, che non può dedicare tutta la sua attività alla gestione dei corsi, sull'andamento del corso, prevedendone, se necessario, gli interventi in aula o negli ambienti di interazione a distanza.

Il tutor interagisce con le figure tecniche che si occupano dello sviluppo e della gestione degli ambienti di lavoro on line e coinvolge il personale tecnico che si occupa del corso, per la rapida rilevazione e risoluzione di eventuali problematiche legate alla quotidiana gestione del corso o alle inefficienze della piattaforma.

È certamente necessario che il tutor conosca in modo congruo l'uso della piattaforma software dell'ambiente di apprendimento, e possieda adeguate competenze tecniche, sufficienti per addestrare i partecipanti all'utilizzo degli strumenti informatici, per non rimandare la risoluzione dei problemi meno complessi che hanno immediate ricadute sulla didattica e sulla partecipazione.

Alcune funzioni tutoriali non si distinguono particolarmente da quelle enucleate per il tutor nella tradizione ordinaria (extrascuola) della formazione e-learning:

⁵ F. LA NOCE, *E-Learning, la nuova frontiera della formazione*, Francoangeli, Milano 2001, 83.

- rinforzare e monitorare la motivazione degli allievi, attraverso la creazione e il continuo sviluppo di una comunità di apprendimento on line, una comunicazione efficace degli obiettivi del progetto formativo, una presenza costante;
- evitare la percezione di un senso di isolamento da parte degli allievi, attraverso la creazione e il costante rafforzamento della comunità, lo stimolo alla partecipazione di tutti, la gestione di un sistema di autoapprendimento costantemente assistito;
- aiutare gli allievi nella rapida risoluzione delle difficoltà tecniche, attraverso l'addestramento iniziale all'uso degli strumenti e la risposta in tempi brevi al loro dubbi;
- sostenere gli allievi nello sviluppo di un nuovo metodo di studio, attraverso la creazione di percorsi guidati di navigazione e approfondimento, la predisposizione di strumenti che facilitino l'apprendimento (glossario, esempi, schematizzazioni, sintesi), il monitoraggio costante del metodo di studio individuale;
- gestire i tempi di studio, consentendo un'integrazione con gli impegni di lavoro attraverso una definizione attenta della tempistica, il controllo costante del rispetto delle scadenze e l'eventuale riadattamento dei tempi in base all'incrocio tra esigenze degli allievi ed esigenze didattiche”⁶.

Il tutor è di importanza strategica nella personalizzazione degli itinerari formativi: supporta i formandi nella costruzione e gestione di percorsi formativi personalizzati in base alle competenze iniziali, all'andamento del processo di apprendimento e alle esigenze formative di ognuno.

Per raggiungere tale obiettivo è necessaria ai tutor un'accurata analisi delle competenze di ingresso dei partecipanti attraverso test di valutazione e questionari di autovalutazione ed il monitoraggio continuo ed oggettivo dell'apprendimento.

Compito fondamentale del tutor “è far sì che le informazioni circolino sempre in modo da essere visibili a tutti i soggetti potenzialmente interessati, senza giungere alle persone cui non servono e per le quali potrebbero invece causare un eccessivo affollamento informativo, provocando rallentamenti nel processo di apprendimento”⁷.

Nel sistema incoraggiamo alcune iniziative del tutor per il coinvolgimento dei formandi:

- “interventi frequenti, che facciano sentire la presenza costante del tutor e richiedano informazioni ai partecipanti sullo studio delle lezioni e lo svolgimento delle esercitazioni;
- proposte di dibattito, che aiutino i partecipanti a focalizzare l'attenzione sugli aspetti più importanti dei temi affrontati;

⁶ G. BERTOLDI, *Il processo di e-learning, in e-learning, la formazione manageriale nella rete*, A cura di T. Vescovi, Milano, Il Sole 24 ore, 2002, 146.

⁷ G. BERTOLDI, *Il processo di e-learning*, cit. 151.

- domande, che spingano i partecipanti a riflettere su parti del programma formativo e che consentano a ognuno di imparare dalle risposte degli altri;
- consigli, in modo da guidare l'apprendimento dei partecipanti nei momenti in cui vengono rilevate difficoltà metodologiche e di contenuto (...)”⁸.

Un altro campo importante della gestione di un corso di e-learning integrato da parte di un tutor è la gestione dei lavori di gruppo “ a distanza”.

Tale gestione è particolarmente complessa specie poiché deve essere lasciato agli studenti un certo livello di autonomia che consenta loro di seguire, secondo linee guida comuni, un proprio metodo di lavoro.

Vi ho detto che nella scuola il *learning by doing* si declina nella ricerca-azione....

Nella gestione della ricerca-azione il tutor deve assistere ogni formando nella definizione dell'attività, cercando di capire con lui quali sono gli obiettivi che è possibile perseguire in servizio e le strategie da adottare per il loro raggiungimento.

Da rilevare che, se consideriamo il tutor remoto, il tutor in presenza e, spesso, il contributo delle associazioni disciplinari e professionali, si delinea quasi una sorta di tutor collettivo che, senza enfatizzare il ruolo della telematica e dell'informatica, rappresenta una risorsa originale in grado spesso di condizionare il livello qualitativo dell'intera proposta formativa.

Stiamo cercando ulteriori arricchimenti ed approfondimenti.

È chiaro che per svolgere un ruolo di permanente accompagnamento dei processi di riforma, qualsiasi sistema di formazione, lungi dal limitarsi ad interventi frammentari e puntuali, deve costituirsi canale stabile e continuativo di collegamento tra istituzioni, docenti e dirigenti scolastici.

Oggi il sistema della formazione è collegato operativamente con i centri propulsivi dell'innovazione poiché, si ritiene al Ministero, non basta trasmettere, con la formazione, soluzioni già predisposte, ma è necessario che, sulla base degli input problematici che vengono dalla pratica operativa, alcune soluzioni si costruiscano, coniugando lo spirito dell'innovazione e le obiettive difficoltà di attuazione.

Si tratta di un percorso difficile e pieno di incognite ma ci sembra un'avventura amministrativa ed organizzativa su cui vale la pena di procedere.

Ci siamo messi in questa avventura senza tanta consapevolezza, e forse la cosa ci ha giovato.

Come ha scritto Mark Twain, “L'impresa era impossibile, ma quei ragazzi non lo sapevano, quindi la fecero!”

⁸ G. BERTOLDI, *Il processo di e-learning*, cit. 151-2.

SINTESI DEI TEMI DELL'INTERVENTO

Prospettiva storica della costruzione del sistema.

Lo studio di modelli sulla formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia.

Ripensare il modo tradizionale di intendere e fare formazione e raccogliere il meglio delle esperienze passate.

Confronto con le realizzazioni dei formatori dei formatori fuori della scuola.

Situazione di partenza:

- Diversi soggetti formatori e conseguente arcipelago di opportunità.
- Non coinvolgimento di tutto il personale della scuola
- Critiche ed interrogativi
- Diretrici europee e governative

Necessità di costruzione di un vero e proprio "sistema" di formazione.

Uscita dall'autoreferenzialità

Costruzione in progress del sistema

Problema generale della metodologia da privilegiare

Punti fermi del nuovo sistema:

- eliminazione dell'insegnamento versativo;
- la scuola come spazio privilegiato di formazione;
- valorizzazione dell'Indire come agenzia tecnica specializzata per la formazione;
- attuazione degli interventi di formazione nella prospettiva dell'educazione degli adulti;
- costruzione di percorsi formativi personalizzati e on the job;
- "learning by doing" (imparar facendo e grande valorizzazione della ricerca-azione.)
- Utilizzo del modello e-learning.

Riflessione sulla specifica configurazione del modello e-learning da adottare:

- Scelta definitiva ⇒ l'e-learning blended la configurazione che integra il momento on line con fondamentali momenti in presenza.
- Momento on-line ⇒ proposte non esaustive, arricchibili secondo modalità dialettiche, interattive
- Momenti in presenza ⇒ confronto tra pari, la condivisione dell'esperienza formativa

- Approfondimento sul ruolo del tutor per comprendere come funziona il sistema.

Ulteriori arricchimenti ed approfondimenti.

La formazione come canale stabile e continuativo di collegamento tra istituzioni, docenti e dirigenti scolastici.

Estensione del modello a partire da progetti pilota

Prospettive di sviluppo del sistema e della collaborazione MIUR-CEI



immissione in ruolo: cambiamenti per l'IRC, l'Idr, il rapporto con lo Stato e la Chiesa

SERGIO CICATELLI

Dirigente scolastico, Consulente del Servizio Nazionale IRC

Fin dall'approvazione della legge 186/03, ed anche quando si è avviato l'iter del concorso, molti Idr hanno supposto che i tempi sarebbero stati piuttosto brevi e si sono quindi lamentati delle lungaggini che hanno ritardato la pubblicazione del bando e lo svolgimento delle prove. Probabilmente in queste valutazioni – che io stesso ho condiviso o sostenuto – inciderebbe la pluridecennale esperienza dei rapporti con gli Uffici scuola diocesani, che dovendo gestire una quantità talora estremamente ridotta di persone sono sempre stati in grado di risolvere gran parte dei problemi con una rapidità che è assolutamente sconosciuta alla macchina statale. Poco a poco, però, gli Idr stanno ora facendo conoscenza dei tempi della burocrazia statale, che sono indiscutibilmente più lunghi ma che in realtà sono stati per gli Idr abbastanza rapidi o quanto meno equivalenti a quelli sperimentati in altre procedure concorsuali. La stessa complicazione teorica, derivante dalla novità di un concorso del tutto atipico, non ha pesato più di tanto sulle difficoltà interpretative e applicative, consentendo infine di valutare l'intera operazione concorsuale come più semplice del previsto.

Certo, non sono mancate le delusioni legate all'esito delle prove, soprattutto in alcune regioni, e non è mancato il contenzioso derivante da una valutazione dei titoli – culturali e di servizio – non sempre uniforme. Tuttavia si sta adesso arrivando alla conclusione con la pubblicazione delle graduatorie definitive, che nelle regioni più lente giunge comunque a meno di un anno dallo svolgimento delle prove scritte e che in sette regioni è riuscita addirittura ad arrivare dopo appena quattro mesi, entro il 31 agosto scorso¹.

Se la procedura concorsuale può dirsi ormai conclusa, l'attuazione della legge è solo agli inizi, perché occorre ancora definire

¹ Le regioni interessate dovrebbero essere Veneto, Friuli, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Molise: in esse si procederà a nomine con solo valore giuridico retroattivo dal 1 settembre 2004, mentre la presa di servizio nella sede definitiva e l'effetto economico decorreranno dal 1 settembre 2005, insieme alle nomine delle altre regioni. Un caso a parte è quello della Valle d'Aosta, che in virtù della sua autonomia ha già proceduto a nominare i suoi Idr a tutti gli effetti già dal 1 settembre scorso.

l'effettiva gestione del nuovo personale di ruolo, l'assunzione in servizio e la sua messa a regime. È prevedibile che nei prossimi mesi arrivino dal Ministero diverse istruzioni in materia di costituzione degli organici, di individuazione delle sedi, di procedura di nomina, di modalità di svolgimento del periodo di prova e di formazione, di gestione della mobilità. Non potendo oggi intervenire su ognuno di questi prevedibili argomenti, proverò a tracciare alcune riflessioni generali per descrivere quali potrebbero essere le linee guida dell'azione ministeriale e gli scenari in cui si andrà a collocare il nuovo Idr di ruolo. Le ipotesi che tenterò di formulare, assolutamente incerte e in qualche caso alternative fra loro, sono fondate sui vincoli già esistenti, di cui forse ci si sta rendendo conto solo man mano che l'iter attuativo va avanti e che per certi aspetti lo stesso legislatore non ha affrontato a suo tempo con la dovuta attenzione. Queste riflessioni teoriche serviranno di guida agli approfondimenti dei gruppi di lavoro ed al confronto sui casi particolari.

1. La nomina d'intesa

In materia di Irc i “paletti” insormontabili sono ovviamente costituiti dalla legislazione concordataria, che a proposito di insegnante fissa due ben noti requisiti irrinunciabili: l'idoneità e la nomina d'intesa. Sull'idoneità, visto soprattutto il suo status canonico, l'attenzione è stata fin troppo ampia, anche perché alla sua revoca si collegavano gran parte delle obiezioni mosse da sempre alla possibilità di assumere gli Idr a tempo indeterminato. La nomina d'intesa è invece rimasta alquanto in ombra: in mancanza di una definizione formale dobbiamo ricostruirne le caratteristiche a posteriori, a partire dalla prassi consolidatasi negli anni, ma con l'avvertenza che proprio la legge di stato giuridico modifica significativamente alcuni dei parametri su cui fino ad oggi l'intesa sulla nomina del singolo Idr si è basata.

1.1. Una ricognizione storico-normativa

Il Concordato del 1929 non faceva parola della nomina d'intesa. Solo la legge 824/30, all'art. 5, prevedeva che l'Ir dell'epoca fosse affidato per incarico “a persone scelte all'inizio dell'anno scolastico dal capo d'istituto, *inteso* l'ordinario diocesano”. La CM 117/30 si soffermava sulle modalità di scelta dell'Idr da parte del capo d'istituto o di appositi gruppi di capi d'istituto riuniti allo scopo, sempre con la condizione che fosse “*inteso* l'ordinario diocesano”. Sul peso dell'ordinario diocesano in questo contesto non è possibile dire molto, anche se le procedure piuttosto macchinose previste dalla circolare lasciano immaginare che l'unicità dell'autorità ecclesiastica rispetto alla molteplicità dei capi d'istituto abbia sempre giocato un ruolo importante e forse decisivo, fino a deter-

minare il consolidamento della prassi a tutti nota, in cui la facoltà di “scelta” da parte dell’autorità scolastica è da tempo scomparsa.

Nei decenni successivi la prassi è stata tacitamente confermata, registrando solo il passaggio dalla forma participiale (inteso l’ordinario) a quella sostantivata o avverbiale (intesa con l’ordinario o d’intesa con l’ordinario), che appare per la prima volta nella CM 217/78. La differenza grammaticale non è senza importanza perché segna a mio parere il passaggio da un ruolo complementare e quasi subordinato dell’autorità ecclesiastica a un ruolo paritetico rispetto al partner statale: parlare di intesa sulla nomina significa quasi lasciar intravedere una nomina determinata congiuntamente dalle due autorità (pur nella esclusiva competenza statale ad emettere il provvedimento di nomina).

La nuova formula viene fatta propria dal nuovo Concordato nel 1984 e dà vita alla procedura abituale, a partire dalla quale possiamo tentare di individuare i fattori costitutivi dell’istituto concordatario dell’intesa sulla nomina, i quali possono essere sintetizzati in tre elementi: il nominativo del docente, la sede di destinazione e l’entità oraria dell’incarico². Il nuovo Concordato si limita a dire, nel Protocollo addizionale, che gli Idr sono «riconosciuti idonei dall’autorità ecclesiastica» e «nominati, *d’intesa con essa*, dall’autorità scolastica».

È nell’Intesa (con la maiuscola) del 1985 tra Cei e Mpi che, al punto 2.5, si delinea una sommaria procedura di intesa sulla nomina: «Ai fini del raggiungimento dell’intesa per la nomina dei singoli docenti l’ordinario diocesano, ricevuta comunicazione dall’autorità scolastica delle esigenze anche orarie relative all’insegnamento in ciascun circolo o istituto, propone i nominativi delle persone ritenute idonee e in possesso dei titoli di qualificazione professionale di cui al successivo punto 4». Non è molto, ma sono indicazioni sufficienti per attribuire all’intesa sulla nomina un’identità giuridica più definita.

I tre fattori caratterizzanti (docente, sede e orario) sono ricavabili principalmente dalla procedura così delineata: il nominativo del docente è esplicitamente previsto nel testo citato, la sede è implicitamente contenuta nella comunicazione all’autorità scolastica (che finora è stato il singolo capo d’istituto), l’orario è l’aspetto più controverso, sul quale però la CM 226/90 ha sciolto ogni dubbio ritenendolo oggetto di specifico accordo tra le parti e non competenza esclusiva dell’autorità scolastica, come pure qualcuno ha sostenuto.

² Per un’analisi più approfondita di questi aspetti mi permetto di rinviare al mio articolo *Nomina d’intesa*, apparso su “Religione e scuola”, XXI, 6, 1993, pp. 66-71.

1.2. Cosa cambia dopo il ruolo

Con l'introduzione del ruolo, lo scenario appena descritto viene a cambiare parecchio.

Il *nominativo* del docente non è più il risultato di una scelta autonoma dell'ordinario diocesano ma effetto dell'incontro delle due autorità in sede concorsuale (il vescovo che ha rilasciato l'idoneità, consentendo la partecipazione al concorso, e lo Stato che ha accertato le competenze professionali dell'Idr).

La *sede* non è più individuata di fatto ancora dall'autorità ecclesiastica mediante la segnalazione del nominativo al capo d'istituto, dato che l'autorità scolastica è ora il direttore regionale, che ha il potere effettivo di costituire posti di insegnamento su una o più scuole in base a criteri generali da combinare con le scelte dell'autorità ecclesiastica.

L'*orario* diventa di fatto l'elemento chiave su cui si manifesta in maniera più evidente l'indebolimento della posizione dell'autorità ecclesiastica: mentre in passato l'ordinario diocesano poteva proporre un Idr per quote orarie assolutamente discrezionali³, ora l'orario dell'Idr di ruolo deve necessariamente corrispondere ad un posto a tempo pieno, perché solo questa è la condizione di assunzione del personale a tempo indeterminato (fatto salvo il diritto di optare per il part time, che è però cosa diversa dal semplice spezzone di orario).

Dopo il ruolo, dunque, la posizione dell'autorità ecclesiastica risulta sicuramente indebolita in relazione all'autorità scolastica, che viene invece a recuperare una forza contrattuale cui aveva in passato rinunciato forse anche per un'errata interpretazione del principio di laicità e della stessa identità dell'Irc: questo è principalmente un affare di Chiesa, su cui lo Stato meno entra meglio è.

A mio parere, invece, la logica neoconcordataria di parità e collaborazione tra le due autorità trova una migliore attuazione nello scenario che il ruolo degli Idr è venuto a costituire: non più un potere quasi assoluto di decisione da parte della Chiesa ed una sottomessa ratifica da parte dello Stato, ma un reciproco condizionamento dovuto alle esigenze di ciascuno, proprio nel rispetto dell'identità di un Irc che soddisfa la domanda di cultura religiosa e corrisponde alla tradizione storica del popolo italiano nel quadro delle finalità educative della scuola. Lo Stato continua a dover ricorrere alla Chiesa per autenticare l'insegnamento della religione (che nella cornice concordataria non può essere altra da quella cattolica), la

³ Una nutrita serie di interventi giurisprudenziali hanno circoscritto la potestà statale ad una mera presa d'atto delle indicazioni fornite dall'autorità ecclesiastica su tutti gli aspetti costitutivi dell'intesa sulla nomina (cfr. per esempio Tar Sicilia, sentenza n. 55 del 5-3-1991, e Consiglio di Giustizia Amministrativa per la Sicilia, sentenza n. 365 del 16-9-1991).

Chiesa deve accettare le regole dell'organizzazione scolastica per fornire il suo qualificato servizio (ed ha accettato anche le limitazioni che il passaggio in ruolo dei suoi insegnanti produce).

1.3. *Nomina d'intesa e Concordato*

Se cambia il contesto amministrativo-gestionale dell'Idr, non può cambiare il radicamento concordatario e cioè il rispetto dei due vincoli dell'idoneità e dell'intesa sulla nomina. In mancanza di una "lettera" sulla nomina d'intesa, dobbiamo cercare di ricostruirne almeno lo "spirito" e ad esso rimanere fedeli.

Se dunque di intesa si vuole parlare, prendendo magari a riferimento le Intese con la maiuscola, come quella stipulata fra Cei e Mpi in attuazione del Concordato, il principale carattere che ci sembra di ravvisare è quello della pariteticità dei due contraenti: se questa reciprocità e pari dignità viene trasferita al livello dell'intesa sulla nomina dell'Idr, rimane pur sempre il fatto che deve trattarsi di un accordo in cui entrambe le parti devono poter avere un'identica libertà di decisione e un'identica serie di vincoli. In passato si è vista prevalere la forza decisionale dell'autorità ecclesiastica, ora il ruolo degli Idr offre l'occasione di pareggiare la partita e riequilibrare i rapporti con un recupero di protagonismo e di potere decisionale da parte dello Stato⁴.

La limitatezza letterale del problema si avverte già nel fatto che si parli di "nomina", quando oggi il rapporto di lavoro degli insegnanti non è più regolato da un provvedimento emanato da un'autorità superiore e semplicemente subito dall'interessato (la nomina). Nel regime privatistico in cui oggi si trovano gli insegnanti il rapporto di lavoro è regolato da un contratto fra due soggetti astrattamente paritetici, anche se il singolo docente è sostanzialmente privo di forza contrattuale nel definire le condizioni del rapporto ma è rappresentato dai propri sindacati che fissano le regole della gestione del personale a livello nazionale.

Continuiamo comunque a parlare di "nomina", quanto meno in ossequio alla formula concordataria, consapevoli che essa può essere scomposta in diversi elementi, che vanno dall'assunzione al trattamento giuridico-economico dell'Idr. L'autorità ecclesiastica non può ovviamente intervenire a livello contrattuale, ma deve giocare un ruolo significativo nella determinazione del rapporto di lavoro dell'Idr. L'atto formale di nomina, cioè la sottoscrizione del contratto individuale di lavoro, è competenza amministrativa che spetta esclusivamente all'autorità scolastica, ma l'iter procedimen-

⁴ Ho affrontato queste tematiche in maniera più ampia nella mia relazione su *L'insegnante di religione cattolica dopo il concorso. Rapporto con la scuola e con la Chiesa*, svolta in occasione del Corso nazionale di formazione per formatori degli Idr a Roma, Santuario del Divino Amore, 25 ottobre 2004.

tale preordinato a quel contratto deve necessariamente prevedere un intervento non solo formale dell'autorità ecclesiastica, intervento che non può ridursi al solo rilascio dell'idoneità perché su questo aspetto il Concordato ha già previsto un altro specifico intervento (altrimenti sarebbe bastata la sola idoneità per assicurare la gestione concordataria degli Idr).

In un certo senso, l'autorità ecclesiastica è una sorta di intermediario che viene a interporre fra i due soggetti che – tanto più ora in regime privatistico – sono coinvolti nella sottoscrizione del contratto individuale di lavoro (nomina). Mentre per gli altri insegnanti è il diretto interessato a scegliere la sede di destinazione fra quelle proposte dall'amministrazione perché disponibili, nel caso dell'Irc dobbiamo ritenere che l'insegnante non goda di un pieno diritto soggettivo alla scelta, poiché nella copertura dei posti si deve soddisfare il prevalente interesse dell'autorità ecclesiastica, che di fatto agisce in nome e per conto del docente nella scelta della sede, così come l'Idr agisce in nome e per conto della Chiesa (ma nel rispetto delle finalità scolastiche) nella concreta attività didattica. La Chiesa ha infatti da far valere proprie esigenze pastorali che possono suggerire destinazioni talvolta diverse da quelle desiderate dai diretti interessati (anche se nella stragrande maggioranza dei casi sappiamo che la scelta è effettuata dalla Chiesa su precisa richiesta dell'insegnante).

È per questo che la legge 186/03 ha previsto quell'insolito meccanismo della trasformazione della graduatoria concorsuale in elenco non graduato: proprio per conservarsi la libertà di scegliere davvero dove collocare un Idr senza essere condizionata da punteggi o posizioni in classifica. Questa libertà non può essere limitata, pena una possibile violazione del Concordato, poiché diversamente il ruolo dell'autorità ecclesiastica nella procedura di nomina si ridurrebbe a una semplice consultazione senza potere deliberante. Fermo restando che, ai fini del ruolo, l'autorità ecclesiastica deve limitare l'intesa sulla nomina ai soli docenti che si sono collocati in posizione utile nella graduatoria del concorso (e che per lei sono tutti a pari merito).

1.4. *Nominativo e sede*

Con questo passaggio possiamo scoprire come siano cambiate le condizioni di intesa sui primi due fattori costitutivi (nominativo e sede). Quanto al *nome*, dobbiamo ammettere che non c'è più alcuna possibilità contrattuale, perché gli Idr da nominare sono decisi dal concorso, ma forse dobbiamo anche riconoscere che la scelta del nominativo non era mai stata oggetto di intesa, perché la proposta dell'ordinario diocesano era di fatto incontestabile da parte statale e solo nelle prime istruzioni dei lontani anni Trenta si poteva leggere un effettivo confronto tra le due autorità, quando si pre-

vedeva che il capo d'istituto o più capi d'istituto operassero una scelta tra una rosa di nominativi proposti dall'ordinario diocesano⁵. Negli anni, l'inutile complicazione di quella procedura aveva fatto optare per la semplice adesione del capo d'istituto alla proposta univoca dell'ordinario, producendo uno squilibrio a favore dell'autorità ecclesiastica che ora il nuovo stato giuridico viene a correggere. Quanto al nominativo, perciò, il potere della Chiesa si limita alla sola possibilità di scegliere fra quelli contenuti nell'elenco, mentre dobbiamo registrare positivamente un recupero di potere decisionale da parte dello Stato: ne risulta, su questo specifico punto, un'intesa molto più equilibrata.

Decisamente maggiore è la rilevanza del fattore *sede* all'interno di questa intesa, dal momento che è proprio su questo aspetto che l'autorità ecclesiastica si sostituisce all'insegnante nell'esercizio del suo diritto di scelta. Da parte sua lo Stato non ha criteri da far valere e si limita a sottoporre alla scelta – degli insegnanti o, in questo caso, dell'ordinario diocesano – una serie di sedi scolastiche che ha individuato come disponibili per l'assegnazione. Tra queste sedi, e solo tra quelle che lo Stato ha individuato come disponibili secondo i propri criteri, la Chiesa può operare le sue scelte discrezionali, esercitando un potere notevole ma ancora una volta non assoluto. I limiti posti dallo Stato non sono evidenti in prima applicazione, ma lo diventeranno col tempo quando si tratterà di gestire la mobilità ordinaria.

Uno dei primi nodi da sciogliere su questo terreno è la configurazione di ciascuna sede, poiché il problema non si pone per le scuole di grandi dimensioni (in cui è possibile individuare facilmente uno o più posti completi), ma per l'abbinamento di più scuole al fine di definire una cattedra su cui assegnare una titolarità. È in discussione se anche su questo aspetto si debba esercitare una specifica intesa, dato che la configurazione di posti e cattedre è una competenza ordinariamente esercitata in proprio dall'amministrazione scolastica per lo più mediante sistemi automatici che escludono qualsiasi intervento discrezionale almeno in prima istanza. A mio parere deve invece essere ricercata un'intesa anche su questo aspetto solo apparentemente marginale, poiché in caso contrario la libertà dell'ordinario diocesano sarebbe condizionata da fattori che, per quanto involontari, possono costringere a soluzioni non sempre ottimali. Sollevo qui il problema solo per completezza e precisione, perché i casi effettivi in cui potrebbe esserci un interesse del genere mi sembrano essere piuttosto rari, ma l'analisi teorica che sto conducendo impone di tenere conto anche di situazioni limite. Ed è ovvio che l'atteggiamento con cui l'autorità ecclesiastica dovrà inter-

⁵ CM 23-9-1930, n. 117.

venire nei casi futuri di sistemazioni d'ufficio dovute a contrazioni orarie in alcune sedi dovrà essere di generale secondamento delle esigenze di ordine amministrativo, non potendosi immaginare di rivoluzionare ogni volta l'assetto dell'intera diocesi per far quadrare l'assegnazione delle cattedre. Tuttavia, occorre riservare margini di intervento all'autorità ecclesiastica nella costituzione dei posti da assegnare sul territorio.

1.5. *L'orario*

Con queste osservazioni siamo di fatto passati a considerare il terzo aspetto dell'intesa sulla nomina, *l'orario*, che è forse quello più delicato e complesso. Anche in questo campo, infatti, si è esercitata finora una netta prevalenza decisionale della parte ecclesiastica, che ha scelto come ripartire le ore sul territorio secondo criteri che talvolta erano in contrasto con quelli abitualmente seguiti dall'amministrazione scolastica (p.es. attraverso la frammentazione delle ore tra più docenti anche quando era possibile tentare di costituire posti a tempo pieno)⁶.

Ancora una volta dobbiamo riconoscere che il nuovo stato giuridico impone una revisione della prassi finora seguita nella direzione di un'intesa che vede prevalere le regole dell'amministrazione statale. È infatti indiscutibile che i posti di ruolo debbano essere costituiti tutti a tempo pieno (fatto sempre salvo il diritto degli Idr di optare per il part time). E uno dei motivi per cui l'organico di ruolo è stato fissato al 70% deriva proprio dall'esigenza di conservare un margine abbastanza cospicuo di posti da poter costruire e gestire con maggiore flessibilità.

L'intesa che dovrà raggiungersi su questo punto è dunque subordinata alle ferree regole dell'amministrazione, che imporrà all'ordinario diocesano di accettare sul 70% solo posti a tempo pieno, ferma restando la libertà che gli deve essere ancora riconosciuta di contribuire a costituire sul territorio le cosiddette cattedre orario esterne. Sul 30% riservato ai non di ruolo, invece, mi sembra possibile continuare a muoversi con la discrezionalità del passato, anche se qualcuno ritiene che si debbano applicare gli stessi criteri sulla totalità dei posti disponibili e non solo sul 70%.

In proposito pone qualche problema la clausola contemplata dalla legge 186/03, art. 3, c. 10: «Per tutti i posti non coperti da insegnanti con contratto di lavoro a tempo indeterminato, si provvede mediante contratti di lavoro a tempo determinato stipulati dai dirigenti scolastici, su indicazione del dirigente regionale, d'intesa con l'ordinario diocesano competente per territorio». Va chiarito infatti che cosa si debba intendere per «indicazione del dirigente regiona-

⁶ Come era richiesto dal CCNL 4-8-1995, art. 47, c. 7, dalla CT 20-9-1995, n. 302 e dalla CM 26-4-1996, n. 158.

le», posto che tale indicazione potrebbe arrivare fino a determinare anche la composizione dei posti sul 30% o potrebbe limitarsi a individuare i posti residuali dopo aver sistemato il 70% di ruolo.

A mio parere è questa seconda interpretazione che dovrebbe prevalere, altrimenti si tradirebbe la motivazione che ha indotto il legislatore a distinguere nettamente tra le due quote percentuali: mantenere una visibile differenza tra posti di ruolo e non di ruolo, innovando solo i primi e lasciando sostanzialmente immutata la condizione dei secondi, sui quali continuerà a valere il sistema precedente. Ciò non vuol dire che il 30% debba essere una sorta di zona franca su cui l'autorità ecclesiastica rimane sovrana incontrastata avendo ceduto alla gestione statale il restante 70%. Col tempo è auspicabile che cresca anche nel 30% il numero di Idr a tempo pieno, lasciando solo a casi residuali le frammentazioni orarie che ancora sono presenti in alcune diocesi, ma l'eccezione non deve trasformarsi in regola né la regola essere così rigida da non contemplare motivate eccezioni.

Come si vede, l'intesa da raggiungere sull'orario vede ancora una volta l'autorità ecclesiastica costretta entro i vincoli sorti in seguito al ruolo. Ma proprio questa ridefinizione del potere discrezionale consente di dare un maggior valore a quell'intesa che finora era spesso stata interpretata come mera adesione statale alla volontà ecclesiastica. Nello spirito collaborativo e paritario del nuovo Concordato, Stato e Chiesa trovano grazie al ruolo degli Idr un'occasione in più di incontrarsi lealmente su un piano di reciproco condizionamento, che mi sembra esprimere nei fatti la realtà di una coesistenza funzionale ad interessi comuni.

2. L'organico

Il secondo tema su cui sembra opportuno misurarsi sul piano teorico è quello dell'organico, questione di rilevanza sicuramente più tecnica ma non meno importante per la concreta attuazione del sistema immaginato dalla legge 186/03.

2.1. *Che cos'è una dotazione organica*

In primo luogo dobbiamo intenderci sui termini: «La dotazione organica del personale docente consiste nel numero di posti assegnati ad una istituzione scolastica per realizzare i fini che le sono propri»⁷. Ad ogni singola scuola sono dunque assegnati dei posti, che dovranno essere coperti da altrettanti insegnanti, ma non è detto che ad ogni posto corrisponda un docente di ruolo, perché da un lato occorre avere l'autorizzazione della pubblica amministra-

⁷ D. CRISTANINI, "Organico docenti", in S. AURIEMMA (a cura di), *Repertorio 2004. Dizionario normativo annuale della scuola*, Tecnodid, Napoli 2004, p. 506.

zione ad assumere personale di ruolo su quei posti e, dall'altro, occorre distinguere tra posti in organico di diritto e in organico di fatto. Nel primo caso l'autorizzazione dipende dal fatto che occorre valutare se sussistano le condizioni per assumere una persona che rimarrà alle dipendenze dell'amministrazione scolastica per almeno trent'anni; e dunque le autorizzazioni sono sempre calcolate al ribasso, anche se ci si aggira di solito su percentuali superiori al 90% dei posti effettivamente disponibili. Nel secondo caso l'organico di diritto è calcolato preventivamente per assegnare il personale ad una scuola nei tempi ordinariamente previsti, mentre l'organico di fatto tiene conto di variazioni sopraggiunte oltre tali termini (generalmente in aumento, ma talvolta anche in diminuzione) e che non possono essere considerate strutturali: sull'organico di diritto viene assegnato il personale di ruolo, sull'organico di fatto no.

Tutta questa situazione fa sì che una certa quota di precariato sia ineliminabile dal sistema scolastico, che per funzionare ha bisogno di coprire *tutti* i posti anche se il personale di ruolo è sistematicamente inferiore al numero dei posti reali. Per eliminare o ridurre il precariato occorrerebbe arrotondare per eccesso l'organico di ogni scuola, sulla base delle percentuali prevedibili di sostituzioni necessarie e, ovviamente, accollarsi l'onere di un tale incremento di spesa. In passato ci si è provato, ma le difficoltà finanziarie in cui ci dibattiamo da anni impediscono di percorrere questa strada.

I conti vengono fatti ogni anno per adeguare costantemente la dotazione organica alle necessità della scuola: in caso di calo demografico si bloccano le nuove assunzioni fino a riassorbire le eccedenze, in caso di crescita si dispone l'ingresso di nuovi docenti. In ogni caso, si parla sempre di posti e non di persone. La condizione di docente a tempo indeterminato (di ruolo) deriva principalmente dal fatto di trovarsi in posizione utile nella graduatoria di un concorso per andare ad occupare uno dei posti individuati come appartenenti all'organico.

2.2. *Un organico al 70%*

Questo modo di considerare il fenomeno rischia di creare qualche problema nel caso degli Idr, poiché ci troviamo di fronte a una determinazione insolita dell'organico. L'art. 2 della legge 186/03 prevede infatti che "la consistenza della dotazione organica degli insegnanti di religione cattolica [sia] determinata nella misura del 70 per cento dei posti d'insegnamento complessivamente funzionanti". Alla lettera ciò vuol dire che sul 100% dei posti funzionanti solo una parte (il 70%) va a costituire l'organico; il restante 30% non è in organico, anche se è costituito senz'altro da posti funzionanti.

È stata questa la volontà del legislatore, nella quale si può anche pensare di leggere una riserva sull'opportunità di allargare l'organico alla totalità dei posti, proprio per la preoccupazione di

dover assumere docenti che sul lungo periodo potrebbero non trovare il posto corrispondente alla propria condizione giuridica. Non dimentichiamo che durante l'iter parlamentare uno dei motivi invocati per la riduzione dell'organico al 70% era la facoltatività dell'Irc, e con questa perversa preoccupazione politico-istituzionale andava a coincidere anche l'esigenza rappresentata dall'autorità ecclesiastica di poter disporre con maggiore libertà di una certa quota di personale. La soluzione più corretta e praticabile sarebbe stata forse fissare l'organico sul 100% dei posti e poi autorizzare le assunzioni sul solo 70%, ma ormai la legge è fatta e non è facile tornare indietro. Tuttavia si può cercare di limitare i danni che una soluzione del genere può produrre.

Se infatti si determina la dotazione organica sul solo 70% dei posti (cioè delle sedi scolastiche) funzionanti, resta da chiedersi quale sia la sorte del restante 30% che non può diventare un semplice avanzo ma deve essere garantito nella sua condizione di strutturale presenza. Ragionando di posti e non di persone, si arriverebbe ad avere scuole di serie A e scuole di serie B, scuole con l'Idr di ruolo e scuole con l'Idr non di ruolo, creando una differenziazione assolutamente ingiustificata di dimensioni ben diverse da quelle derivanti dall'organico degli altri insegnanti, che ha margini di variazione molto minori e quasi impercettibili rispetto alle quote qui indicate. Inoltre, viste le considerazioni appena svolte sull'intesa in relazione alla sede di servizio, sembra abbastanza singolare che nell'individuazione delle sedi appartenenti alla dotazione organica intervenga una autorità esterna, producendo effetti talora indesiderati. Non esiste infatti alcun motivo per cui debbano essere individuati prima i posti del 70% e solo dopo quelli del 30%, ma l'autorità ecclesiastica ha tutto il diritto di assegnare posti apparentemente solidi (cattedre intere in sedi importanti) a Idr non di ruolo e riservare spezzoni su più scuole per costituire cattedre orario esterne per Idr di ruolo. Ci potremmo trovare, insomma, di fronte a capoluoghi con scuole del tutto prive di Idr di ruolo e piccoli centri con scuole dotate invece di posti in organico. Peraltro, se il numero di posti in organico serve anche per calcolare la dotazione finanziaria del fondo dell'istituzione scolastica, la casuale presenza dell'Idr di ruolo farebbe crescere il fondo di una scuola e non quello di un'altra. Già solo da questo punto di vista, se fosse confermata questa interpretazione, dovrebbe essere interesse di tutti i sindacati (anche i più ostili all'Irc) pretendere che *tutti* i posti di Irc siano comunque conteggiati in organico di diritto per aumentare le risorse economiche di tutto il personale della scuola.

2.3. *Dalla parte al tutto*

Nella nota ministeriale n. 65 del 22-7-2004, con cui si era data una prima comunicazione circa l'entità dei posti disponibili

per le assunzioni, si parlava di un organico «da consolidare», corrispondente «al 70% dei posti complessivamente istituiti». Il fatto che si considerino «istituiti» tutti i posti esistenti e che su questi sia poi calcolato il 70% dei posti disponibili per le assunzioni a tempo indeterminato condurrebbe a spostare l'attenzione dalla parte al tutto, ma nella stessa nota si prevede anche una «scelta delle istituzioni scolastiche da individuare come sedi di organico di diritto» ed una «quantificazione delle disponibilità da assegnare a ciascuna delle citate sedi».

Una simile descrizione del percorso mi sembra piuttosto avventata, dal momento che in primo luogo tende ad escludere – almeno a prima vista – l'autorità ecclesiastica dall'intesa sulla determinazione di fattori che dovrebbero legittimamente spettarle ai sensi delle disposizioni concordatarie e, in secondo luogo, verrebbe a distinguere sedi destinate ad assunzione in ruolo da sedi destinate a rimanere senza titolari, producendo gli inconvenienti appena descritti.

Entrambe le prospettive sono da evitare. A mio parere, il fatto stesso che la legge 186/03 abbia previsto di fissare l'organico in termini percentuali sulla totalità dei posti funzionanti conduce a ritenere che proprio questo insieme di posti sia il fattore originario e generatore di tutta la procedura, cioè il punto di partenza di ogni conteggio. A prescindere da tutte le considerazioni che abbiamo finora svolto e che si riferiscono alla prima applicazione, se allarghiamo la prospettiva ai prossimi anni, quando si dovrà cominciare a gestire la nuova mobilità degli Idr di ruolo, sarebbe paradossale che si possa ottenere il trasferimento solo sulle sedi a suo tempo inserite (per ragioni contingenti) in organico; d'altra parte, sarebbe altrettanto inaccettabile che le sedi del 30% rimangano disponibili per i trasferimenti del personale di ruolo senza offrire alcuna garanzia agli insegnanti che le occupano e che possono essere non di ruolo per loro specifica scelta. Non è questo il luogo per anticipare considerazioni relative alla mobilità, che dovranno essere oggetto di attente riflessioni successive, ma immagino che l'autorità ecclesiastica non possa essere lasciata fuori da questa dimensione, sempre in nome dell'intesa sulla nomina che non può esaurirsi alla sola prima nomina.

2.4. *Organico sulle sedi o sulle persone*

Per tutti questi motivi, mi sembra di dover individuare i nodi dell'organico nella dotazione al 70% e nella sua determinazione sulle sedi.

In relazione al primo aspetto ho proposto di considerare sempre il 100% dei posti funzionanti, non perché la lettera della legge lo dica espressamente ma perché lo prevede il suo spirito (la *mens*, direbbero i giuristi), per evitare disparità di trattamento fra sedi sco-

lastiche e per salvaguardare prerogative concordatarie dell'autorità ecclesiastica.

Quanto alla determinazione dell'organico sulle sedi, la cosa non crea problemi in organici corrispondenti alla totalità dei posti, ma nel caso dell'Irc sorgono le difficoltà sopra indicate e dunque mi sentirei di suggerire che il ruolo non sia un dato che la sede trasferisce sul docente ma una caratteristica che il docente trasferisce flessibilmente sulla sede. Il fatto stesso che non ci sia una graduatoria ma un elenco per assegnare i docenti alle sedi mediante l'intervento determinante dell'ordinario diocesano dovrebbe far valutare attentamente le peculiarità del settore e far scegliere una soluzione diversa da quella ordinaria, perché l'intervento dell'autorità ecclesiastica è sulle persone e non sulle sedi. L'originalità di questa soluzione non deve però indebolire il radicamento dell'Idr sulla sua sede, come se questi appartenesse ad una sorta di dotazione organica diocesana e fosse facilmente trasferibile *ad nutum episcopi*. L'assunzione in ruolo dell'Idr implica comunque una titolarità a tempo indeterminato sulla sede che gli viene assegnata e che non può essere variata se non su richiesta dell'interessato.

D'altra parte, definire il ruolo a partire dall'insegnante e non dalla sede consente di risolvere anche altri problemi. In primo luogo si supera di fatto la difficoltà dell'organico al 70%, perché le sedi non sarebbero istituzionalmente diverse ma sarebbe diverso solo il soggetto che le occupa. In secondo luogo si risolve il problema dell'attuazione dell'art. 3, comma 10, della legge 186/03 relativo al ruolo del direttore regionale sul 30% dei posti: se l'intervento è sulle persone, non c'è il rischio che si vogliano fissare a tempo pieno anche i posti non di ruolo e dunque si garantisce maggiormente la libertà dell'ordinario diocesano di proporre una configurazione dei posti del 30% a orario ridotto. Infine, anche se la determinazione dell'organico viene riveduta ogni anno per tutte le discipline, l'operazione sarebbe semplificata se si dovesse limitare a verificare la permanenza degli Idr sulla loro sede piuttosto che ridefinire ogni volta tutte le sedi a causa della mobilità di qualcuno, annullando nei fatti la stabilità di un organico che sarebbe tale solo teoricamente ma che invece verrebbe sottoposto a modifiche, in teoria anche sostanziali, ogni anno, con l'obbligo di raggiungere ogni volta nuove intese tra autorità scolastica ed ecclesiastica.



li IdR: testimoni di Gesù Risorto

Don ORIOLDO MARSON - Direttore ISSR di Portogruaro (VE)

1.
Punti di partenza
e scenari
di riferimento

• Con l'immissione in ruolo di una quota consistente di IdR, l'insegnamento e l'insegnante di religione diventano di più e meglio quello che dovevano e devono essere secondo lo spirito e la lettera dell'Accordo di revisione del Concordato (1984). Credo che quest'affermazione fondamentale possa essere sottoscritta con motivata certezza, sulla base di ragioni dotate di una convincente forza persuasiva.

L'insegnamento della religione si configura in maniera molto più chiara come insegnamento scolastico-disciplinare-curriculare "nel quadro delle finalità della scuola", con una sua titolarità e specificità, offerto a tutti coloro che scelgono di avvalersene. L'IdR è riconosciuto come professionista e protagonista all'interno dell'organizzazione scolastica con pari dignità scientifica, didattica e contrattuale.

Il passaggio in atto va letto e assunto all'interno di tali coordinate, cercando di coglierne implicazioni, opportunità e esigenze.

La situazione di anomalia e di minorità della fase precedente aveva innegabilmente anche alcuni vantaggi e offriva qualche rendita di posizione, più consolatoria che rassicurante; magari permetteva di aprire alcune porte di accoglienza e di simpatia da parte di colleghi e di studenti; talora favoriva una libertà di manovra sottratta a controlli troppo vincolanti. Naturalmente gli svantaggi erano ben superiori, confinando la disciplina e il suo docente in una scomoda e ibrida periferia scolastica, alla quale contribuiva anche una malintesa "facoltatività". La tutela ecclesiastica era tentata dalla discrezionalità, difetto facile in quanti agiscono troppo liberamente a fin di bene, fino a indebite invasioni di campo.

La nuova stabilità raggiunta non ha solo il risultato di esorcizzare la paura della precarietà, risultato comunque giusto e importante. L'avventura iniziata dagli IdR è chiamata ora a misurarsi in campo aperto dentro l'agone scolastico, senza complessi ma anche senza protezioni. "Duc in altum", "Prendi il largo", verrebbe quasi da dire, magari con una comprensibile esagerazione enfatica, citando il testo lucano (*Lc 6, 5*) che il Papa ha indicato alla chiesa nella Lettera apostolica *Novo millennio ineunte*, al termine del grande giubileo del Duemila; e comunque ben sapendo che al largo le acque sono più pescose ma anche più difficili.

Non si allenta, anzi, il rapporto con la comunità ecclesiale, ma si trasforma profondamente quello con l'istituzione pubblica. Gli IdR

sono chiamati ad una rinnovata duplice lealtà: alla chiesa e alla scuola, secondo le indicazioni concordatarie. Nei confronti della chiesa lo strumento dell'idoneità, lungi dal proporsi come protocollo formale, si conferma come patto tra galantuomini secondo una logica di responsabilità nella missione del Popolo di Dio. Nei confronti della scuola della Repubblica si consolida un dovere di professionalità a tutto tondo, senza complessi e senza remore. A questo riguardo, si potrebbe peccare per insufficienza, ovvero per inadeguatezza di preparazione o di prestazione, accettando una sorta di omologazione verso il basso, ma anche per infedeltà, forse in maniera grave. In che senso? Caduta la tentazione catechistica, che risulta ormai fuori mercato, può farsi strada l'idea che si può "valorizzare" meglio l'IdR concordatario andandone oltre e superandolo nella prassi, introducendo un insegnamento di fatto – come dire – inter-religioso (espressione evidentemente da chiarire). Sarà questa la strada da seguire?

Vorrei cercare di offrire alcune linee di riflessione e di orientamento circa la figura e il ruolo dell'IdR nella situazione attuale. Il percorso dovrà essere sufficientemente articolato, per offrire ragioni e motivazioni fondate. All'interno emergeranno anche alcune piste di approfondimento, da riprendere nei prossimi anni, e alcuni impegni concreti, cui prestare debita attenzione.

- Già il titolo assegnato alla relazione indica la strada da seguire; ma esso non può in alcun modo essere dato per scontato e ovvio, se non si vuol cadere nella retorica. È proprio vero che l'IdR è chiamato ad essere "testimone di Gesù risorto"? Meglio: in che senso e in che modo può esserlo nella scuola, come insegnante attraverso il suo insegnamento? Vanno evitate sovrapposizioni o confusioni di piani. Credo che la risposta vada cercata proprio mirando all'attività professionale dell'IdR, con tutto ciò che la riguarda, la precede e ne consegue.

La Chiesa italiana converrà a Verona, dal 16 al 20 ottobre del 2006, per cercare di capire meglio come dar forma significativa e credibile oggi all'essere *Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo*. Ci sentiamo in cammino verso quell'appuntamento importante e proviamo – credo di parlare di parlare a nome anche degli organizzatori, dei collaboratori e dei partecipanti – ad offrire un nostro contributo per la preparazione e la costruzione dell'evento ecclesiale di Verona.

Un aiuto e uno stimolo ci vengono dal *progetto culturale orientato in senso cristiano*. Gli IdR si possono non sentirsi profondamente coinvolti in quella "conversione culturale" che si adopera per far sì che il vangelo sia incarnato nel nostro tempo per ispirare la cultura e aprirla all'accoglienza integrale di tutto ciò che è autenticamente umano (cfr. CEI, *Con il dono della carità dentro la storia. La Chiesa in Italia dopo il Convegno di Palermo*. Nota pastorale, n. 25).

- L'“istruzione” del discorso ha bisogno di un terzo riferimento imprescindibile: la riforma in atto nella scuola. Le intenzionalità pedagogico-didattiche che la caratterizzano, tenendo comunque conto delle molteplici e gravi difficoltà della transizione in corso, non possono essere disattese; rappresentano appelli, sfide, compiti da raccogliere. Se gli IdR sono diventati “più” insegnanti, con un insegnamento che è diventato “più” insegnamento scolastico, non potranno non farsi carico di partecipare in maniera costruttiva e, se necessario, critica al processo di trasformazione in corso, dando il loro contributo ancora una volta “nel quadro delle finalità della scuola”.

In particolare vanno recepite in profondità, come orizzonte educativo, le istanze basilari che la Legge 53/03 enuncia all'art. 1: “Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative delle famiglie, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione...”.

L'opera per cui lavorare chiede progettualità e discernimento. Lo sforzo è rivolto a cogliere le esigenze specifiche che si pongono all'IdR per collaborare effettivamente alla realizzazione di un “sistema educativo – sottolineo: educativo – di istruzione e formazione”.

- Il riconoscimento del ruolo strategico dell'insegnante per la società tutt'intera sempre più “società conoscitiva” (*Libro Bianco*, Cresson-Flynn 1996), un ruolo in un certo senso rinnovato o ritrovato, trova molteplici e autorevolissime attestazioni; non si può dire, però, che sia un dato condiviso. Alcuni accenni al riguardo possono risultare utili.

Punto di riferimento di rilievo rimane il Rapporto Delors 1996 (J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XX secolo*, Armando 1997). Si veda il capitolo settimo: *Gli insegnanti alla ricerca di nuove prospettive*. In primo luogo è sottolineata l'“enorme responsabilità” (ivi, 136) che grava sugli insegnanti, a partire dalle esigenze di competenza, professionalità e impegno; si afferma chiaramente: “Nessuna riforma ha avuto successo contro gli insegnanti o senza la loro partecipazione” (e questo non può non valere anche per gli IdR). Ciò che colpisce comunque è l'attenzione che viene riservata, in maniera senz'altro sottoscrivibile, alle qualità globali e complessive, in senso ampio: umane e educative dell'insegnante, “guida” all'apprendimento e alla responsabilità personali, attraverso una professione che rimane un'“arte”, l'“arte delle arti”. “La grande forza degli insegnanti è nell'esempio che essi possono fornire di curiosità, di apertura mentale, di disponibilità a sottoporre a verifica

le loro ipotesi e a riconoscere eventuali errori; soprattutto essi devono trasmettere amore per il sapere” (ivi, 137). “Il miglioramento della qualità e della motivazione degli insegnanti deve essere una priorità in tutti i paesi” (ivi, 138).

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: *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1996).

«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» (ivi, 139-140).

Le coordinate e i riferimenti sopra evidenziati inscrivono il ruolo dell'IdR italiano, un ruolo in costruzione, all'interno di un processo più ampio, di ricerca di una *mission* dell'insegnante all'altezza delle sfide dell'ora presente. Quando si parla di “esempio” da offrire oppure di “multidimensionalità pronunciata” si aprono orizzonti e scenari all'interno dei quali gli IdR si sentono bene, per ricevere e per dare. Siamo tutti impegnati a fare il tifo per gli insegnanti, dando il nostro contributo, perché possano recuperare quel ruolo, quel prestigio, quell'orgoglio di cui scuola e società hanno bisogno.

- Le riflessioni che seguiranno, raccogliendo indicazioni e esperienze di questi due ultimi decenni di IRC ma anche facendo tesoro più in generale di “nova et vetera”, svolgeranno un percorso progressivo che si propone di disegnare un profilo complessivo dell'IdR come insegnante a pieno titolo di una scuola che cerca di essere luogo di educazione della persona, così che dal di dentro, valorizzando la sua specificità disciplinare, egli possa proporsi di essere testimone di Gesù Risorto, speranza per il mondo. L'intenzionalità è orientata – da una parte – all'incoraggiamento-esortazione (*paráclisis*) e, ove neces-

sario, alla consolazione (*paramuthía*) gli uni nei confronti degli altri, e – dall'altra – a tener viva la carica di *parresía* della profezia evangelica nella storia e nella cronaca. Ci sentiamo parte viva, come IdR, dell'edificazione (*oikodomé*) della comunità e nel servizio (*diakonía*) della verità e della carità per la crescita del regno di Dio.

• La Giornata della memoria mi ha rimesso fra le mani il prezioso *Diario 1941-1943* (Adelphi, 1985) di Etty Hillesum, una giovane straordinaria ragazza ebrea di neanche trent'anni, morta nel '43 ad Auschwitz; ne ricavo un pensiero, impegno e augurio per noi e per tutti gli Idr:

*«30 settembre. Essere fedeli a tutto ciò che si è cominciato spontaneamente, a volte fin troppo spontaneamente.
Essere fedeli a ogni sentimento, a ogni pensiero che ha cominciato a germogliare.
Essere fedeli nel senso più largo del termine, fedeli a se stessi, a Dio, ai propri momenti migliori».*

E dovunque si è, esserci “al cento per cento”. Il mio “fare” consisterà nell’“essere”. Soprattutto, devo essere più fedele a quel che vorrei chiamare il mio talento creativo, per modesto che sia” (ivi, 222).

2. L'insegnante cristianamente motivato

L'insegnante come persona di cultura in servizio educativo

L'insegnante in generale, e senz'altro l'insegnante cristianamente motivato e impegnato, è chiamato ad essere *persona di cultura*, cioè persona che si lascia interpellare dai problemi della vita e della società e trova nella dimensione culturale una risorsa straordinaria per interpretare, per decodificare, per crescere attraverso un lavoro di continua revisione e riappropriazione delle proprie esperienze e conoscenze.

Dunque: una persona di cultura, con un patrimonio vivo e aperto di significati e di valori, che sceglie di giocare umanamente e professionalmente nel lavoro educativo di istruzione e di formazione; un professionista che sa mettere in rapporto la cultura con l'educazione per trarre dal suo bagaglio continui stimoli a livello di progettazione e di proposta.

La prima testimonianza da dare è quella, unitaria e duplice ad un tempo, della competenza e della passione. Alla testimonianza incarnata nel lavoro culturale e educativo, s'accompagna la testimonianza della vita. (Si veda: U. FONTANA, *Occasione mancata o proposta offerta a tutti? Riflessioni sull'insegnante di religione: professionalità da riscoprire*, R&S, marzo-aprile 2002, n.4, 53-58).

Tutto questo spinge l'insegnante ad una "misura alta" (nei rapporti interpersonali, nello svolgimento della disciplina, nella cura degli strumenti e degli ambienti di lavoro). Curando la crescita delle sue competenze senza trascurare di migliorare il suo tono umano, il rispetto per ogni alunno, la stima per i colleghi, può conquistarsi uno "stile" che gli consente di promuovere una medesima tensione di crescita nei suoi alunni. Il docente orienta anche quando non insegna, nei momenti informali, nelle gite scolastiche, nel saluto. La sua coerenza ne accresce l'autorevolezza.

La testimonianza dell'insegnante può aiutare la scoperta da parte degli alunni della loro vocazione personale. È solo a contatto con una personalità ricca e matura che ci si sente spinti all'emulazione, conoscendo se stessi e individuando i modi con cui rispondere alle istanze più profonde del proprio essere.

In quale misura il docente è responsabile dell'educazione dei suoi alunni? Il docente non è il primo responsabile dell'educazione dei suoi alunni; in questo delicato compito collabora con la famiglia. È indubbiamente responsabile dell'educazione intellettuale dei suoi discenti, in particolare del loro amore per la verità, della loro abitudine a distinguere le diverse matrici ideologiche sottese al pensiero dei vari autori. Nel clima di relativismo in cui ci troviamo il docente insegna a prendere posizione, avendo evidentemente fornito dei criteri di riferimento. Il rischio che corrono i ragazzi è quello di restare in superficie, è quello di non scegliere: d'altra parte la caduta delle ideologie ha lasciato un vuoto culturale nel quale è difficile orientarsi.

Il ruolo del docente sarà spesso quello di orientare non solo gli alunni, ma anche i genitori senza sostituirsi mai alla loro azione educativa, sostenendola e guidandola opportunamente. Non c'è risultato educativo durevole senza questo rapporto costante e costruttivo con i genitori degli alunni per concordare insieme obiettivi comuni da perseguire in famiglia e a scuola. I genitori anche più deboli e privi di risorse sono sempre i primi e principali educatori dei loro figli.

Il ritorno dell'educazione

All'interno della riflessione ecclesiale ma anche nel dibattito pedagogico sembra di poter vedere i segnali di un "ritorno dell'educazione". Credo che siamo chiamati a prendere sul serio questo "ritorno", a elaborare un pensiero originale e creativo sull'atto educativo, a operare per costruire esperienze e tradizioni di buone pratiche educative. Segnalo, come esempio significativo, il Simposio organizzato a Roma dalla Commissione episcopale CEI per l'educazione, la scuola e l'università (1-4 luglio 2004, che ha voluto riprendere e discutere a livello europeo il tema dell'educazione, considerandolo prioritario e urgente.

Vorrei prendere spunto da alcune considerazioni di F.G. Brambilla, all'incontro nazionale responsabili e collaboratori diocesani scuola e IRC (9-12 marzo 2003) anche per riprendere quel filo:

«Non molto tempo fa, ad un incontro per i Direttori degli Uffici Scuola promosso dalla CEI, mi introducevo con una considerazione sull'«educazione dimenticata» che vorrei evocare ora: «Il decennio che è appena terminato sembra un tempo che ha visto spegnersi lo slancio educativo. La stessa chiesa è sembrata dirigersi verso altri approdi, molto sporgente sul sociale o meglio sui temi della carità e del volontariato. Sul palcoscenico della comunicazione pubblica le figure del ministero o, rispettivamente, di sostegno apprezzate sono prevalentemente quelle che sottolineano la funzione terapeutica o solidarista del cristianesimo. Occorre riprendere con forza la fiducia nella funzione educativa, la necessità della promozione culturale, la sua urgenza per una significativa ripresa dell'evangelizzazione».

Ne viene, dunque, – mi riferisco ancora a quella relazione – quasi una duplice istanza che si richiama a vicenda: la Chiesa non può non educare, la Scuola non può non essere luogo educativo. Come sarà il loro incontro così che non avvengano confusioni, ma anche non si perpetuino separazioni e reciproche esclusioni? Sembra che un'istituzione scolastica, maggiormente pensata nel vivo del tessuto locale, in stretto raccordo con il territorio e con i luoghi di appartenenza, non possa non incontrare gli altri soggetti educativi, in particolare la famiglia e la comunità cristiana.

Condivido e penso che possiamo condividere tutti insieme le affermazioni centrali del teologo milanese:

- Il momento educativo appartiene intrinsecamente al compito della chiesa di trasmettere la fede alle nuove generazioni.
- Il momento culturale appartiene intrinsecamente al compito educativo dell'azione pastorale.
- L'azione pastorale della chiesa sarebbe impoverita se non fosse capace di esprimersi nelle forme pratiche della mediazione culturale, attraverso i soggetti (comunità, famiglia, scuola, e gli stessi giovani) che la realizzano a titolo diverso e complementare.

Abbiamo, comunque, bisogno di un supplemento di riflessione sul senso e sulle finalità dell'educazione. Come insegnanti cristianamente motivato non possiamo non trovarci in posizione di forte sensibilità e di proposta altrettanto forte.

Insieme alla *Nota pastorale* della CEI del 19 maggio 1991: *Insegnare religione cattolica oggi*, n.5, si vedano le indicazioni dei vescovi italiani di 10 anni fa:

«Si tratta di capire che il futuro è legato alla scelta dell'educazione. Infatti nessuno nega l'urgenza e la necessità di profonde riforme di struttura (istituzionali, economiche, politiche). Ma anche il meccanismo

più sofisticato e più funzionale può incepparsi e degenerare se non viene usato da persone consapevoli e responsabili, formate in un cammino ad alta tensione morale e con una forte passione per l'uomo e per i suoi destini.

Per questo ci pare necessario che la tematica educativa assuma il posto centrale nella vita e nelle scelte della società civile e delle sue istituzioni" (n. 2).

*"Un motivo di difficoltà sembra essere anche questo: si sono dilatati i tempi, le strutture, i compiti della scuola (fino a sovraccaricarla di responsabilità non proprie); si sono perfezionati metodi e tecniche; ma sembra venuta meno la trasparenza dei fini che orientano l'azione educativa e danno significato alla fatica quotidiana che essa costa" (n.3) (COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA E L'UNIVERSITÀ – CEI, *Per la scuola. Una lettera agli studenti, ai genitori e a tutte le comunità educanti*, 1995).*

Si tratta anche di reagire contro quella che risulta essere la predominante e pervasiva concezione della formazione in chiave sostanzialmente contrattualistica, e quindi funzionale strumentale (offerta formativa, utenza, contratto educativo, competitività, produttività, efficienza-efficacia, debiti e crediti formativi, scuola-azienda, dirigente-manager, etc.). Se il rapporto scuola-mondo del lavoro è necessario, altra è la logica che può aprire la strada ad una vera e propria "deriva economicista", al mito della "economia della conoscenza", di una generazione di giovani che imparerà a "fare", ad essere "padrona del proprio destino lavorativo"; una deriva che rischia di non portare né il mercato né la scuola né i giovani da nessuna parte. In questo trasferimento improprio di logiche c'è un rischio tremendo di boomerang. La scuola, così laicizzata e strumentalizzata, rischia di svolgere un ruolo sempre meno incisivo nella cultura dei giovani. Il modello aziendalista e la sua irrealistica fede nella capacità risolutiva della competizione, della concorrenza, avviliscono la scuola, invece che esaltare la funzione, ne mortificano il valore educativo e il bisogno essenziale di pluralismo. In questo impegno sono importanti le alleanze costruttive e i circoli virtuosi, al di là di schemi ormai obsoleti, come quelli che tendono – da una parte e dall'altra – a contrapporre scuola pubblica statale e scuola pubblica non statale. Un sistema integrato ha bisogno di un'integrazione di progetti e di volontà.

L'impegno educativo come testimonianza della fede nella scuola

Attraverso la sua professione, l'insegnante diventa testimone nella scuola. Qualche ulteriore considerazione potrà essere utile a illuminare alcuni aspetti relativi alla vocazione laicale. Si tenga conto, tra l'altro, del fatto che gli IdR sono in gran parte laiche e laici, cioè cristiani battezzati, non ministri ordinati o persone consacrate. La distribuzione delle percentuali rimane varia in una certa misura da regione a regione; anche gli orientamenti delle varie diocesi risultano in parte differenziati.

“*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 vantaggioso riferimento.

La visione teologica del laicato, sottesa al documento, è naturalmente quella Concilio Vaticano II; ci sono state, in questi 40 anni, discussione e elaborazioni, che hanno portato a nuove accentuazioni o aperture (“secolarità” della chiesa tutt’intera, attenzione ai ministeri e ai carismi, “cristiani e basta”, ecc.). Va ricordata anche l’Esortazione apostolica di Giovanni Paolo II *Christifideles laici*, come momento di accoglienza e di discernimento delle diverse istanze di rinnovamento. Le coordinate fondamentali rimangono quelle del Concilio, intorno all’affermazione dell’ “indole secolare” come propria e peculiare dei laici.

Credo che uno degli aspetti più originali del documento della Congregazione sia proprio quello relativo all’accentuazione del ruolo educativo, in senso alto, del laico cattolico insegnante nn. 15-16).

«L’analisi del concetto di laico cattolico come educatore, incentrata nel suo ruolo di insegnante, può illuminare tutti, secondo le proprie attività, e costituire un elemento di profonda riflessione personale.

16. Effettivamente qui non si intende parlare dell’insegnante come di un professionista che si limiti a trasmettere sistematicamente nella scuola una serie di conoscenze, bensì dell’educatore, del formatore di uomini. Il suo compito supera di gran lunga quello del semplice docente, però non lo esclude. Per questo si richiede come per quello e anche più una adeguata preparazione professionale. È questo il fondamento umano senza il quale sarebbe illusorio affrontare qualsiasi azione educativa.

Tuttavia la professionalità dell’educatore possiede una specifica caratteristica che raggiunge il suo senso più profondo nell’educatore cattolico: la trasmissione della verità. In effetti per l’educatore cattolico una qualsiasi verità sarà sempre una partecipazione dell’unica Verità, e la comunicazione della verità come realizzazione della sua vita professionale si trasforma in carattere fondamentale della sua partecipazione peculiare alla missione profetica del Cristo, che egli prolunga con il suo insegnamento».

Un secondo orientamento riguarda, conseguentemente, la ricerca da parte dell’insegnante di una profonda e dinamica sintesi personale tra fede, cultura e vita.

«La trasmissione organica, critica e valutativa della cultura comporta evidentemente una trasmissione di verità e conoscenze, e sotto questo aspetto l’educatore cattolico deve star continuamente attento ad instaurare un dialogo aperto tra cultura e fede – profondamente collegate tra loro – per facilitare la dovuta sintesi interiore nell’educando. Sintesi che l’educatore dovrà avere conseguito in se stesso antecedentemente.

Questa comunicazione critica tuttavia comporta da parte dell’educatore anche la presentazione di una serie di valori e controvalori la cui considerazione, come tale, dipende dalla concezione di vita e dell’uomo. Di conseguenza l’educatore cattolico non può accontentarsi di pre-

sentare positivamente e con abilità una serie di valori di carattere cristiano come semplici oggetti astratti meritevoli di stima, ma deve suscitare dei comportamenti negli alunni: la libertà rispettosa degli altri, il senso di responsabilità, la sincera e continua ricerca della verità, la critica equilibrata e serena, la solidarietà e il servizio verso tutti gli uomini, la sensibilità verso la giustizia, la speciale coscienza di sentirsi chiamati a essere agenti positivi di cambiamento in una società in continua trasformazione» (ivi, 29-30).

Impegno educativo nella scuola della riforma

Ecco che si apre per gli IdR un campo formabile di lavoro, sia come preparazione sia come realizzazione, per cercare di dare corpo, attraverso il loro lavoro disciplinare e la loro partecipazione alla vita della scuola, alle possibilità e alle esigenze che la scuola oggi presenta e richiede. Così credo si stia cercando di fare attraverso iniziative di formazione in servizio e comunque così sarà fondamentale operare. Cito, in maniera non del tutto disinteressata, un documento friulano:

“Gli IdR si trovano davanti ad un tempo di studio, di esercitazioni e di sperimentazioni che progressivamente dovrà portare a progettare e a realizzare l'IRC in sintonia con le linee educative e didattiche della riforma in atto nella scuola. Non si tratta assolutamente di ricevere già confezionati dei prodotti che non attendono se non di essere trasferiti passivamente nella prassi, ma piuttosto di diventare protagonisti nelle riflessioni e nelle formulazioni dei passaggi educativi e didattici dalla ideazione alla esecuzione”.

Gli ambiti della competenza professionale di ogni insegnante, ben compreso quello di religione, si dovranno arricchire di motivazioni e abilità. Si tratta delle competenze di sempre: di quella diagnostica, di quella contenutistica, di quella didattico-metodologica che abbraccia progetti e azioni d'aula, di quella relazionale e collaborativa, da collocare però nella novità della riforma. Insostituibile rimane il ruolo della creatività che non si vende e non si compra al mercato.

Se la riforma si esprime attraverso una serie di documenti nazionali, e precisamente il *Profilo* (PECUP), le *Indicazioni nazionali* e le *Raccomandazioni*, sarà attraverso l'analisi di tali testi e la conseguente progettazione disciplinare e inter-disciplinare, con attenzione privilegiata alle linee tendenziali più profonde e più valide e non semplicemente ai meccanismi applicativi, che di lavorerà per “incarnare” obiettivi educativi e didattici validi, allo scopo di offrire valori e strumenti per costruire persone e cittadini che affrontino seriamente la vita.

Dentro a tale quadro, il passaggio dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento ai Piani di Studio personalizzati costituisce la grande e, speriamo, bella fatica di ogni insegnante. E come costruire una Unità di apprendimento? Come formulare gli aspetti dell'esperienza umana del fanciullo e del ragazzo da valorizzare nella progettazio-

ne della didattica? Come raccordare gli OSA dell'IRC con gli OSA dell'Educazione civile, quale contesto e meta di tutta l'attività scolastica tesa all'educazione integrale della persona e del cittadino?

Questa parte, qui solo aperta, sarà quella che richiederà lo sforzo più grosso, più impegnativo, più arricchente negli anni a venire. Altrimenti si rischia di lasciare l'IRC in un limbo incerto oppure di farlo scivolare verso sbocchi diversi da quelli previsti e prescritti dagli Accordi concordatari.

3. *Coordinate fondamentali*

Punto di riferimento fondamentale rimane la Nota pastorale della CEI del 19 maggio 1991: *Insegnare religione cattolica oggi*. Riprendiamo quella parte che ha per titolo: *L'insegnante di religione cattolica: profilo professionale e impegno educativo*. Mi sia permessa una citazione piuttosto lunga, che può servire per tutti come verifica per questi anni, discernimento per il presente e orientamento per il futuro.

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 sanno 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).

Il docente di religione uomo di fede

18. *Il docente di religione è chiamato a dare senso e valore al suo lavoro primariamente sul piano dell'intenzionalità educativa. Tale intenzionalità trova il suo principio e sostegno nella fede che il docente professa e vive. Gli alunni hanno diritto di incontrare in lui una personalità credente, che suscita interesse per quello che insegna, grazie anche alla coerenza della sua vita e alla manifesta convinzione con cui svolge il suo insegnamento. È un impegno che va svolto «con la solerzia, la fedeltà, l'interiore partecipazione e non di rado la pazienza perseverante di chi, sostenuto dalla fede, sa di realizzare il proprio com-*

pito come cammino di santificazione e di testimonianza missionaria» (GIOVANNI PAOLO II, ivi).

Questa nota specifica e qualificante de docente di religione caratterizza la sua stessa professionalità e comunque ne costituisce un elemento insostituibile.

Una forte carica di motivazione interiore è, del resto, propria di ogni docente, che sa bene quanto incidono sull'efficacia del suo insegnamento le motivazioni ideali e la «passione educativa» con cui svolge il suo compito nella scuola.

L'esperienza ci dice che queste motivazioni ideali sono essenziali perché l'opera del docente di religione diventi un vero fermento positivo per tutto l'ambiente scolastico, suscitando segni di novità, stimoli di cambiamento, gusto di partecipazione, che vanno oltre l'insegnamento della religione cattolica e costituiscono un vantaggio per l'intero progetto educativo della scuola.

Professionalità e sue problematiche

19. Alla luce delle indispensabili motivazioni ideali segnaliamo alcuni tratti più significativi della figura e del compito del docente di religione cattolica, tenendo presenti i problemi che vi sono connessi.

Il primo riguarda la professionalità dell'insegnante di religione. Essa esige la presenza e l'esercizio di alcune doti che sono proprie di ogni docente nella scuola: capacità progettuaie e valutativa, relazionalità, creatività, apertura all'innovazione, costume di ricerca e di sperimentazione. Raggiungere traguardi di matura e comprovata professionalità è uno degli scopi primari della formazione e dell'aggiornamento dei docenti di religione. Lo sforzo che la Chiesa in Italia va facendo in questo campo è ampio, articolato e ricco di iniziative, con grande impiego di energie, di persone e di mezzi. Ad esso corrisponde da parte degli insegnanti di religione una generosa disponibilità che suscita la nostra ammirazione e merita il nostro ringraziamento. Per il futuro sarà necessario non solo consolidare e potenziare le attività esistenti, ma fare ogni sforzo per affrontare il problema in termini di innovazione, caratterizzando meglio i corsi di formazione e di aggiornamento dei docenti di religione sul piano della loro specifica professionalità.

Mi pare di trovare in queste pagine, belle e felici, le coordinate fondamentali, più che mai fresche, della figura ecclesiale e professionale dell'IRC.

IdR e Chiesa. Un “ministero” ecclesiale?

Il rapporto con la comunità cristiana costituisce un tratto fondante e costitutivo dell'identità propria e peculiare dell'IdR.

Il cammino di questi anni ha portato all'acquisizione e all'interiorizzazione, da parte degli insegnanti di religione, di un'identità ecclesiale precisa, anche se non sempre riconosciuta e apprezzata in maniera adeguata all'interno delle comunità cristiane e fra i presbiteri. Le indicazioni della Nota del '91 erano molto chiare, delineando in maniera efficace i tratti della fisionomia specifica dell'Idr:

«Idoneità e rapporto di comunione con la Chiesa

22. Un altro fondamentale aspetto dell'identità dei docenti di religione è la sua particolare relazione con la Chiesa, dalla quale egli riceve il necessario riconoscimento di idoneità.

Questo riconoscimento non si sovrappone né tanto meno contrasta con il quadro scolastico educativo che abbiamo delineato, ma lo rafforza e lo precisa, garantendo meglio la dignità professionale e morale dell'insegnante di religione.

L'idoneità non è paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica. Essa stabilisce tra il docente di religione e la comunità ecclesiale nella quale vive un rapporto permanente di comunione e di fiducia, finalizzato a un genuino servizio nella scuola, e si arricchisce mediante le necessarie iniziative di aggiornamento, secondo una linea di costante sviluppo e verifica.

Mentre rimandiamo alle apposite delibere che sono state stabilite circa i criteri per il riconoscimento della idoneità e per la sua eventuale revoca, vogliamo qui confermare l'impegno a seguire con i docenti vie di trasparenza e di chiarezza anche attraverso il dialogo e l'incontro personale, affinché l'idoneità appaia in tutto il suo valore di intesa e di comunione tra il vescovo e quanti chiedono di insegnare religione. Dal vescovo infatti sono riconosciuti e mandati per svolgere un servizio che, con modalità proprie, rientra nella missione stessa della Chiesa».

Nel Convegno di Grado dello scorso don Giosué Tosoni, raccogliendo un'esperienza ormai quasi ventennale, ha offerto un ulteriore contributo, riflettendo sul senso di quel "rapporto di comunione e di fiducia" che l'idoneità riconosce e insieme istituisce, ma effettivamente non può realizzare in maniera automatica. "Non si tratta infatti di un buon rapporto di vicinato o d'intesa per un lavoro in comune e men che meno un rapporto formale per raggiungere reciproci interessi; si tratta invece della condivisione di una proposta, quella evangelica, che unisce persone e responsabilità diverse. Per cui sarà necessario ritrovarsi sulla proposta e fissare bene le reciproche responsabilità, in un rapporto di sincera e fattiva collaborazione".

Con l'immissione in ruolo di un numero molto elevato di IdR, questo rapporto attraversa un passaggio importante. Da una parte, come già evidenziato all'inizio, tutto funziona come prima; formalmente l'idoneità, in quanto parte integrante degli Accordi concordatari, rimane il vincolo e il segno del rapporto fiduciario tra comunità ecclesiale e IdR. Dall'altra diventa ancor più importante, veramente decisivo che quel documento esprima e sostenga una relazione che abbia una "sostanza ecclesiale" viva, matura, aperta. Una storia di collaborazione e condivisione già è stata avviata non bisogna, però, sottovalutare la necessità di riservare una cura attenta alla nuova situazione che si sta configurando.

Credo si debba agire in alcune direzioni.

– Esiste un dialogo fra IdR-presbiteri-comunità ecclesiali che deve consolidarsi, entrare nel vissuto concreto della vita delle parroc-

chie, tradursi in occasioni di scambio e di confronto. Questo dialogo potrà favorire la collaborazione anche per motivare famiglie e studenti alla scelta di avvalersi dell'IRC.

- Va migliorato il rapporto con gli insegnanti di classe e di sezione che svolgono l'IRC. Come procedere al riguardo? Le situazioni sono, a quanto mi risulta, molto varie. L'interrogativo rimane aperto.
- Spetta agli Uffici scuola un compito di accompagnamento, da precisare meglio, nei confronti delle insegnanti di scuola dell'infanzia FISM e dell'IRC in queste scuole.

Forse potrà risultare utile ritornare, a questo punto, ad una domanda che ogni tanto viene avanzata: 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 rivolto all'interno della chiesa ma è orientato verso l'esterno.

Personalmente non lascerei cadere questa riflessione, bisognosa di ulteriori approfondimenti.

Un contributo specifico

Senz'altro va messo a tema l'interrogativo: quale contributo specifico può offrire l'IdR, dal punto di vista culturale e educativo, rispetto ai suoi colleghi anche cristianamente motivati, all'interno della scuola, per la crescita umana e religiosa, aperta alla proposta cristiana, delle nuove generazioni?

Non accontentiamoci di risposte troppo semplicistiche. Non mi pare che sia principalmente sul piano dell'offerta contenutistica la rilevanza e la delicatezza dell'opera dell'IdR. L'informazione religiosa ha un suo valore; l'analfabetismo di ritorno è senz'altro, e fortemente, analfabetismo religioso; molto dipende, però, dalla signifi-

cattività che all'informazione si riesce a attribuire e a far attribuire. Un insegnamento è significativo quando aiuta a dare risposte di senso e valore alle proprie domande e alle proprie speranze: quando dà origine a un "apprendimento significativo". Oggi alcuni modelli di apprendimento (ad esempio Ausubel, 1979) insistono molto – lo dico di passaggio –, sia per l'acquisizione sia per l'assimilazione dell'informazione, sull'esigenza di attivare meccanismi composti e coinvolgenti. Questo non è catechismo o proselitismo, in maniera surrettizia: è scuola, propriamente scuola, scuola educativa. L'IdR non può aver paura di una concezione educativa alta del suo insegnamento e della sua presenza a scuola.

Credo allora che vada ripresa un'indicazione pregnante della Nota del '91, al n. 23, per incarnarla all'interno nella situazione rinnovata della scuola e dell'IRC. Vi si richiama una caratteristica dell'insegnante cattolico, che si ritiene possa e debba trovare nell'IdR uno sviluppo particolarmente significativo: "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".

La traccia indicata dal documento va ripresa, approfondita e concretizzata, nelle tre direzioni che apre. Ognuna di esse richiede un confronto con gli OSA dell'IRC nel quadro più generale della scuola odierna.

1. «Egli è uomo della sintesi innanzitutto sul piano della mediazione culturale, propria del suo servizio educativo. Egli deve favorire la sintesi tra fede e cultura, tra Vangelo e storia, tra i bisogni degli alunni e le loro aspirazioni profonde. Il suo insegnamento esige, pertanto, una continua capacità di verificare e di armonizzare i diversi e complementari piani: teologico, culturale, pedagogico, didattico. L'opera educativa del docente di religione tende infatti a far acquisire ai giovani, nella loro ricerca della verità, la capacità di valutare i messaggi religiosi, morali e culturali che la realtà offre, aiutandoli a coglierne il senso per la vita».

Mi porto dentro ancora alcune riflessioni di don Giuseppe Rovea, quasi a commento di questa indicazione:

«Giustamente J. Danielou, nel suo libro "L'avvenire della religione", ha sottolineato, proprio nei confronti dei giovani, "l'importanza dei fondamenti umani della fede".

"La fede, scrive, non può nascere in qualsiasi contesto intellettuale, culturale e sociologico. Dipende da certi valori naturali anteriori, e là dove essi sono stati distrutti, non può più edificarsi. Credere che l'esistenza della fede sia indipendente dalle condizioni generali dello spirito e dai costumi di una società, è una grande illusione. È impossibile giustapporre una fede cristiana a una intelligenza atea".

Il problema esiste: ed è un problema grosso: la fede in un mondo secolarizzato o in via di secolarizzazione» (Alla radice della professione docente. Note di spiritualità professionale. I, UCIIM, Roma 1995, 53).

Al di là dell'assolutezza delle parole di Danielou, nel nostro contesto la questione rappresenta una sfida straordinaria. Potrebbe essere questo il dono che l'IdR offre alla missione evangelizzatrice della chiesa, alla quale appartiene e dalla quale si sente mandato? La Nota parla di "mediazione culturale": può consistere nel mettere in luce la grandezza e la bellezza della religione cattolica ...almeno come un insegnante di lettere o di matematica è spinto a fare a sostegno delle sue discipline. E far trasparire la capacità della tradizione e dell'esperienza dei cristiani di originare criteri etici, impegni di giustizia e di solidarietà, aperture alla speranza dentro la storia e oltre la storia. Senza nascondere i limiti di persone e istituzioni, ieri e oggi, nella complessità delle vicende piccole e grandi.

Si cercherà in questo modo di accogliere alcune sollecitazioni provenienti dalla recente Nota pastorale della CEI *Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia* (30 maggio 2004), offrendo dei contributi sul piano propriamente culturale. Vi si invita a "non dimenticare la risorsa costituita dalle ricchezze di arte e di storia custodite in tante parrocchie" e, più in generale, a "continuare a intessere il dialogo tra fede e cultura e a incidere sulla cultura complessiva della nostra società, valorizzando l'eredità cristiana in essa ancora presente" (cfr. n.6). Dal medesimo testo raccogliamo una salutare provocazione, tra l'altro in sintonia con le riflessioni precedenti: "Sbaglierebbe chi desse per scontato un destino di marginalità per il cattolicesimo italiano. Questa presenza e quest'azione culturale rappresentano un terreno importante perché il primo annuncio non cada in un'atmosfera estranea o anche ostile".

2. «Egli è chiamato a fare sintesi anche sul piano del rapporto con gli alunni. L'insegnamento della religione cattolica si rivolge a tutti coloro che intendono avvalersene, senza alcuna limitazione o preclusione a priori. Ciò comporta che il docente di religione debba saper favorire un dialogo e un confronto aperti e costruttivi tra gli alunni e con gli alunni, per promuovere, nel rispetto della coscienza di ciascuno, la ricerca e l'apertura al senso religioso; e nello stesso tempo che e gli sappia proporre quei punti di riferimento che permettono agli alunni una comprensione unitaria e sintetica dei contenuti e dei valori della religione cattolica, in vista di scelte libere e responsabili».

All'ora di religione partecipa un universo variegato e eterogeneo di studenti, specchio particolarmente sensibile di una società altrettanto variegata e eterogenea, cassa di risonanza amplificata di sintomi e tendenze. Un rapporto significativo, che si accompagna da un insegnamento significativo, favorisce in maniera unica l'incontro del messaggio con lo studente.

Si tenga anche conto, a questo riguardo, della presenza nella nostra scuola italiana di alunni provenienti da molti altri paesi, culture e tradizioni religiose. Nell'anno scolastico 2003-2004 gli stu-

denti stranieri iscritti sono stati 282.683, secondo i dati del Ministero; in pochi anni arriveremo a mezzo milione.

3. *«Infine il docente di religione è chiamato a un lavoro di sintesi sul piano del rapporto tra la comunità ecclesiale e la comunità scolastica: promuoverà dentro la scuola progetti educativi rispettosi dell'integrale formazione dell'uomo; si rivolgerà anche agli altri docenti e operatori scolastici, alle famiglie e agli alunni; sarà cosciente che per molti dei suoi alunni l'insegnamento della religione cattolica si completa nell'esperienza catechistica e si confronta con essa».*

Viene toccato il tema del rapporto tra IdR e pastorale scolastica.

Sono due i rischi da evitare: quello di delegare la pastorale scolastica agli IdR e quello di coinvolgere gli Idr più per la disciplina che insegnano (e quindi per i contenuti che possono trasmettere) che per la figura specifica e complessiva della loro professionalità e testimonianza.

La strategia è quella di una concertazione delle molteplici e varie presenze attive di cristiani nella scuola (un pensiero grato e insieme preoccupato è rivolto alle associazioni professionali e di categoria di ispirazione cristiana). Sicuramente, in questo quadro, agli Idr spetta un ruolo significativo: non di sostituzione, ma di collaborazione, magari anche di promozione.

Tra l'altro, va contestata l'obiezione di chi vede gli IdR poco impegnati nella pastorale parrocchiale, in quei servizi che vengono più richiesti e hanno maggiore visibilità (ad esempio: catechismo e animazione giovanile). L'IdR va valorizzato e quindi verificato come persona di scuola e di raccordo tra scuola e comunità cristiana, non prioritariamente in rapporto ad altri metri. Senz'altro è possibile e, in situazioni difficili, magari anche auspicabile che IdR svolgano attività in parrocchia, ma l'ambito precipuo di incarnazione della loro fede-speranza-carità è la scuola, come ambiente di lavoro e come crocevia della società.

Il rapporto fra scuola e territorio, per dare vitalità e dinamismo all'autonomia delle istituzioni scolastiche, rapporto da curare senza creare interferenze anomale e turbolenze fastidiose, sollecita e invoca attenzione da parte di un insegnante così ricco di sfaccettature e di relazioni come quello di religione

L'IRC diventerà altro?

La "via italiana" all'IRC ha evidenziato in questi venti anni pregi e limiti, che ognuno può legittimamente valutare. I vescovi ribadiscono la validità dell'impianto complessivo. La materia è particolarmente sensibile, da scoraggiare qualsiasi approccio semplicistico.

Intanto in Europa situazioni e soluzioni variano, mostrando comunque il progressivo allineamento lungo direttrici in molti casi diverse da quella italiana. 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 non in chiave apologetica, ma storica e comparativa; 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 disciplinare circa la "religione", con i suoi linguaggi e i suoi simboli.

Come dovremo muoverci nei prossimi anni? La domanda non è pleonastica e si tratta di guardare con lucidità ai soggetti in campo e ai movimenti in atto. La risposta degli IdR, attraverso la pratica concreta del loro lavoro, risulterà decisiva.

Si dovrà misurarsi con la spinta, piuttosto naturale nel contesto attuale, a spostare la fisionomia di quello che continua a chiamarsi "insegnamento della religione cattolica" verso un modello di "insegnamento di cultura religiosa". L'evoluzione potrebbe avvenire in maniera non dichiarata o tematizzata, ma reale.

Senza agitazione, il nodo va affrontato in maniera adeguata, anche perché è in gioco la fedeltà agli Accordi concordatari e, dunque, ai patti pubblicamente stabiliti con la scuola, la società e le famiglie.

Solo una misura alta e coerente di riflessione e di azione rivolta a interpretare nella maniera più pertinente, soprattutto nella sua originalità, il carattere culturale e educativo dell'insegnamento di "una" religione dentro alla scuola di tutti, con un'autentica apertura alle altre religioni che le rispetti nella loro alterità ma non le allinei come sottoprodotti, potrà riuscire a far crescere consenso e credibilità dell'IRC. Non solo: riuscirà a convincere gli IdR ad avere fiducia nella disciplina così come essa si presenta, con le sue promesse ma anche con i suoi rischi.

4. *La professione dell'insegnante come "missione"*

Una piccola nota personale, che non considero affatto nostalgica, anche se può sembrare desueta nel linguaggio. Ricordo di essere rimasto colpito, una decina d'anni, leggendo una raccolta di articoli di don Giuseppe Rovea, consulente ecclesiastico centrale dell'UCIIM dal 1968 al 1994: *Alla radice della professione docente. Note di spiritualità professionale. 1*, UCIIM, Roma 1995. Riprendo in mano quella pagina, che sottoscrivo fino in fondo:

«Vorrei prendere lo spunto per questa breve nota mensile sulle esigenze della nostra spiritualità professionale di insegnanti da una frase

Motivare in
profondità e
progettare la
formazione degli IdR

ascoltata alcuni giorni fa in un'assemblea di professori che dibatteva problemi sindacali della categoria: "Noi – affermava con forza un professore – non siamo dei missionari, ma dei lavoratori".

L'affermazione – è chiaro – può ricevere una interpretazione del tutto legittima nella misura in cui rivendica all'insegnante il diritto di veder riconosciuta, sul piano giuridico come su quello economico, la propria prestazione professionale, alla stregua di ogni altra prestazione lavorativa.

Ma potrebbe anche ricevere un'interpretazione per lo meno discutibile, se intendesse ridurre la professione dell'insegnante ad un puro e semplice "gagne-pain", come dicono i francesi, svincolato da un senso genuino ed autentico di "missione".

Dico senso "genuino ed autentico" di missione per togliere al sostantivo "missionario", che ne deriva, ogni alone di fanatismo, di proselitismo, di coercizione morale che potrebbe erroneamente accompagnarlo in una accezione negativa del termine.

Credo che sarebbe un brutto giorno per la scuola quello in cui gli insegnanti perdessero completamente il senso di "missione" che deve sorreggere la loro professione per ritenersi dei puri e semplici lavoratori che fondano il rapporto educativo sulle clausole di un contratto di lavoro.

Certo: so molto bene che già il concetto di lavoro o di attività umana in genere, sul piano semplicemente umano, e più ancora, sui piano cristiano, contiene tali e tanti valori che, realizzati con consapevolezza, consentono di recuperare, per altra via, ciò che forma il contenuto di un atteggiamento di "missione". Basterebbe rileggere, in proposito, le pagine che la "Gaudium et spes" ha dedicato all'attività umana nell'universo.

Ma è anche vero, purtroppo, che si va facendo strada, in concreto, un'interpretazione così povera, così fredda, così burocratica di lavoro "e di lavoratore" che, accostata a ciò che costituisce la sostanza della scuola, e cioè il rapporto educativo, non può non lasciare per lo meno perplessi».

La "funzione docente", con le sue esigenze e le sue operazioni nel quadro dell'organizzazione scolastica, viene interpretata come "professione docente", e questa assunta in un progetto alto e originale di vita e di missione. Le varie competenze richieste (disciplinari, pedagogiche e psicologiche, metodologiche, relazionali, di ricerca) diventano un itinerario di crescita e di conversione.

Per una spiritualità professionale

"Spiritualità" significa vita nello Spirito. Lo Spirito santo, "che è Signore e dà la vita" aiuta il credente a crescere nell'esperienza della fede, della speranza e della carità. L'unica spiritualità cristiana – sequela di Cristo e comunione con lui nella chiesa a servizio dei fratelli – si esprime in tante forme concrete, in rapporto agli stati di vita, come anche alla varietà delle vocazioni e dei carismi.

Si può e si deve parlare di "spiritualità professionale". Il capitolo terzo della *Gaudium et Spes*: *L'aiuto che la Chiesa intende dare*

all'attività umana per mezzo dei cristiani è una felice sintesi di ciò che può essere inteso come “spiritualità professionale”.

L'affermazione principale è netta e sicura: “Il Concilio esorta i cristiani, che sono cittadini dell'una e dell'altra città, di sforzarsi di compiere fedelmente i propri doveri, facendosi guidare dallo spirito del vangelo”. Quindi ne ricava una conseguenza, insieme ad altre: l'errore di coloro che “pensano di potersi immergere affari della terra, come se questi fossero estranei del tutto alla vita religiosa, la quali consisterebbe secondo loro esclusivamente in atti di culto o in alcuni doveri morali”.

La carità della professione e attraverso la professione; la carità di una professione rivolta all'insegnamento e, mediante l'insegnamento, all'educazione; la carità di un servizio qualificato e testimoniante alla verità del vangelo: sono queste le grandi e insieme quotidiane dimensioni della spiritualità di un Idr. “La cura dell'istruzione è amore” (Sap. 6,17).

La “spiritualità professionale” non si aggiunge né si sovrappone; indica piuttosto un'anima, uno spirito, uno stile che aiuta ad assumere e valorizzare i vari aspetti – da quelli più umili e seriali a quelli più alti e magari appassionanti – del lavoro. A partire da una interiorità profonda, sempre da alimentare e curare nelle motivazioni e nelle finalità, si apre in tutte le direzioni del quotidiano facchinaggio dell'insegnamento e di tutte le attività collegate.

La “carità professionale” dell'insegnante – permettetemi questa espressione – si lascia sostenere e guidare dal Signore Gesù, il primo e unico vero educatore (cfr. C.M. MARTINI, *Dio educa il suo popolo*, Milano 1987). Su questo fronte di riflessione si aprono prospettive tanto belle quanto impegnative (ad esempio: A. BASSO, *Essere educatrici nella scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana*, Pordenone 2005)

Ancora una volta, e dentro all'insegnamento e attraverso di esso che l'esperienza umana e cristiana dell'IdR si rinnova. L'insegnamento è anche apprendimento, l'educazione diventa autoeducazione.

In un opuscolo di s. Agostino sull'insegnamento delle verità della fede ai principianti, il diacono Deogratias chiede al Santo come potersi salvare dalla incresciosa monotonia di un insegnamento costretto a ripetere indefinitamente le stesse nozioni. La risposta è luminosa: occorre che il maestro si immedesimi talmente nello stato d'animo degli scolari da rivivere la freschezza del loro sentire, innovando di volta in volta il sapere nella loro novità: *In eorum novitate innovamur*. Ecco, al di là di ogni retorica, di che cosa è debitore il maestro ai suoi scolari: attraverso la “novità” assoluta

che ognuno di essi è e rappresenta, egli è provocato e stimolato a rinnovarsi continuamente, ad imparare, a scoprire, ad ammirare insieme ai suoi discepoli (*De catechizandis rudibus*, cap. XII).

A questo punto è già pronta la mappa per rispondere ad una domanda legittima e doverosa: quale deontologia professionale per l'IdR? Da una parte non si può non convenire con S. Cicatelli, a proposito di principi e criteri di riferimento: "L'Idr è anzitutto un insegnante, e come tale deve condividere lo stesso codice deontologico dei colleghi di altre discipline. Un codice separato accentuerebbe solo la sua estraneità al tessuto scolastico" (*Quale deontologia per l'IdR?*, R&S, novembre 2002); doveri verso gli alunni, verso la disciplina, verso la scuola, verso i colleghi indicano le articolazioni di una professionalità responsabile e creativa, e quanto l'esperto scrive a proposito va senz'altro sottoscritto e va meditato. Si può anche condividere una sua preoccupazione: "Talvolta la dipendenza dagli uffici diocesani costituisce un vincolo di subordinazione più pesante di quello vissuto nei confronti della pubblica amministrazione" (ivi). Rimane vero, però, che il rapporto di fiducia e di comunione con la comunità ecclesiale implica esigenze e doveri precisi e stabili: si collocano senza dubbio su un piano diverso, ma non risultano meno decisivi né meno vincolanti, dal punto di vista morale come anche dal punto di vista canonico.

Progettare la formazione degli IdR

La formazione in servizio degli IdR era e rimane una responsabilità precisa degli Uffici scuola, che offrono al vescovo l'aiuto necessario allo scopo. Senza escludere, anzi incentivando, la possibilità di partecipare a corsi o iniziative di varia natura purché pertinenti e utili, la progettazione mirata e oculata di percorsi specifici è da considerarsi uno degli intenti prioritari e principali dei nostri Uffici.

Le esigenze e i bisogni risultano molteplici, a vari livelli. Gli aspetti motivazionali, il senso e le implicazioni dell'idoneità, la spiritualità professionale rimangono attenzioni permanenti, cui dare risposta attraverso un'azione costante e creativa di accompagnamento. Solo una convinta e matura consapevolezza di appartenenza ecclesiale da parte della compagine diocesana e dei singoli insegnanti potrà prevenire sbocchi problematici ed evitare che l'immissione in ruolo sia considerata una sorta di sdoganamento da fastidiose tutele e di patente di immunità rispetto a vincoli clericali.

Esiste, però, un lavoro preciso di formazione professionale da realizzare nel prossimo futuro, un lavoro da progettare in maniera organica e pluriennale. Le competenze giuridiche, pedagogiche e didattiche maturate attraverso la formazione iniziale, l'esperienza di insegnamento e la preparazione al concorso rendono la categoria degli IdR pronta all'impresa di interpretazione delle richieste della

Riforma in maniera produttiva e soprattutto originale. Parlo di interpretazione, perché l'applicazione meccanica di schemi e procedure senza consapevole intenzionalità non è all'altezza della domanda di qualità che alla scuola e all'IRC il territorio e le famiglie rivolgono.

La CEI ha provveduto, d'intesa con il MIUR, alla redazione degli OSA per i vari ordini di scuola; si tratta ora di operare per favorirne una costruttiva traduzione. La linea da seguire sarà quella di sviluppare l'adeguamento alla Riforma in maniera progressiva e elastica, recuperando le esperienze pregresse.

Quest'azione potrà avere successo solo avvalendosi di gruppi di IdR formatori, motivati e preparati, che aiutino i colleghi a rendere operativi gli OSA. Il metodo risulterà più coinvolgente e efficace se privilegerà modalità partecipative e laboratoriali. Il lavoro del Servizio Nazionale per l'IRC, con l'accompagnamento dei "formatori dei formatori regionali", e la necessaria mediazione ragionale costituiscono il quadro organizzativo per il perseguimento di queste finalità.

Una parola soltanto, per aprire un dibattito, intendo spendere circa la formazione iniziale degli IdR. Sembra essere in fase conclusiva l'iter di riassetto o, meglio, di riforma degli ISR e ISSR. Dal momento che gli aspetti pedagogici e didattici della preparazione di un IdR non sono stati sinora adeguatamente curati dagli ISR-ISSR, a motivo di una grave debolezza progettuale, sarà dovere dei responsabili dell'IRC verificare i nuovi piani di studio e dare gli opportuni suggerimenti.

Essere testimoni di Gesù Risorto, speranza del mondo: per gli IdR è un cammino e insieme un orizzonte, nella compagnia cristiana. Due segni preziosi, da condividere fra colleghi e da mettere a disposizione degli studenti e dei genitori, potranno essere la bellezza e la gioia, dentro alla complessità e magari anche ai conflitti, con cui gli IdR svolgeranno il loro lavoro.

«Senza dubbio veniamo ascoltati con maggior diletto quando anche noi traiamo piacere dal medesimo compito: il filo del discorso è, infatti, collegato alla nostra stessa gioia e riesce più facile e gradevole. (...) Quel che invece richiede maggiore attenzione è stabilire in qual modo si deve agire affinché uno catechizzi gioendo (sarà infatti tanto più piacevole, quanto più potrà farlo). Ed il precetto per far questo è già pronto. Se Dio, infatti, ama colui che dona gioendo l'offerta materiale, quanto più amerà colui che dona gioendo l'offerta spirituale? Ma che questa gioia si mostri nel momento giusto, sta alla misericordia di chi la predispose» (AGOSTINO D'IPPONA, *De catechizandis rudibus*, II, 13-14).



Irc per la scuola della persona

Prof. GIORGIO CHIOSSO - Ordinario di Storia dell'educazione alla facoltà di scienze della formazione dell'Università di Torino

1. In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici sono oggetto di notevoli cambiamenti. Per restare in Europa riforme sono state avviate o sono in corso di elaborazione in Francia, in Spagna, in Inghilterra, in tutto l'est Europeo ex comunista, oltre che in Italia. Anche negli Stati Uniti è stata da poco avviata una grande riforma scolastica all'insegna del principio "nessun bambino resti indietro". Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici. I risultati raggiunti nel campo delle conoscenze non risultano in sintonia con le esigenze sociali e produttive, nonostante che i governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse.

Se è vero che è stato sconfitto l'analfabetismo dal punto di vista strumentale, è tuttavia non meno vero che quote rilevanti di popolazione, anche giovanile, sono affette da forme di analfabetismo funzionale. Si tratta cioè di persone che, per quanto ufficialmente scolarizzate, non sono capaci di svolgere semplici operazioni matematiche, non sanno restituire con parole loro un breve testo, non sanno capire una prescrizione medica o le istruzioni per il funzionamento di un piccolo elettrodomestico. Si tratta di persone che poco e nulla autonome sotto il profilo delle abilità linguistiche, espressive e di calcolo. Persone che, insomma, vivono al di sotto di quello che va oggi considerato il livello essenziale di alfabetizzazione.

Ma non meno inquietanti appaiono anche altri fenomeni legati ai processi di socializzazione, di maturazione etica e di consapevolezza personale. Sono ovunque in aumento fenomeni come bullismo, atti di vandalismo, microdelinquenza.

I problemi di cui abbiamo parlato sono al centro delle riflessioni di studiosi, di centri di ricerca, di proposte politiche, tutte orientate a interrogarsi su come è possibile reinventare la scuola nell'era della post modernità, della globalizzazione economica e della comunicazione universale. Gli impianti scolastici del mondo occidentale riflettono ancora modelli sorti nel XIX secolo quando i problemi da risolvere erano l'analfabetismo strumentale, la creazione di coscienze nazionali, la formazione al lavoro nel senso della mansione ripetitiva. Chi sapeva svolgere un lavoro era garantito per tutta la vita. Oggi non è più così e si parla di persone destinate nei prossimi decenni a mutare lavoro anche più volte nella vita.

È più che normale che, mutando le condizioni culturali, economiche e sociali, debbano cambiare anche le caratteristiche della scuola. E se per molto tempo parlare di riforma ha significato so-

prattutto pensare al rinnovamento dei programmi di insegnamento e all'aggiornamento sul piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma significa affrontare a largo raggio anche la dimensione micro e macro organizzativa, ridiscutere le pratiche didattiche, ripensare la formazione dei docenti. Ad esempio in Italia, oltre alla legge specifica più recente definita dall'attuale Governo e che è al centro di tante discussioni, già sono vigenti tre altri provvedimenti di portata non meno significativa rispetto alla legge Moratti e spesso sottovalutati e livello di opinione pubblica.

Mi riferisco alle norme riguardanti l'autonomia, alla legge sulla parità scolastica (che, resta in ogni caso da perfezionare per quanto riguarda il dispositivo finanziario), alla nuova stesura del Titolo V della Costituzione che ha modificato in modo notevole le competenze di Stato e Regioni in materia di istruzione. Per non parlare dei progetti cosiddetti di *devolution* che, qualora attuati, sarebbero destinati a ridisegnare complessivamente e radicalmente il quadro scolastico e formativo del nostro Paese.

2. Se tra gli anni '60 e '70 l'Italia si trovava di fronte al problema del passaggio da una scuola ancora largamente selettiva e che penalizzava i ceti popolari come documentavano molte indagini e denunciavano i ragazzi di don Milani nella celebre e indimenticabile *Lettera a una professoressa*, oggi possiamo dire che la nuova frontiera dell'istruzione e della formazione è quella della qualità. Quali strategie mettere in campo perché i ragazzi traggano il massimo profitto dalla scuola e dal lavoro degli insegnanti? Come implementare e potenziare non solo le qualità intellettive ma anche sociali, morali e religiose di ciascun allievo? Attraverso quali iniziative restituire alla scuola l'autorevolezza pedagogica ed etico-culturale che un tempo le apparteneva quasi per definizione e che oggi è invece assai più sfumata?

Per molto tempo si è pensato che il passaggio dalla scuola selettiva alla scuola aperta a tutti e di durata prolungata potesse essere garantito da due principali strategie. La prima si è basata sul principio della scuola unica. Recentemente è apparso anche in italiano un volume di Charles L. Glenn, uscito già qualche anno orsono negli Stati Uniti, in cui lo studioso americano denuncia i limiti intrinseci del "mito della scuola unica". In nome di un'uguaglianza astratta che non si confronta con la varietà e la molteplicità delle situazioni reali, la "scuola unica" ha dimostrato non solo di non essere in grado di attenuare le differenze sociali, ma anche di non essere idonea a rispondere ai problemi che oggi attraversano in modo radicale le società occidentali come, ad esempio, il pluralismo religioso, culturale, la valorizzazione delle diversità personali e sociali nonché le altamente problematiche questioni legate ai flussi migratori.

Anche in Italia per molti decenni (almeno dagli anni '70 in poi) si è lavorato per garantire prioritariamente a tutti le “pari opportunità”, ricorrendo al principio della “scuola unica” e attuando politiche scolastiche più tese all’uniformità che alla differenziazione dei percorsi. Basta ricordare la fortuna del modello unitario della scuola secondaria superiore e, al tempo stesso, l’accentramento scolasticistico che ha confinato ai margini del sistema formativo tutte le iniziative messe in campo sul versante della cultura professionale. L’ipotesi che a lungo ha sostenuto queste tesi è stata quella che soltanto nella scuola e nei processi uniformi delle prassi educative scolastiche si poteva assicurare il potenziamento delle *chances* di ciascuno.

Il secondo snodo risulta più interno all’organizzazione del lavoro scolastico. Dagli anni '70 in poi sono prevalse anche in Italia, come del resto nella stragrande maggioranza dei Paesi europei, le prassi didattiche cosiddette della “programmazione”, ispirate a principi a matrice comportamentista gestiti secondo i criteri della sociologia dell’organizzazione. Autori come Skinner, Nicholls, Stenhouse (e i loro imitatori italiani) e tematiche come le tassonomie di Bloom hanno per anni rappresentati punti di riferimento colaudati nella formazione degli insegnanti. Le prassi della programmazione si sono molto affidate, d’un lato, alla razionalizzazione degli obiettivi d’apprendimento e all’efficienza dell’organizzazione didattica e scolastica e, dall’altro, alla dimensione cognitiva dell’essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un’attività sperimentalmente quantificabile.

Alla radice stava l’ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno dell’esclusione scolastica. Solo in anni più recenti si sono cominciati a manifestare richiami all’importanza della relazione interpersonale, alla dimensione emotivo-affettiva dell’intelligenza e soprattutto con la convinzione, particolarmente significativa nell’ultimo decennio, che l’apprendimento più efficace è quello che, a sua volta, produce apprendimento e, in quanto tale, non risulta sempre facilmente quantificabile.

Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette “strategie del rinforzo” che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento di scuola, con la moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e con l’infittimento delle esercitazioni e l’accumulo delle nozioni. Le “strategie del rinforzo” hanno in genere puntato più sulla quantità uniforme degli interventi anziché sulla differenziazione dei bisogni nella convinzione che per garantire l’equità occorre assicurare a tutti le medesime prestazioni.

Sia nel caso del principio della scuola unica sia nell'ampio ricorso alle pratiche programmatorie si è pensato che si potesse migliorare la scuola attraverso interventi di tipo strutturale, affidandosi più alla forza della razionalità tecnologica che a quella della razionalità pratica che poggia invece sull'esperienza, sulla replicabilità delle buone pratiche, sul valore intrinseco (ai talenti) della singola personalità.

3. Ovunque sono in atto grandi sforzi per innalzare sul piano qualitativo le prestazioni delle scuole e degli insegnanti. Accanto alla tesi (che naturalmente ha una sua fondatezza) secondo cui i risultati dipendano ovviamente anche dalla struttura e dall'organizzazione del sistema, sia a livello micro sia a livello macro istituzionale, si sta facendo strada un'altra convinzione e cioè che occorra puntare, più di quanto non sia stato fatto in anni precedenti, su prassi didattiche ed educative che, senza ovviamente rinunciare agli apprendimenti, tengano nel dovuto conto la dimensione personale ed esistenziale degli studenti e la loro difficoltà ad acquisire un'identità adulta in una società nella quale sono sempre più incerti e sfuggenti i punti di riferimento e di senso.

Nello scorrere le tematiche più ricorrenti delle ricerche in corso in campo educativo e formativo si raccolgono indicazioni molto significative. Si moltiplicano, ad esempio, le indagini nel campo delle strategie motivazionali, della elaborazione del carattere personale, della gestione delle emozioni e dei sentimenti, dell'implementazione dei processi di socializzazione cooperativa. Non solo i dati scientifici ma la stessa esperienza suggeriscono che quanto più la persona umana viene coinvolta nella sua complessità e integralità (ragione, motivazioni, sentimenti, emozioni, scelte etiche e religiose) tanto sono maggiori le possibilità di crescita consapevole e matura.

Anche sul piano delle politiche dell'istruzione si stanno cogliendo dei segnali non meno interessanti. Documenti molto recenti dell'Unione europea sono significativamente passati dal concetto di "risorse umane" a quella di "capitale umano". Si tratta pur sempre, in entrambi i casi, di espressioni mutuata dalla cultura economica e produttivistica, ma bisogna convenire che la prospettiva del "capitale umano" appare, in ogni caso, molto meno strumentale di quella che identifica l'uomo come semplice "risorsa".

Ma è soprattutto sul piano delle ricerche didattiche e pedagogiche l'ambito nel quale si registrano i cambiamenti più interessanti con lo spostamento dell'attenzione dalle tematiche centrate su "come si insegna" a quelle orientate a capire "come si apprende". La strategia della personalizzazione pedagogica e didattica prospettata dai documenti della riforma in corso riflette questo strategico passaggio. Non basta "insegnare bene", occorre che ciò che è insegna-

to sia “realmente appreso” e questo accade secondo una molteplicità di percorsi, di mediazioni, di incontri culturali che variano da allievo ad allievo, che dipendono – come sa bene ogni insegnante – da una grande varietà di situazioni, di interessi, di motivazioni. Nella misura in cui personalizziamo gli itinerari di apprendimento e, aggiungiamo, di formazione personale si pongono le condizioni perché si raggiungano nel modo più efficace i risultati sperati.

Non mancano i sostegni di studiosi che in anni recenti, e spesso partendo da posizioni diverse, si sono trovati accomunati nella conclusione che quanto più sono mobilitate le risorse in modo personalizzato tanto risultano efficaci, dalla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner al modello mediativo di Reuven Feuerstein, dalle ipotesi di una scuola a misura di persona elaborate fin dagli anni '70 da Victor Garcia Hoz alle ricerche di Meirieu e Altet sui modelli della differenziazione didattica fino a giungere alle cosiddette “pedagogie della cura” entrate nel circolo culturale negli ultimi tempi, incontrando subito grande fortuna.

4. Questo ritorno alla centralità della persona che apprende e che si forma umanamente in quanto soggetto specifico e non sperso all'interno di una classe e di una scuola si svolge in controtendenza rispetto al valore strategico assegnato alla programmazione e a tutti gli eccessi che ne sono seguiti. In molte scuole la programmazione è semplicemente coincisa con un'immensa produzione cartacea, lasciando poi che le condizioni di apprendimento ed educative proseguissero esattamente come procedevano per l'innanzi.

Occorre peraltro subito aggiungere che i nuovi segnali di attenzione alla persona non mancano anche di qualche ambiguità e non possono frettolosamente farci credere di essere ormai entrati nella stagione di una “scuola per la persona”.

In molti casi l'attenzione non è infatti in alcun riconducibile alla persona che apprende e che si forma, come viene intesa e rappresentata all'interno della cultura personalistica. L'interesse per la persona è spesso funzionalisticamente coerente con la ricerca di metodiche cognitive più efficaci ed economicamente più redditizie. In questo senso vanno, ad esempio, molti documenti e numerose ricerche degli organismi internazionali (Consiglio d'Europa, Unione europea, lo stesso Ocse) principalmente interessati ad associare apprendimenti e sviluppo economico, conoscenze e abilità e capacità produttiva. È proprio all'interno di questo scenario che si situa, per esempio, la pur positiva transizione cui abbiamo fatto sopra riferimento dal principio dell'impiego delle “risorse umane” alla valorizzazione del “capitale umano”.

Naturalmente le esigenze e le istanze del mondo produttivo sono pienamente lecite e legittime, ma non bisogna confondere un

modello educativo e formativo centrato sulle necessità economiche e un modello educativo che pone al centro la persona in quanto tale, quel “nudo volto” che, come direbbe Lévinas, si presenta a noi senza se e senza ma, nella sua semplice e disarmante umanità.

Una seconda insidia, poi, si aggira intorno al richiamo alla persona ed è la sua interpretazione soggettivistica, intesa come semplice frammento privo di senso, smarrito nel mondo, avviluppato nel gioco delle interpretazioni. Questa lettura della condizione umana ha effetti assai profondi, spostando il baricentro dell’esperienza umana dall’esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione soggettiva-estetica-utilitaristica dell’esperienza umana (compio ciò che mi pare bello e utile in un determinato momento).

Nonostante le distanze concettuali spesso le due ultime versioni della nozione di persona che abbiamo appena tratteggiato s’incontrano nella vita scolastica. Di fronte alla difficoltà, per esempio, di ritrovare finalità educative condivise, il punto di intersezione è posto sul piano delle impostazioni pragmatico-tecnologiche con un eccesso di attenzioni per le prassi metodologiche a danno di un approccio culturale capace di cogliere il senso delle cose e di attribuirvi significati personali.

In un recente volume educativo, Giuseppe Acone ha parlato di una paideia del nostro tempo che, smarrita la sua vocazione umanistica, si sta avviando lungo sentieri nichilistico-tecnocratici e cioè segnati dall’indifferentismo e dal soggettivismo sul piano dei fini affiancato dall’esasperazione delle procedure e delle misurazioni per verificare i risultati, in una parola dall’ossessione di migliorare le tecniche operative. La cultura scolastica del nostro tempo sarebbe fortemente segnata, insomma, non solo da preoccupazioni legate allo sviluppo economico, ma anche innervata da una sorta di tecnichilismo sul piano delle prassi quotidiane.

5. È esattamente in questo complesso intreccio di scenari culturali e educativi che si pone la presenza dell’insegnamento religioso e dell’insegnante di religione nella scuola che noi concepiamo strettamente finalizzata al servizio della persona. E cioè una scuola che si organizza e agisce in funzione della persona concepita non solo come strumento o mezzo, ma come fine nella quale coesistono, per impiegare i concetti della metafisica classica, “sussistenza” e “coesistenza” e cioè un valore che si giustifica in quanto valore in sé e una capacità di entrare in relazione con gli altri e con l’Assoluto. Restano ancora del tutto attuali le riflessioni che Jacques Maritain svolgeva negli anni ’40 quando rimproverava all’educazione contemporanea “il primato dei mezzi sui fini e il conseguente

crollo di ogni finalità certa. I suoi mezzi non sono cattivi; al contrario sono generalmente migliori di quelli della vecchia pedagogia. Il guaio è che essi sono così buoni da farci perdere di vista il fine”.

Nella scuola per la persona quale ruolo e quale spazio c'è per l'insegnamento e per l'insegnante di religione? Ho distinto, non a caso, insegnamento e insegnante. Un aspetto del problema riguarda infatti la valenza educativa dell'insegnamento religioso, i rapporti con le altre discipline e la sua collocazione all'interno del progetto scolastico. Ma un altro aspetto, non meno strategico, tocca da vicino l'agire educativo dei docenti e la loro capacità di essere, come diremo più avanti, degli adulti significativi.

Circa il primo aspetto l'insegnamento religioso concorre alla definizione del senso dell'agire umano, che nella scuola della persona viene assunto a bussola orientativa. L'indagine sull'esperienza religiosa dell'uomo si affianca a quella propria di altre dimensioni culturali che si propongono di iniettare nella scuola non solo competenze operative, ma anche riflessive. Promuovere una scuola nella quale non ci si accontenta di spiegare “come”, ma si indagano i “perché” significa entrare nell'orizzonte della scuola per la persona. Ragionando con le parole della riforma in corso di attuazione potremmo dire che nella scuola della persona è molto più importante il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente rispetto alle indicazioni disciplinari. Le discipline non hanno valore in sé e per sé, ma solo nella misura in cui sono funzionali alla crescita e alla maturazione del giovane studente.

Per cogliere il significato profondo della scuola per la persona può esserci utile richiamare un passaggio ricorrente della storia della cultura cristiana che Agostino ci restituisce con grande efficacia nel *De doctrina christiana*. Contro l'illusione pagana della conoscenza basata sull'insegnamento dei miti classici o sugli immediati dati dell'esperienza, il messaggio cristiano richiama la forza penetrante della sapienza e cioè la capacità di indagare la realtà attraverso la riflessione sul significato delle cose. All'uomo è precluso il senso autentico della vita per la sola via esperienziale: per questa via egli può giungere soltanto a constatare l'imperscrutabilità e indecifrabilità dell'esistenza umana e l'ineluttabilità della morte.

La libertà alla quale mira l'educazione non è perciò quella propiziata da una pretesa conoscenza critica e neppure quella che consegue dal confronto di molteplici modelli di vita umana. Essa scaturisce, invece, direttamente dall'esercizio sapienziale attraverso cui l'uomo scopre la promessa iscritta nell'iniziativa proveniente da Dio, la quale ha reso possibile l'inizio del cammino della vita.

Nell'uso biblico, come è noto, la parola “sapienza” indica, a differenza della conoscenza analitica delle singole realtà come tali, proprio uno specifico atteggiamento morale dell'uomo, in virtù della quale egli conosce ogni singola cosa sempre all'interno della totalità

della realtà creata da Dio. Attraverso la conoscenza sapienziale si va “oltre” le cose come esse ci appaiono, ci misuriamo con esperienze “non misurabili” come lo stupore, il mistero, l’enigma del significato.

L’insegnamento religioso assolve alla sua funzione educativa precisamente quando esplora la tradizione religiosa che costituisce la risposta agli interrogativi di senso dell’uomo, offre elementi significativi per elaborarla e sa interpretare l’attesa e l’aspirazione dell’uomo. Nel pronunciare queste considerazioni mi rendo conto di quante esse possano sembrare molto inattuali se commisurate con le parole che oggi hanno grande fortuna nella scuola: organizzazione, management, budget, standard tutte espressioni mutuata dalla cultura sociologica e, in particolare, da quella tipica del mondo produttivo. L’autonomia che avrebbe dovuto esaltare la dimensione della progettualità educativa rischia di avvitarsi e di esaurirsi spesso in puri e semplici modelli organizzativi.

Pur tra limiti, difficoltà e ambiguità concettuali l’autonomia resta tuttavia la via maestra per realizzare la scuola per la persona perché è proprio entro il contesto dell’autonomia che si possono assicurare le risposte ai bisogni educativi non in rapporto ad un ipotetico “alunno medio”, ma in ragione alle necessità e alle aspettative di ciascuno. Ho detto intenzionalmente “necessità” e “aspettative” perché accanto ai bisogni legati alla crescita personale e alle competenze cognitive da acquisire si situa quell’insieme di speranze, sogni, progetti, talora ancora indistinti e confusi, che specie nell’età adolescenziale, sono parte vitale e motivante della vita degli allievi.

Come tutte le altre discipline anche l’insegnamento religioso ha, poi, il dovere di non perdere di vista il carattere unitario dell’apprendimento, forte tuttavia della specificità nella ricerca di senso che accompagna in specie i giovani studenti.

È proprio in quanto occasione, ad un tempo stesso, di apprendimento e di riflessione come accade (o dovrebbe accadere) per tutte gli altri saperi, che l’insegnamento religioso s’inserisce a pieno titolo nel processo teso al raggiungimento delle finalità tracciate dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente sia alla fine del primo sia alla fine del secondo ciclo di istruzione e di istruzione e formazione professionale. Ma perché questo accada occorre che l’insegnante di religione sappia lavorare con gli altri colleghi, accetti la sfida (ma anche l’arricchimento) della interdisciplinarietà, non si concepisca come un “hortus conclusus”, ma come un docente capace di creare cultura e interessi culturali a partire dal fatto religioso.

È in questa ottica che va pensato l’apporto dell’insegnamento della religione cattolica nei percorsi di apprendimento auspicati dalla riforma. Per questa ragione c’è bisogno di docenti di religione

altamente qualificati in grado di svolgere ruoli propositivi sul piano culturale ed educativo e non solo di retroguardia residuale come pensa e auspica quella parte non secondaria della cultura italiana che è impegnata a lavorare per la completa laicizzazione della scuola italiana.

La centralità assegnata al Profilo dello studente non è casuale. Essa rappresenta un passaggio altamente strategico in quanto richiama la priorità dell'esperienza di crescita, di sviluppo, di apprendimento della persona dell'alunno intorno a cui si dovrebbe costituire l'intera vita scolastica. Il concetto di personalizzazione che ne deriva significa proprio che l'alunno si costituisce come protagonista sia come destinatario dell'azione didattica sia come attore nelle stesse scelte attraverso cui si svolge l'azione educativa.

L'identità ologrammatica con cui la riforma scolastica tende a gestire i processi di apprendimento scaturisce proprio dalla priorità assegnata all'esperienza dell'alunno rispetto a cui le discipline hanno scopi strumentali con un'attenzione rivolta più ai punti di contatto che ai contenuti distintivi, alla capacità di collegamento e integrazione più che alle rispettive specificità, nella ricerca di un sapere organico e sintetico che dovrebbe essere il risultato finale del percorso scolastico-formativo. L'insegnamento della religione cattolica dovrebbe quindi valorizzare i raccordi con le altre discipline, non per subordinarsi ad esse né per riproporsi come quale coronamento unitario del sapere, ma per integrarsi nella cultura di ogni alunno e diventare sua vitale competenza.

6. Ma per quanto necessario non penso, tuttavia, che tutto ciò che si è detto fin qui sia sufficiente. Perché qualsiasi insegnamento – e certamente non solo quello della religione – produca i suoi effetti non solo sul piano delle conoscenze, ma sia incisivo anche sul piano educativo occorre che si accompagni a figure significative di adulti capaci di testimonianza e di proposta. L'educazione ha forza motivante e capacità persuasiva nella misura in cui qualcuno ci indica dove e come possiamo andare. Ho detto testimonianza perché i giovani hanno bisogno non di parole, ma di modelli di vita nei quali identificarsi e, oserei dire, quasi specchiarsi e dai quali ricavare come si può vivere il senso autentico dell'esistenza.

Il nostro tempo ha bisogno di "maestri" nel senso classico dell'espressione e cioè che sappiano fare proposte di vita. Solo le proposte forti sanno andare in profondità, entrare nella coscienza, interrogare l'individuo e sollecitare una risposta. La risposta può, poi, venire o non venire, ma il senso dell'educazione sta soprattutto nella dimensione della proposta.

Il paradigma magisteriale si ritrova nella figura del maestro che ha "cura dell'altro" e si accompagna a lui, illuminandolo e for-

nendogli le mappe di vita di cui ha bisogno per orientarsi e venendo, a sua volta, continuamente interpellato e anche modificato dal rapporto interpersonale con il discepolo. L'educazione dell'uomo mediante l'uomo significa che il maestro, come suggerisce Buber, raccoglie e ordina le "forze costruttive del mondo: in se stesso, nel suo sé, pieno di mondo, egli distingue, rifiuta e conferma", ponendosi in tal modo al servizio del discepolo.

Nella prospettiva dialogica la dimensione dell'esemplarità/testimonianza rinnega la forza dell'autorità fine a se stessa e del sapere come semplice accumulo di nozioni per farsi proposta di vita, umile con gli umili e piccola con i piccoli, rifiutando l'idea che l'evento educativo possa fare a meno del maestro e si configuri come pura spontaneità. Non è possibile l'auto-educazione se non c'è qualcuno che si occupa di noi.

Le inchieste condotte sul continente giovanile degli ultimi ci offrono una messe di dati molto significativi e che vanno proprio nella direzione di qualcuno che si occupi di loro: essi indicano, per esempio, univocamente che la famiglia continua a rappresentare di gran lunga il punto di riferimento primario e che nella scuola le preferenze degli studenti vanno a quei docenti capaci di stabilire una relazione incentrata non soltanto sulla prestazione scolastica, ma anche attenta alla dimensione personale. Ma ci offrono anche un'altra traccia: i giovani che non hanno la fortuna di incontrare adulti significativi, se li creano a loro uso e consumo, ricorrendo a dei surrogati che, di volta in volta, sono gli idoli calcistici, musicali, dello spettacolo e, nei casi più sofisticati e complessi, idoli del passato politico idealizzate e del tutto sganciate dalla realtà storica.

I giovani, insomma, continuano a guardare agli adulti. Sono forse gli adulti che hanno smarrito la loro responsabilità di educatori.

Penso alle famiglie assenti nell'educazione dei figli, paghe di assicurare i beni materiali, spesso al di là del necessario. Penso alle famiglie abdicanti che reputano che l'educazione dei figli sia compito degli "altri" (nonni, zii, tate, insegnanti, educatori, ecc.) e moltiplicano all'inverosimile gli impegni dei figli, credendo in tal modo di "fare il loro bene". Penso alle famiglie esigenti che centrano l'educazione dei figli in modo individualistico e solo in rapporto al successo: nella scuola, nello sport, nella vita sociale ("devi farti le tue ragioni"). Tutte tipologie di famiglie nelle quali il senso dell'educazione è smarrito o fortemente distorto.

Penso a quegli insegnanti che non sono capaci di un sorriso, di una pacca sulla spalla, di un incoraggiamento, che non sono capaci di avere un'idea personale e concepiscono il loro lavoro alla stregua di un impiego qualunque. Penso a quegli educatori di gruppi giovanili che nel volontariato cercano più la realizzazione di se stessi che quella dei ragazzi loro affidati. Penso agli allenatori delle

squadre giovanili che fanno giocare solo i più dotati perché lo scopo è quello di vincere il campionato secondo un'ottica che sposta il valore dello sport dalla sana competizione al successo da raggiungere a tutti i costi.

Non voglio dare l'impressione di un eccessivo pessimismo. Esistono, per fortuna, tante famiglie nelle quali il senso educativo è tenuto vivo, anche se i genitori non hanno seguito corsi di pedagogia, tanti ottimi docenti capaci di stare e parlare con i giovani e tante esperienze di vario genere che consentono di guardare al futuro con ottimismo.

La sfida che attende il mondo dell'educazione sta proprio nella capacità della generazione adulta di sapersi far carico (prenderci cura) di quella più giovane. Nel suo bel libro sul "principio responsabilità" Jonas ha affrontato questo argomento con una finezza pedagogica che voglio proporvi come riflessione conclusiva.

Il compito educativo viene descritto come un esemplare caso di responsabilità gratuita ed è assunto da Jonas a modello emblematico della responsabilità in quanto principio etico in grado di salvare l'umanità. Esso infatti garantisce a ciò che non è ancora di poter essere. È questo in sostanza il senso della presenza degli adulti educatori: assicurare a ciascun di poter essere veramente un uomo.

Quando questo proposito si traduce nel progetto di una scuola e negli intenti degli insegnanti allora possiamo dire che sono state poste le condizioni perché la scuola veramente "per la persona".



IRC in una scuola che educa e favorisce apprendimento

Padre MATTEO GIULIANI - Docente Pastorale catechistica e di Didattica della religione presso l'ISSR di Trento
Prof. ROBERTO GIULIANI
Responsabile diocesano per l'IRC della diocesi di Trento

1. La formulazione delle scelte educative (POF)

- A. Le scelte educative sono espresse in modo particolare nel Profilo educativo, culturale e professionale, (Pecup) e negli Obiettivi Generali del Processo Formativo (OGPF).
- B. Metodi della riflessione educativa: deduttivo, induttivo, complementare
- C. La formulazione di uno o più motivi educativi conduttori che dichiarano l'attenzione educativa di tutto il corpo docente e orientano nelle scelte disciplinari

2. Lo specifico disciplinare della religione cattolica

- A. Caratteristiche generali degli Obiettivi specifici di apprendimento
 - livello essenziale di prestazione del servizio
 - concetti e regole della disciplina, mappa culturale del docente
 - secondo il principio della sintesi e dell'ologramma
 - espressioni gradualità didattica e progressività ciclica
 - espressi in modo elencativo come conoscenze e abilità
- B. Caratteristiche degli OSA di IRC (contenutistiche):
 - dimensioni teologiche: Bibbia, Dio-uomo, Gesù Cristo; la Chiesa opera dello Spirito, la vita etica del credente;
 - elementi di inculturazione e di contestualizzazione della fede: cultura, arte, pluralismo religioso;
 - esperienze umane appellanti al religioso: ricerca umana, attese, bisogni dell'umanità...
- C. Caratteristiche degli OSA di IRC (pedagogiche):
 - abilità conoscitive, euristiche, ermeneutiche, espressive, metodologiche....
- D. Il rapporto tra OSA IRC, quegli delle altre discipline e Convivenza civile.

3.
L'obiettivo
formativo delle
unità di
apprendimento

- A. Cos'è un obiettivo formativo.
- B. Riferimenti da precisare: agli OSA di IRC, disciplinari, della Convivenza civile, regionali, al Pecup (specie agli Strumenti culturali).
- C. Riflessione su esperienze di vita, esperienze, problemi, compiti aperti dei ragazzi .. riguardo ai quali il messaggio cristiano e il cristianesimo ha significati e orientamenti da indicare.
- D. Attenzione al gruppo classe in cui si opera specie per la scelta dei mediatori, per il livello di complessità di obiettivi e di standard.
- E. La formulazione degli Obiettivi formativi: Gli alunni; una abilità; un oggetto culturale che possa reggere una Unità di apprendimento; possibilmente articolato in aspetto antropologico ed aspetto teologico.

4.
L'Elaborazione
delle unità di
apprendimento

- A. Fase ideativi o di progettazione;
- B. Fase della realizzazione
- C. Fase della verifica e valutazione

5.
I blocchi
contenutistici
costitutivi della
disciplina

- Il Blocco antropologico: esperienze di vita, problemi, compiti;
- il Blocco biblico-teologico-storico: le 5 dimensioni contenutistiche presenti negli OSA e le espressioni culturali del cristianesimo;
- il Blocco del confronto e del dialogo: pluralismo religioso e confronto con altre visioni del mondo;
- lo strumento della matrice di approfondimento contenutistico.

6.
Gli obiettivi
formativi di fase e
relativo standard

- Si tratta della sequenza di Obiettivi che coprono le varie fasi di lavoro in base a cui si sviluppa tutta l'UA; non sono altro che l'articolazione;
- lo standard si riferisce alla prestazione concreta degli alunni che l'Obiettivo deve esplicitare senza dover pensare ad attività frantumate e non significative ai fini della competenza

7.
Il compito di
apprendimento e
strumenti di
verifica

- È il prodotto scolastico del singolo e/o del gruppo che dimostra la presenza di una nuova competenza considerata nella sua espressione scolastica.



Progettare l'IRC nella Scuola della Riforma
SCHEMA PER LA COMUNICAZIONE DEL 2 MARZO 2005

1. Vincoli e categorie pedagogiche della Riforma:

- il PECUP
- gli OGPF
- gli OSA

- *Come collegare il piano dei valori con il percorso di apprendimento annuale di IRC?*

IL MOTIVO CONDUTTORE

Diapositiva 4

2. Gli Obiettivi Specifici di Apprendimento per l'IRC

- *Come lavorare con gli OSA valorizzando il Motivo conduttore e le esperienze di vita degli alunni?*

Dal Motivo Conduttore alle Unità di Apprendimento
LA MATRICE PER IL PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO

Diapositiva 11

3. Lo sviluppo delle Unità di Apprendimento

- *Quali articolazioni e approfondimenti risulta opportuno considerare per lo sviluppo dell'Unità di Apprendimento?*

Dalla formulazione dell'Obiettivo Formativo allo sviluppo dell'Unità di Apprendimento
LA MATRICE DI APPROFONDIMENTO COGNITIVO

Diapositiva 17



Comande per i lavori di gruppo

Fr. ENZO BIEMMI - Direttore ISSR "San Pietro Martire" di Verona

- Tenendo conto delle NOVITA' che riguardano:
 - l'Irc;
 - l'Idr;
 - la Chiesa;
 - lo Stato.

Mantenendo LA PROSPETTIVA del convegno:

**TRA OBBLIGHI E INTENZIONI
TRA VINCOLI ISTITUZIONALI E VALORI**

Mettiamo in comune le nostre convinzioni:

1. IL CAMBIAMENTO

come si configura il cambiamento preso in considerazione:
quali ne sono gli aspetti più significativi...

2. LE SFIDE

quali le principali sfide da assumere responsabilmente:
difficoltà, esigenze, inquietudini, problemi

3. LA POSTA IN GIOCO

Quali opportunità si presentano sulle quali conviene puntare
- dobbiamo far leva su questi elementi...
- dobbiamo introdurre queste attenzioni (evitare, predisporre, coltivare...)

Per la sintesi

Ogni gruppo è invitato a stendere una breve sintesi sul secondo e terzo punto:

- *Le sfide che dobbiamo assumere*
- *Le opportunità sulle quali puntare*

La sintesi va consegnata in segreteria entro le ore 21.00.



Gruppi di studio

- Relazioni regione per regione
- ABRUZZO - MOLISE - UMBRIA
- BASILICATA - PUGLIA
- CALABRIA
- CAMPANIA
- EMILIA ROMAGNA - LOMBARDIA
- LAZIO
- LIGURIA - PIEMONTE - VALLE D'AOSTA
- MARCHE - TOSCANA
- SARDEGNA - SICILIA
- TRIVENETO

- Sintesi dei lavori di gruppo



Abruzzo, Molise, Umbria

Il gruppo ha ritenuto di procedere senza tener conto della sequenza dei punti forniti.

Dalla discussione è emersa la proposta di redigere un documento ufficiale da parte degli Uffici Scolastici diocesani da sottoporre all'attenzione della CEI e del MIUR.

Il documento dovrebbe contenere la sintesi delle proposte emerse dal dibattito del Convegno.

Il gruppo Abruzzo - Molise - Umbria si fa portatore delle seguenti richieste:

- 1) Convocazione di un tavolo di lavoro tra gli Uffici Diocesani, il CSA e la Direzione Scolastica Regionale;
- 2) Definizione dell'organico di diritto con la totalità dei posti disponibili sui quali distinguere successivamente il 70% e il 30% rispettando la pari dignità;
- 3) Valorizzazione dell'esigenza pregressa di formazione di IDR gestita dalla CEI ed in sinergia con il MIUR definire le attività di formazione;
- 4) Riflessione sulla giusta collocazione delle esperienze di formazione in istituto per i neo immessi in ruolo tenendo conto del patrimonio di esperienze già formato negli anni trascorsi.

Basilicata - Puglia

SECONDO PUNTO: LE SFIDE CHE DOBBIAMO ASSUMERE

- La nuova stagione delle Intese come possibilità e come fonte di inquietudine.
- L'esigenza di intensificare le competenze degli operatori scuola degli uffici IRC per facilitare i rapporti istituzionali – giuridici e professionali con l'ufficio regionale, le scuole e gli Idr.
- Preoccupazione di vivere responsabilmente l'idoneità attraverso una relazione significativa con l'ordinario della Chiesa particolare.
- Dopo il raggiungimento del riconoscimento dello stato giuridico si ritiene necessario non perdere la confessionalità degli IRC.

TERZO PUNTO: LA POSTA IN GIOCO

- Predisporre una maggior attenzione della Chiesa verso gli Idr attraverso una valida proposta formativa nell'aggiornamento.
- Un sostegno alla vita spirituale; l'incoraggiamento nell'ascolto.
- L'Idr possa diventare stimolo nel collegio dei docenti affinché tutti coloro che si riconoscono cattolici possano avviare una collaborazione interdisciplinare.
- Opportunità per gli Idr nella loro partecipazione nelle associazioni professionali.
- Considerando la situazione della scuola oggi, sembra inopportuna la divisione tra IRC e pastorale della scuola.

Calabria

L'IRC, L'Idr, lo Stato e la Chiesa nel processo di trasformazione.

Oggi la società vive la dimensione del materialismo, dell'esistenzialismo ateo, della New Age e del sincretismo, della deificazione del denaro, della strumentalizzazione del sesso e il fenomeno del satanismo. Questo aumenta la necessità di annunciare il Vangelo in un mondo che cambia, ponendo la Chiesa e l'IRC di fronte a nuove sfide e opportunità.

Uno dei problemi messi in evidenza nella discussione è il fatto che si stia creando una specie di scollamento, in termini sindacali, più che in termini di un "mandato" che rende presente il Cristo. La questione sta quindi diventando un problema lavorativo e di diritti acquisiti. Sicuramente vanno salvaguardati, per una questione di giustizia e di dignità della persona, i diritti acquisiti, senza calpestare il dialogo con la diocesi e l'importanza della materia.

Regna l'inquietudine e l'incertezza, non solo per gli insegnanti, ma anche per gli uffici diocesani sui criteri da utilizzare per l'immissione in ruolo.

Molta importanza va data alla formazione biblico-teologica degli insegnanti, poiché si è notato che ancora in alcuni casi c'è una carenza di impegno e di formazione, richiamata dall'idoneità, che vede nell'abilità pedagogica uno degli aspetti principali per poter insegnare.

La sfida oggi per le diocesi è quella di mantenere il contatto e la formazione degli insegnanti. Il docente con l'immissione in ruolo non è un semplice dipendente dello Stato, ma rimane sempre legato ad una "Madre" che lo ha mandato a compiere una missione. L'idea di alcuni insegnanti è quella di potersi emancipare dagli uffici diocesani. Cosa fare?

Secondo la nostra riflessione le novità dell'irc stanno nel fatto di aver dato dignità alla materia per il rapporto paritario con gli altri colleghi, per l'inserimento di alcune attività proprie della materia nel POF, per esempio nelle scuole primarie è importante per la formazione del POF la consultazione dell'idr, per il voto nella pagella e per la continuità didattica.

Il cambiamento è nell'ordine della didattica, ma anche nel ruolo dell'insegnante, per cui bisogna puntare su una formazione spirituale dell'idr, con una cura particolare dell'aggiornamento e per l'attenzione alle problematiche presenti nel territorio. L'idr deve comprendere che è mandato dalla Chiesa, ed è inserito nella scuola, per rendere una testimonianza prima di tutto con la sua vita. Questa è necessaria anche se l'idr è ormai di ruolo, affinché il servizio dell'insegnamento non sia percepito solo come occupazione. La superficialità non caratterizza i nostri insegnanti.

Ogni diocesi dovrebbe avere le sue iniziative, per la formazione e l'impegno nella scuola e l'idr va affiancato nel suo ruolo così delicato.

L'irc ha affrontato in questi anni alcuni cambiamenti perché sia la società che la realtà ecclesiale sono mutate. Compito degli insegnanti è comunicare il Vangelo in questa realtà. La relazione di Ciatelli fa nascere qualche preoccupazione. Se tutti sono vincitori di concorso non tutti avranno il posto; inoltre con il 30% non si risolvono i problemi. I vescovi devono essere chiari e gestire con responsabilità questa situazione, operando per il 30% la scelta di criteri comuni, espressione della comunione tra le chiese particolari, mantenendo però la libertà di scelta. Avendo oramai raggiunto lo stato giuridico, che tutti noi abbiamo auspicato vivamente, bisogna ora accompagnare gli insegnanti con i contenuti attraverso corsi di aggiornamento e la formazione spirituale ed ecclesiale. Inizia un rapporto nuovo tra scuola – diocesi e idr. Escluso qualche episodio negativo, tanti insegnanti sono qualificati e informati e fanno mantenere buoni rapporti con i giovani. Comunque l'idr non può trascurare le occasioni di formazione che la diocesi offre, poiché l'idoneità esige anche la formazione permanente.

DOMANDE:

- per quanto riguarda il 30%, va usato dando cattedra completa o va gestito in modo parziale?
- Per le insegnanti che hanno superato il concorso ma non entreranno di ruolo, quale sarà l'orientamento?
- Per gli insegnanti che hanno diversi anni di servizio, e si trovano ad aver superato il concorso ma rimangono esclusi dal 70% cosa bisogna fare?
- Come comportarsi nei confronti di quegli insegnanti che, prossimi alla pensione erano stati consigliati di non partecipare al concor-

so, come suggerito lo scorso anno a Grado, ma ai quali sarebbe stato garantito l'orario cattedra?

- L'elenco alfabetico consegnato all'ordinario diocesano è relativo a tutti coloro che hanno superato il concorso o sol a coloro che entreranno di ruolo?
- Come comportarsi nel caso in cui nel prossimo anno ci saranno esigenze orarie per nuove cattedre nella scuola dell'infanzia ed elementare, in quanto non pochi maestri titolari si renderanno disponibili ad insegnare religione cattolica?
- Altro problema è la crescita delle scuole che non si avvalgono dell'insegnamento della religione (vedi art. Maggiolini). Nasce il problema della precarietà, anche se l'idr è di ruolo. Cosa fare?
- È giusto parlare di pastorale scolastica o non sarebbe piuttosto opportuno parlare di pastorale per la scuola, per non correre il rischio che essa coincida con la catechesi?

Campania

Per quanto riguarda i punti di cambiamento il gruppo si riconosce nelle relazioni tenute dal prof. Ciatelli pur ponendo fortemente l'accento sulle condizioni di *disagio* emerse in questo delicato momento storico.

L'incertezza che accompagna le questioni di più ampio respiro (dotazione organica, tempi per l'immissione etc), insieme *alle discrepanze ed errori presenti nelle graduatorie* hanno determinato forti preoccupazioni negli IDR che, nonostante la buona volontà, gli uffici locali non riescono ad accompagnare.

In questa direzione emerge l'esigenza di *un confronto stabile con l'ufficio regionale* che in tal modo diviene sempre più organismo non solo di raccordo ma di veicolo con il Centro.

La nuova identità che si è configurata per il docente di R.C. indica con chiarezza *la sfida principale: la FORMAZIONE permanente*.

A tal proposito accolgono pienamente le indicazioni della CEI e le suggestioni emerse nella relazione del Dott. Calcerano, nonché la necessità di *curare a livello locale percorsi formativi altamente qualificati* (università) per i quali garantire una formale certificazione (corsi di perfezionamento, di specializzazione).

Le opportunità sulle quali puntare sono:

- 1) utilizzare gli stessi mezzi a disposizione dalla scuola (vedi 53/03) in sede di progettazione e realizzazione di percorsi formativi
- 2) *L'accento posto dalla L. 53/03 sul valore della persona, sulla sua crescita integrale rilancia l'IRC come occasione privilegiate per dare corpo alle istanze di senso radicate nel cuore degli allievi e non sempre esplicitate.*

L'urgenza, infine, fortemente avvertita è la necessità di un "nuovo" rapporto fra la Chiesa e l'IDR caratterizzato da *una reciproca responsabilità*: la Chiesa, oggi più che mai, è chiamata ad accompagnare gli IDR nell'esercizio del mandato loro affidato; dall'altra parte il docente *sentendo lo sguardo "paterno" della sua Chiesa* è condotto ad una affezione per cui il legame è *il riverbero* di questa reciproca appartenenza.

Emilia-Romagna, Lombardia

Sfide: difficoltà, inquietudini e problemi

Preoccupazione per i rapporti con l'Ufficio Scolastico Regionale e CSA: nuove procedure. Come saranno?

Preoccupazione riguardo ad informazioni, incertezze, poca chiarezza sia della CEI sia degli Uffici Scolastici.

Preoccupazione riguardo ai tempi tecnici necessari agli uffici diocesani per l'immissione in ruolo (organici, individuazione delle cattedre ecc.) in quanto non abbiamo la struttura e i tempi degli Uffici ministeriali e del Provveditorato.

Non risulta ancora chiaro come si realizzerà l'intesa nella determinazione delle cattedre. Organico di diritto o organico di fatto? Solo cattedre intere oppure aggregamento di spezzoni?

Il nuovo statuto giuridico degli IdR presenta il rischio di un affievolimento del legame ecclesiale degli stessi con l'Ordinario diocesano, l'Ufficio IRC e la Chiesa Locale.

Quale futuro degli ISSR in ordine alla formazione dei futuri insegnanti? (Passare la notizia a Suor. Feliciano)

Posta in gioco: opportunità

Il nuovo statuto porta con sé una maggiore considerazione della materia IRC e del suo Insegnante.

Evitare lo slittamento della presa di servizio per gli insegnanti e conseguente malcontento.

Predisporre un calendario della tempistica dell'immissione in ruolo tenendo presente le esigenze degli uffici diocesani.

I laici IdR sono una novità positiva: occorrerà valorizzarli, trattarli come adulti nella fede e investire nella loro qualificazione professionale e spirituale ecclesiale con momenti specifici di formazione.

Studiare nuovi percorsi didattici per proporre l'IRC in un contesto religiosamente pluralista e multiculturale.

Verificare la possibilità associativa degli IdR per riscoprire la passione educativa nella scuola.

Carta vincente degli IdR in futuro, sarà il lavoro d'équipe interdisciplinare che eviterà l'isolamento dell'IdR e dell'IRC in una scuola autonoma.

Non sono rappresentate le Diocesi di: Albano, Palestrina, Sora, Sabina - Poggio Mirteto e Civitavecchia.

1) Quali sono gli aspetti più significativi del cambiamento in atto?

- a) Il problema principale è quello della nomina d'intesa. Occorre concordare una linea d'azione comune con l'Ufficio Scolastico Regionale. La tesi proposta da Sergio Ciatelli viene considerata l'unica realmente praticabile senza generare delle contraddizioni insanabili. L'obiettivo sarà da un lato dare un posto a tempo pieno a tutti i vincitori di concorso, e poi soddisfare le altre esigenze. Le proposte di nomina dovrebbero essere fatte entro luglio, in modo da poter approntare in tempo utile i contratti a tempo indeterminato. Conviene che il lavoro preliminare sia fatto dagli Uffici Diocesani, e poi fornire il resto all'Ufficio Scolastico Regionale.
- b) La conversazione tende a slittare comprensibilmente sulla questione degli organici: ma la sfida di fondo è quella di conservare la capacità dell'IRC di servire la scuola e la Chiesa, e questo deve essere argomento di discussione.

2) Quali sono le principali sfide da raccogliere responsabilmente nel cambiamento in atto?

La scuola è in divenire; dal 1984 ad oggi, la questione dell'*identità* culturale è diventata una motivazione importante per la scelta dell'IRC da parte degli alunni e delle famiglie. Come già espresso in altre situazioni, Mons. Manlio Asta ribadisce che si tratta di *educare ad una identità accogliente*. I due poli – cioè l'*identità* da un lato e l'*accoglienza* dall'altro – devono essere ben tenuti presenti.

- LANZUISI FAUSTO LUIGI (Latina): è essenziale che l'IRC trovi un posto ben netto all'interno dei POF, altrimenti si sminuisce la presenza qualificata dell'IRC. Gli Idr devono *perciò diventare sempre più consapevoli del ruolo educativo qualificante della loro disciplina*; si dovrà perciò – come Uffici Diocesani – educare gli insegnanti e riconoscere questo ruolo formativo. *Il rischio* dell'immissione in ruolo (o meglio, il timore di alcuni pastori) potrebbe essere che, una volta entrati in ruolo, gli Idr allentino *il loro vincolo con la Chiesa*. Forse, il rischio maggiore è quello di allentare la coscienza della necessità di una formazione permanente e di vivere su un tono minore il rapporto di comunione ecclesiale. Il concorso, che per natura sua sviluppa la competitività, ha fatto sì che alcuni fenomeni latenti si manifestassero con maggior chiarezza.

Impegno primario degli uffici dovrà dunque essere *stimolare la coscienza di appartenenza ecclesiale da parte di soggetti che mediamente però si sentono sostanzialmente parte della Chiesa*.

- MONS. MANLIO ASTA aggiunge che la vera sfida non è tanto il possibile sganciamento di rapporto personale e/o istituzionale con il Vescovo o con l'Ufficio Diocesano, a seguito magari di dissapori di vecchia data, quanto piuttosto *la personale partecipazione alla vita di fede della Chiesa*.
- RENNA ANTONIO (Cassino): ribadisce la necessità che ogni Idr sia espressione di una vera e propria *missione ecclesiale*; inoltre, va risvegliata la *sensibilità educativa* di ogni Idr.
- Don MUGNAINI GIUSEPPE (Viterbo): la sfida di domani non è tanto di tipo *organizzativo*, ma di tipo *formativo*. Gli uffici dovranno “sburocratizzare”, creando nuovi rapporti di comunione e impegnandosi in una vera e propria formazione permanente, in particolare per confrontarsi con la cultura contemporanea.
- ASTUTO ROBERTO (Latina): non si deve trascurare l'impegno nei confronti dei docenti più “fragili”. Se un tempo occorreva “darsi da fare” per conservare la stima del Vescovo e il numero degli avvalentesi. Le parole chiave dovranno essere *professionalità e qualità*. Per non marginalizzare l'IRC la cosa essenziale è che l'insegnamento sia di qualità, sia apprezzato. Anche i corsi di formazione dovranno essere di qualità, se si vuole che gli Idr vi partecipino motivati e numerosi.
- DON GHIRELLI GIUSEPPE (Anagni-Alatri): non va trascurato l'orizzonte della *pastorale scolastica*, oltre che il darsi da fare per gli *insegnanti di religione*. All'interno della pastorale scolastica va compreso tutto ciò che riguarda gli Idr e IRC. Da sacerdote, la priorità sembra che sia il progetto pastorale della Chiesa, e non questioni di numeri o di incarichi. Secondo aspetto è la necessità di qualificare la *formazione ecclesiale*, oltre che pedagogica, didattica ecc.
- ERASMO DI GIUSEPPE (Civita Castellana): perché si dovrebbe supporre che l'immissione in ruolo possa togliere le motivazioni a docenti che per anni o decenni di precariato hanno esercitato con passione il loro lavoro/servizio? Il concorso ha però talvolta creato una incrinatura nel corpo docente, perché alcuni/e insegnanti anziani/e si sono trovati scavalcati da altri/e più giovani. Si dovrà dunque potenziare il senso di appartenenza alla comunità ecclesiale di tutti i docenti, quelli in ruolo e quelli no: tutti siamo a servizio della comunità, e quelli non in ruolo si devono sentire sostenuti dall'intera comunità ecclesiale.
- GUGLIELMI GIOVANNI (Frosinone): gli Idr delle elementari hanno – almeno nella diocesi di Frosinone – una configurazione piuttosto eterogenea. Molti Idr delle elementari hanno una “vocazione” specifica all'IRC, ma ci si sono trovati quasi per caso o per trova-

re lavoro. La loro motivazione ecclesiale va perciò curata con molta cura a livello diocesano e anche parrocchiale. Gli insegnanti di Superiori: l'Irc non può essere "trainante", perché le ore di lezione sono troppo poche. L'unico modo per funzionare bene per incidere davvero senza scivolare nella catechesi è *conoscere bene il contesto didattico della classe* e insegnare in relazione stretta con le altre discipline.

- MONS. MANLIO ASTA aggiunge che nella vecchia scuola delle discipline (programmi '87) il contributo specifico dell'IRC era più facile da comprendersi: insegnare quelle cose. Ora, con gli OSA attuali, in cui "le finalità dell'IRC sono quelle della scuola", l'intervento dell'IRC si qualifica tanto più quanto più si tratta di un contributo specifico non solo (o forse non tanto) quanto ai contenuti, quanto piuttosto alle *modalità critiche* di accostarsi ai saperi. In questo senso si tratta davvero di una *pastorale scolastica*.
- PROF.SSA SANTORI DOMENICA (Porto e Santa Rufina): il progetto di integrazione è ovviamente più o meno praticabile: su 18 consigli di classe, una decina forse è disponibile a questo lavoro integrato.
- LAUNZUISI FAUSTO LUIGI: diversi interventi hanno parlato di comunità parrocchiali che sono coinvolte nella pastorale scolastica. In realtà, almeno a Latina, questo è un sogno ben lontano dalla realtà.
- SR. MARIA LUISA MAZZARELLO (Porto e Santa Rufina): lo statuto della Regione Lazio è particolarmente favorevole all'azione della Chiesa. La grande sfida di oggi è proprio quella di investire sugli Idr *per formarli in modo tale che agiscano efficacemente nella pastorale scolastica*. Si tratta di *valorizzare il volto laico* che consente agli Idr di dialogare in maniera efficace con persone altrimenti esterne ai circuiti ecclesiali.
- CASCIANI MASSIMO (Rieti): non si dovrebbe fare troppo "affidamento pastorale" sugli Idr solo perché incontrano i giovani dai 3 ai 19 anni. IRC a Pastorale scolastica sono due facce della stessa medaglia, *ma non si identificano tuot court*. Il lavoro dell'Idr è anche di testimonianza, ma la *missione deve essere principalmente culturale*. Non si devono riversare sull'Idr responsabilità pastorali esagerate. Proposta: compilare un documento al livello regionale che esprima quale può essere lo specifico contributo dell'IRC alla pastorale scolastica (una bozza di "statuto regionale della pastorale scolastica e dell'IRC" e stabilire delle finalità condivise per l'IRC).
- DON MUGNAINI GIUSEPPE: confronto con la situazione francese. R. Debray, Dio. Un itinerario, presenta con chiarezza la necessità di conoscere il pensiero cattolico per capire tante altre discipline. La cultura cattolica ha lasciato tante tracce (arte, letteratura, ecc.); *l'Idr può essere testimone e mediatore culturale anche nei confronti dei colleghi*, che non di rado sono ignari dell'importanza di quanto la cultura cattolica abbia influito nella storia dell'Occidente.

3) Qual è la posta in gioco? Quali opportunità, sulle quali conviene puntare?

- SR. MARIA LUISA MAZZARELLO: *l'antropologia cristiana* (GS 22) che gli Idr diffondono è una forza straordinaria che va valorizzata. Altra sfida fondamentale: il *reclutamento* degli Idr. Occorre una selezione reale, accurata, oculata, nonostante la crisi di candidati. Il problema del reclutamento – aggiunge Mons. Asta – sembra particolarmente grave nelle regioni del Nord. La Chiesa non ha solo crisi di vocazione religiosa, ma anche di *crisi di vocazione all'IRC*. Bisogna accettare una situazione di reale povertà, ma proprio per questo occorre anche sostenere gli insegnanti.
- CASCIANI MASSIMO: il problema delle difficoltà nel reclutamento è che la laurea quinquennale dell'ISSR non dà adito ad altre possibilità lavorative. Mons. Asta: i documenti normativi sono in fase di elaborazione. Si prevede una laurea specialistica (3+2) in Scienze Religiose. Si tratterà di pensare forse corsi a numero chiuso, come avviene per altri corsi di studio finalizzati.

Liguria - Piemonte - Valle d'Aosta

LA POSTA IN GIOCO

- Emerge sempre più urgente la *necessità di percorsi formativi ben strutturati e continui* sia per docenti all'inizio della carriera, sia per docenti già ben avviati.
- *Riorganizzare il RUOLO della PASTORALE SCOLASTICA che oggi vanta di un "grande vuoto"*. Creare "COMUNIONE" e "COLLABORAZIONE" tra associazioni già presenti sul territorio per riorganizzare percorsi formativi.
- *Necessità di un VALIDO e ben STRUTTURATO COORDINAMENTO REGIONALE*: far comprendere l'esigenza che non si può lavorare da soli e che l'apporto di tutti crea nuovi percorsi.
- *Aiutare le nostre "Chiese – particolari" a riconoscere il ruolo educativo che hanno*. Proporre insieme delle esperienze culturali (parrocchie – insegnanti – preti che lavorano con i giovani).
- *Coinvolgere sempre di più le ISTITUZIONI SCOLASTICHE nel loro apporto educativo per non isolare l'IRC* ma farlo sentire parte del cammino insieme a tutte le altre discipline.

LE SFIDE CHE DOBBIAMO ASSUMERE

Caldo dibattito inerente alle linee portanti della RIFORMA MORATTI incentrato su "Centralità della persona" ed "Educazione".

L'IRC ora più che mai, trova uno spazio d'azione ampiamente sostenuto inserendo il suo percorso nel POF.

Tuttavia permangono, difficoltà in merito alla presenza dell'IRC nella scuola, seppur disciplina curricolari:

queste sono state evidenziate:

- VALUTAZIONE – perché non un voto pari a quello delle altre discipline?
 - perché non fa “MEDIA” e dunque non rientra nel CREDITO SCOLASTICO?
- ALTERNATIVA – dobbiamo fare in modo che la si delinei.
- OPZIONE USCITA DA SCUOLA – oggi è molto rilevante e in alcune città i dati sono preoccupanti.

Tra le esigenze manifestate emerge la proposta di:

- Rendere obbligatoria l’ora di religione.
- Guardare all’Europa e vedere a questo riguardo come si sta operando, che cosa si sta facendo, e di conseguenza fare delle proposte concrete.

D’altro canto è emerso come problema:

- un eventuale buona organizzazione dell’ora alternativa, quale futuro dà all’Idr?
- Il “ruolo” tutela il suo posto di lavoro?

Marche - Toscana

Quali opportunità

- È importante utilizzare le possibilità offerte dall’ambiente e dalla società moderna:
- Costituire “agenzie formative sotto forma di cooperative (coinvolgendo gli IDR) per realizzare progetti da proporre alle scuole.
- Proporre incontri trasversali fuori dalla scuola con gli alunni delle classi, per affrontare contenuti formativi, culturali e religiosi.
- Per la formazione delle *maestre di classe* è importante far sentire a loro *l’esigenza della formazione*.
- All’interno della propria scuola, gli IDR devono *caratterizzarsi sul piano della professionalità*, soprattutto con l’attuazione piena dell’autonomia; impegnandosi sul piano istituzionale (collaboratori, vicari, etc.) con notevole capacità progettuale.
- È necessario *collaborare fra le varie pastorali*: in particolare pastorale giovanile, scolastica e familiare.
- “La riforma della scuola” considerati i principi e la filosofia che ne è alla base, offre varie opportunità, che devono essere colte dagli IDR.

Questo richiede una conoscenza della riforma ed una preparazione specifica.

Le sfide

- I cambiamenti in atto richiedono *una maggiore collegialità dei docenti*, nella quale l’IDR è direttamente coinvolto: questo implica un *maggiore impegno da parte degli IDR con interazione con le altre discipline* e con l’acquisizione di capacità professionale.

- Sarà importante un forte aggancio culturale a livello trasversale nella attività didattica. Questo comporta per la Chiesa un *forte impegno sul piano della formazione degli IDR*. I valori culturali devono essere collegati e confrontati sul piano esistenziale.
- La formazione dei docenti deve mirare *anche all'aspetto interiore*: camminare insieme, ascoltare, condividere, ecc., senza trascurare il collegamento con la realtà territoriale. "La Chiesa più come madre e meno come maestra".
- Dobbiamo anche preoccuparci della "cultura religiosa" di coloro che non si avvalgono.
- Gli uffici diocesani devono *investire sul capitale umano* degli IDR, soprattutto sul piano professionale.
- Gli IDR dovrebbero recuperare una forte identità cristiana e rappresentare un punto di riferimento all'interno della propria scuola.

Sardegna, Sicilia

A. IL CAMBIAMENTO

Quali sono gli aspetti significativi

1. Il cambiamento dal punto di vista giuridico e amministrativo non preoccupa, è una preoccupazione comune con l'intero ambiente scolastico. Questa riforma ha evidenziato la centralità della persona, che noi IRC abbiamo sempre valorizzato e di cui ne abbiamo curato la formazione.
2. Tuttavia sono emerse delle considerazioni:
 - Aspetti negativi:
 - Poca abitudine a collaborare tra le Diocesi.
 - Aspetti positivi:
 - Crescita professionale;
 - I.d.R. protagonista dei cambiamenti in atto;
 - collocazione professionale più qualificata: cura della formazione.

B. SFIDE

Le sfide che dobbiamo assumere.

1. La sfida dei nostri Uffici consiste nel saper formare degli IdR che sappiano essere fautori dell'orientamento degli alunni, inteso come costruzione dell'identità dello studente, come crescita del proprio patrimonio culturale e civile, come socializzazione ed infine come capacità di mettersi in relazione con...
2. Assumere una presenza responsabile, competente, attiva, creativa, costruttiva ed anche critica
3. Come dice Mons. Nosiglia "la sfida dell'educazione è l'educazione sfidata", cioè tutti gli ambiti sociali chiedono aiuto all'educativo perché si possa partire dalla centralità della persona per fargli acquisire consapevolezza, competenza etica vista come scelta

di vita e di amore, anche se così si rischia spesso di essere controcorrente.

C. OPPORTUNITÀ

Le opportunità sulle quali puntare

1. L'apparente debolezza dell'IRC è il punto di forza dell'IDR
2. Riappropriarsi dell'identità in termini di professionalità, sottolineando la capacità progettuale degli Uffici, tenendo presente che non per tutti gli IDR è scontata la coerenza e la responsabilità della testimonianza cristiana su cui far leva. il profilo professionale dell'I.d.R. e il mandato del Vescovo.
3. Creare nelle Diocesi, là dove ancora non ci sono, equipe di responsabili per favorire il coordinamento, la formazione e la relazione fra gli IDR.
4. Urge l'esigenza di considerare gli IdR una RISORSA da parte della Chiesa locale.
5. Sviluppare una capacità progettuale.

Triveneto

Difficoltà e problemi: le sfide

La riforma Moratti novità e complessità

Richiede risorse di energia e di tempo

Non poche difficoltà ed esigenze/fatica di aggiornamento

Immissione in ruolo degli iidr

Rischi di frizioni tra gli insegnanti, rincorsa sulle cattedre più prestigiose...

Rischio del disimpegno formativo professionale

Difficoltà dell'Ufficio Scuola nell'assegnare cattedre secondo criteri oggettivi ed imparziali

Attenzione a non trattare gli insegnanti di religione in due categorie: serie A e serie B

Riforma dell'autonomia

Ogni istituto è autorizzato a interpretare/attuare le norme in senso soggettivo (vedi per esempio la scheda di valutazione, la disponibilità ad accettare iidr con altri impegni lavorativi tipo co.co.pro. ecc.)

Opportunità e attenzioni su cui far leva

La *idoneità* deve essere il criterio fondamentale che riconosce pari dignità a tutti gli iidr specifici, anche di scuole cattoliche e inclusi gli insegnanti di classe/sezione della scuola statale: una stessa compagine

L'ufficio scuola diocesano guarda ad un valore prima di tutto: *il bene della scuola* e non la semplice amministrazione di nomine, liberi da personalismi.

Grande opportunità è la *formazione* degli insegnanti di r.c., una categoria in costruzione di docenti, da non gestire in termini puramente dirigitici:

formazione umana e spirituale

riscoperta della formazione a stare nella scuola

valorizzazione di un'equipe di formatori che siano espressione degli insegnanti stessi di religione (formatori che vengano da loro)

insegnamento della religione **CATTOLICA**:

opportunità da coltivare anche in vista di una crescente presenza di altre culture e religioni senza cedere alla tentazione o alle "sirene" di chi vorrebbe andare oltre il Concordato, rinunciando alla specifica qualifica "cattolica" per farne semplicemente una disciplina di "interreligione",

o facendo dell'irc una pura materia nozionale/informativa priva della sua dimensione educativa

gli *Osa dell'IRC*: occasione buona per puntare alla *alfabetizzazione* religioso-cattolica.

Si propone di elaborare un quadro (silloge) di competenze/conoscenze in uscita in *prospettiva UE*.

Rapporti tra uffici diocesani e uffici periferici della scuola: preziosa opportunità di dialogo collaborazione tra *chiesa e istituzioni*, profezia chiesa e mondo.

Altre attenzioni importanti

presentate al servizio nazionale IRC CEI

Sostenere la rilettura "Cicatelli" della legge 186 riconoscendo che il ruolo e la dotazione organica vanno riferite alle persone e non alle sedi.

Porre attenzione alle forme della opzione dell'avvalersi o non avvalersi (vedi crescente numero degli studenti che scelgono la libera uscita).

Reperibilità di supplenti per scuole elementari/materne sempre più difficile: aggiornare quali titoli di qualificazione vengono richiesti per insegnare r.c. almeno nelle scuole elementari/materne, visto che da anni non esistono più gli istituti magistrali ma si renderebbero disponibili solo insegnanti con laurea in scienze della formazione primaria.



intesi dei lavori di gruppo

Fr. ENZO BIEMMI - Direttore ISSR "San Pietro Martire" di Verona

L'obiettivo di questa mia breve restituzione non è quella di fare la sintesi delle sintesi: risulterebbe inevitabilmente riduttivo, oltre che noioso.

Interpreto invece il mio servizio come un rinvio all'assemblea di alcune linee trasversali, di alcune convergenze emerse dalla lettura delle dieci sintesi.

Ho raccolto queste convergenze intorno a 5 punti.

1.
Di cosa siete
preoccupati

La riforma Moratti viene colta nelle sue due caratteristiche: la novità e la complessità.

All'interno di questo molti gruppi hanno formulato le loro preoccupazioni su due livelli:

a) Il livello giuridico e organizzativo

È stato spontaneo nei gruppi esprimere dapprima tutte le difficoltà e le preoccupazioni riguardanti la gestione corretta di quanto la riforma domanda e comporta a livello degli Idr.

Queste difficoltà riguardano diversi aspetti non chiari o delicati o di complessa attuazione.

È stato segnalato il rapporto con l'Ufficio scolastico regionale e come si realizza l'intesa nella determinazione delle cattedre; la mancanza di certezze e informazioni dalla CEI e dagli Uffici Scolastici regionali; la questione degli organici: necessità di criteri per l'assegnazione delle cattedre; i tempi tecnici di immissione in ruolo.

Alcune domande più specifiche riguardano le diocesi dove tutti hanno vinto il concorso ma non tutti entrano in ruolo.

Ci si chiede come comportarsi con quegli insegnanti che, prossimi alla pensione, sono stati sconsigliati di partecipare al concorso con la promessa dell'orario cattedra.

Ogni istituto è autorizzato a interpretare/attuare le norme in senso soggettivo (per esempio sulla scheda valutativa o sulla disponibilità ad accettare Idr con altri impegni lavorativi tipo co.co.pro). Questa parziale libertà di interpretazione, se è un pregio, offre meno sicurezze.

- Vengono condivisi alcuni disagi e sofferenze, dovute a frizioni tra insegnanti, a discrepanze ed errori presenti nella graduatorie, al rischio di indurre l'idea di due categorie di insegnanti (serie a e serie b).

Tra le preoccupazioni di questo livello emerge in più di una regione il desiderio e la difficoltà di arrivare a criteri di assegnazione delle cattedre che siano il più possibile trasparenti, rispondenti a esigenze di giustizia e di correttezza. Si dibatte sulla questione della graduatoria, comunque introdotta da alcuni uffici.

Questo primo pacchetto di preoccupazioni segnala la fatica ad assumere correttamente il cambiamento provocato dalla riforma e dall'immissione in ruolo degli Idr.

Per questo motivo richiedete un maggiore collegamento regionale tra uffici, perché la condivisione dei problemi aiuta ad affrontarli e superarli insieme. Auspicate anche un maggiore sostegno e una maggiore chiarezza di indicazioni da parte della CEI. L'Ufficio regionale può diventare allora non solo un organismo di raccordo tra uffici, ma anche di rapporto con il Centro.

Sentite il disagio del cambiamento e quanto vi viene chiesto in termini di lavoro e di attenzioni da avere.

Sono preoccupazioni che vi prendono energie e che considerate importanti: in gioco c'è un dovere di correttezza istituzionale, di trasparenza e giustizia, di ricerca di criteri.

b) Il livello dei valori in gioco

In tutti i gruppi le preoccupazioni di livello giuridico e organizzativo hanno lasciato spazio però ad altre legate invece a questioni di fondo relative all'Irc e alla sua funzione nella scuola e nella Chiesa. Ne sono emerse particolarmente due.

a) Con l'entrata in ruolo, la preoccupazione più condivisa riguarda il legame degli Idr con la Chiesa. Temete da una parte l'allentamento del rapporto con la Chiesa (la consapevolezza di sentirsi mandati) e dall'altra un disimpegno formativo professionale, avendo raggiunto una sicurezza di lavoro.

La questione per alcuni docenti può diventare un problema semplicemente lavorativo e di diritti. Come tenere allora vicini e motivati gli Idr? Questa preoccupazione si specifica, tra l'altro, nel timore che gli Idr non si impegnino più di tanto a evitare l'aumento dei non avvalentisi.

b) La seconda preoccupazione di fondo riguarda lo statuto dall'Irc: temete che l'Irc rinunci alla sua qualifica "cattolica" per diventare semplicemente una disciplina interreligiosa, oppure (secondo esito paventato) venga ridotto a pura materia nozionale/informativa priva della sua dimensione educativa.

Queste preoccupazioni di fondo vi hanno permesso di dire quello che vi sta a cuore, quello che non volete perdere e volete promuovere.

a) Vi sta a cuore prima di tutto il Vangelo. Parlate di Chiesa, di legame con la Chiesa, di pastorale scolastica, e si sente che dietro queste parole indicate il desiderio che le nuove generazioni e la cultura non siano prive del dono del Vangelo. Avete la consapevolezza che il Vangelo sia un dono per la società civile, un capitale di umanità e di formazione.

b) Vi sta a cuore, di conseguenza, il bene della scuola. Dalle sintesi di gruppo emerge che amate la scuola italiana e che pensate il servizio degli Idr come un servizio alla scuola e alla società civile. Esprimate il desiderio di una collaborazione con le istituzioni scolastiche per una proposta educativa sempre più umana e qualificata.

c) Vi sta a cuore il bene degli insegnanti. Emerge continuamente la preoccupazione di trattarli bene, con equità e giustizia, di esprimere nei loro riguardi un atteggiamento della Chiesa che definite "materno". Volete accompagnarli e non lasciarli soli.

Avete, a partire da queste preoccupazioni e interessi, preso atto che la riforma, insieme alle sue difficoltà e alla complessità della sua attuazione, presenta grandi opportunità. Avete detto in fondo che le sfide sono allo stesso tempo difficoltà da assumere e risorse su cui puntare.

- Avete detto che l'accento posto dalla riforma sul valore della persona, sulla sua crescita integrale rilancia l'Irc e apre ad essa uno spazio nel quale essa è in grado di collaborare e di dare tutto il suo apporto specifico, senza senso di inferiorità, ma nella consapevolezza della sua specificità. L'Irc, ora più che mai, trova uno spazio di azione ampiamente sostenuto inserendo il suo percorso nel POF.
- Riconoscete che la riforma apre una preziosa possibilità di dialogo e collaborazione tra chiesa e istituzioni, e tra insegnanti di rc e insegnanti di altre discipline. Gli Osa dell'Irc sono una buona occasione per puntare alla alfabetizzazione religioso-cattolica. Gli insegnanti di religione nel collegio docenti possono diventare un polo che permette a tutti i docenti che si riconoscono cattolici di avviare una collaborazione interdisciplinare.

Riconoscete l'importanza di dialogare con le istituzioni scolastiche nel loro apporto educativo, in modo da non isolare l'Irc e farlo sentire parte di un cammino condiviso con le altre discipline.

- Il rischio di allentamento del legame degli Idr con la Chiesa che li manda diventa al contrario una grande opportunità di stabilire con loro un rapporto nuovo, più libero, meno basato su interessi e invece ancorato a motivazioni comuni educative e evangeliche. Considerate gli insegnanti laici una novità positiva: occorrerà valorizzarli, trattarli come adulti nella fede, stabilire con loro un rapporto di fiducia.
- Sentite la necessità di aiutare le Chiese particolari a riconoscere il ruolo educativo che hanno gli Idr, promuovendo anche esperienze culturali comuni tra parrocchia, insegnanti, preti che lavorano coi giovani.
- Per queste ragioni, tutte le regioni hanno visto che la grande sfida è quella di una proposta formativa qualificata nei riguardi degli Idr. Vi siete soffermati molto su questa sfida e su questa necessità. Avete anche precisato che questa formazione li deve aiutare a sentirsi parte della Chiesa e parte della scuola. Avete ribadito la necessità di una formazione a una forte identità cristiana, e quindi a non trascurare negli Idr il senso ecclesiale e la cura della loro interiorità e spiritualità.
- Sulla formazione avete formulato anche una serie di proposte: l'accoglienza delle indicazioni CEI e delle suggestioni offerte dal Dott. Calcerano; l'esigenza di passare a cammini formativi qualificati, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, avvalendovi di équipe di formatori che provengano dagli stessi Irc; la necessità di percorsi formativi continui, sia per docenti all'inizio di carriera, sia per docenti ben avviati.

Su questo aspetto avete detto, in alcune ragioni, che potenzialmente sono loro i più qualificati a formare i loro colleghi.

- Infine molte regioni hanno discusso sulla necessità di ripensare e rilanciare la pastorale scolastica, nella quale trovi il suo posto l'Irc. Ritenete non opportuna la divisione tra Irc e pastorale della scuola. Precisate che l'Irc non è fuori dalla pastorale scolastica, ma vi si inserisce con una sua identità e finalità specifica. Tale specificità va custodita e approfondita.

La collaborazione va estesa alle altre pastorali, in particolare giovanile e familiare.

4.
Le domande aperte
e le proposte

Vi rimangono aperte una serie di domande, che si traducono anche in richieste rivolte al Servizio Nazionale Irc della CEI.

Chiedete che si sostenga la lettura “Cicatelli” della legge 186, riconoscendo che il ruolo e la dotazione organica vanno riferite alle persone e non alle loro sedi.

Non vi è chiaro che criteri assumere per quanto riguarda il 30%: cattedra completa o incarichi parziali?

Come collocarsi nei riguardi degli insegnanti di classe delle scuole elementari, della loro formazione?

Una regione propone per tutte le questioni aperte di redigere un documento ufficiale da parte degli Uffici Scolastici Diocesani, da sottoporre all’attenzione della CEI e del MIUR. Il documento dovrebbe contenere la sintesi delle problematiche e delle proposte emerse dal convegno.

5.
Lo spirito
che vi anima

Concludo cercando di interpretare lo spirito che vi anima, così come emerge dai lavori di gruppo.

È innegabile che le parole che ricorrono di più sono la preoccupazione e l’incertezza di fronte alla complessità del compito e al margine di insicurezza che dovete gestire.

Prevale però in tutti i gruppi il desiderio di puntare sul futuro e di assumere questa sfida con responsabilità e fiducia. Tale fiducia la volete anche mettere nelle istituzioni scolastiche e negli insegnanti.

A questo proposito una regione, dopo aver espresso le preoccupazioni per un possibile allentamento di rapporto degli Idr con gli Uffici e l’Ordinario o di un abbassamento delle loro motivazioni, ribadisce che “la superficialità non caratterizza i nostri insegnanti” e molti di loro “sono qualificati, informati e in grado di mantenere buoni rapporti con i giovani”.

Attorno a questi punti ha prevalso, mi pare, il confronto operato nei lavori di gruppo. Mi auguro che quanto vi ho rinviato contribuisca a favorire e incrementare in voi una consapevolezza comune su quanto vi crea difficoltà, su quanto vi preoccupa e vi sta a cuore, su quanto sentite come importante e da non perdere, sui passi concreti da fare per affrontare responsabilmente quanto vi compete.

Il tutto, come voi stessi affermate, per il bene della Vangelo e della scuola italiana.



Conclusioni del Corso

- Alcune considerazioni in margine all'incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani IRC
- Saluto conclusivo

A

Alcune considerazioni in margine all'Incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani IRC

Fr. ENZO BIEMMI - Direttore ISSR "San Pietro Martire" di Verona

Mi è stato chiesto di offrire una rilettura di questo convegno. Lo faccio a partire dalla mia sensibilità e consapevolmente in maniera parziale.

Faccio una osservazione riguardo alla logica con la quale è stato costruito il convegno, segnalo tre sfide maggiori che secondo me sono emerse e concludo sugli umori che hanno caratterizzato i lavori.

1.
Lo svolgimento
dei lavori

Il convegno ha avuto una logica di sviluppo piuttosto chiara, costituita da tre passaggi fondamentali.

a) Il primo è stato di affrontare, attraverso la relazione del Prof. Sergio Cicatelli, le serie di esigenze e incombenze che la riforma e l'immissione in ruolo degli Idr comportano per chi lavora negli Uffici Scuola diocesani (direttori e loro collaboratori).

b) Il secondo passaggio è stato il lavoro di gruppo, nel quale avete confrontato le vostre esperienze e messo a punto alcuni problemi. Pur nella sua brevità (due ore) il confronto è stato serrato, coinvolgente e produttivo.

c) La terza fase è stata costituita da due apporti di fondo, uno sulla specificità del ministero dell'Istituto come testimonianza del Signore Risorto (presentato da don Oriolo Marson) e l'altro stamattina del Prof. Giorgio Chiosso sul ruolo educativo dell'Istituto per la scuola della persona.

Si può trarre, da questo modo di procedere, una lezione importante. C'è un'urgenza da gestire, con una complessità da interpretare e delle decisioni non dilazionabili da prendere. Così il convegno è proprio partito cercando di offrire quanto vi è necessario per orientarvi e per decidere in questa fase delicata di immissione

dei docenti in ruolo, con tutti i problemi correlati che questo comporta.

Una partenza pratica e concreta, dettata dall'urgenza, che viene incontro a un'esigenza e a un dovere istituzionale.

I lavori di gruppo hanno costituito il ponte tra la prima e la terza parte. Infatti, come ho potuto sottolineare nella sintesi presentata, tutti i gruppi hanno affrontato problemi pratici in prima battuta, spostando poi progressivamente la loro attenzione sulle questioni di fondo, cioè sulle sfide che la nuova situazione presenta e sui valori implicati da salvaguardare. Abbiamo chiamato tutto questo "la posta in gioco" nel cambiamento in atto, registrando che ogni sfida è al contempo una difficoltà e una grande opportunità.

La terza parte ha quindi evidenziato in maniera sistematica proprio questa posta in gioco, proprio i valori implicati che costituiscono il tesoro da non sciupare, da salvaguardare e da promuovere. Siamo anche stati confortati dalla convergenza tra lo sguardo interno (di chi lavora nell'ambito ecclesiale) e lo sguardo esterno di chi è competente nella formazione e nell'educazione: una convergenza di fondo che diventa prova e convalida di quanto già nei gruppi avevate evidenziato.

Si può così notare che il convegno ha percorso per due volte, come a due cerchi concentrici (quello dei tre giorni e quello dei lavori di gruppo), lo stesso procedimento: dai problemi da gestire ai valori da salvaguardare, in vista di tornare ad agire più efficacemente e consapevolmente.

La lezione da trarre da questo modo di procedere è preziosa e vi offre, a mio parere, un importante indicatore di percorso. Si tratta di affrontare la situazione, con professionalità, puntualità e correttezza. Si tratta di assumere un'urgenza operativa, con responsabilità, e nel farlo di non smarrire mai quello che in ogni decisione e come risultato finale è perseguito, vale a dire l'apporto che l'Irc e l'Idr è chiamato a dare alla scuola italiana e alla Chiesa.

Questa tensione sana, mentre viene salvaguardata da voi, va trasmessa costantemente anche agli Idr, i quali come voi sono inizialmente preoccupati delle problematiche immediate, e giustamente, ma vanno sempre aiutati a mantenere alto il livello di motivazione e di consapevolezza, così come nei gruppi avete fortemente sottolineato. Insomma, gli Idr non sono diversi da voi: stesse inquietudini, stesse paure, stesse preoccupazioni, e, c'è da crederlo, stessa capacità di coltivare il significato delle cose.

Vorrei ora indicare quelle che a mio parere sono le tre grandi sfide emerse, più volte evocate con termini e modalità differenti, quelle sfide che, appunto, contengono i valori da custodire.

1 *La sfida istituzionale*

La sfida istituzionale potrebbe così essere definita: l'iscrizione della Chiesa nello spazio civile, tramite l'Irc nella scuola di stato.

Apparentemente non è una novità: è la soluzione concordataria. Ma ci è stato detto a chiare lettere, in questi giorni, dal Prof. Cicutelli, che la riforma opera un cambiamento significativo, che fa maturare decisamente questo rapporto. "Il nominativo del docente, ci ricordava, non è più il risultato di una scelta autonoma dell'ordinario diocesano, ma effetto dell'incontro delle due autorità in sede concorsuale". La logica neoconcordataria di parità e collaborazione tra le due autorità ha trovato nella riforma e nell'immissione in ruolo degli Idr un'attuazione più matura e impegnativa: si tratta di un reciproco condizionamento, basato sulla pariteticità dei due contraenti, in vista di un'intesa da costruire. Questa novità voi avete detto che la state già sperimentando. Essa comporta una relazione stretta con l'autorità scolastica competente, relazione che richiede consapevolezza della propria identità, chiarezza degli obblighi contrattuali, capacità di relazione umana e di dialogo, fermezza e malleabilità.

Queste condizioni aprono un tempo di dialogo istituzionale impegnativo e affascinante, che conferisce dignità all'Ufficio Scuola e alla religione cattolica.

Questa stessa situazione si presenta in maniera simile, e forse ancora più decisiva, nel rapporto tra gli Idr e i colleghi docenti. Avviene a questo livello un rapporto nuovo, ancora da costruire, ma certamente più adulto e maturo.

Fuori da ogni privilegio, ma dentro una logica di rispetto, la Chiesa e l'Irc si iscrivono istituzionalmente in maniera più adeguata e impegnativa: questo richiede a tutti i livelli che la sfida sia assunta e responsabilmente condotta, anche nelle inevitabili fatiche che questo comporta. L'Idr accede alla sua forma istituzionale più matura.

2. *La sfida formativa*

L'affermazione più forte dei lavori di gruppo è stata quella relativa alla sfida della formazione degli Idr, una formazione che avete definito alta, continua, integrale, vale a dire al contempo professionale e spirituale. Anche qui, quindi, sentite una tensione da salvaguardare, tra competenza didattica/culturale e consapevolezza della propria fede cristiana e del mandato ricevuto dalla Chiesa. Indubbiamente una grande sfida, tutta ancora da affrontare, tanto più im-

portante, avete detto, quanto meno i legami degli Idr con l'Ufficio non saranno più basati sulla necessità e sulla convenienza.

Questa convinzione è stata confermata e rafforzata dalle due relazioni di fondo. Don Orioldo ci ha ricordato che la formazione degli Idr rimane una responsabilità precisa degli Uffici Scuola e da essa dipende la qualità della loro presenza nella scuola italiana e la loro capacità educativa.

Su questa sfida vorrei semplicemente farvi attenti ad alcuni aspetti che ritengo importanti.

La relazione del Dott. Luigi Calcerano è parsa di secondo piano in questo convegno, per alcuni è stata sentita come un po' fuori registro. Eppure contiene delle preziose indicazioni. È interessante sentire come le persone istituzionalmente costituite a livello nazionale per la formazione dei docenti cerchino per tentativi non sempre lineari una modalità formativa adeguata all'attuale situazione culturale e alle esigenze della riforma. Non ci sono neanche per loro, che pur si possono avvalere delle più alte competenze, delle soluzioni già fatte.

Ma quello che è più interessante è la filosofia formativa, la pedagogia progressivamente scelta nella formazione degli insegnanti. Io sottolineo in particolare quello che lui ha definito una proposta formativa nella prospettiva dell'educazione degli adulti. Questa ha comportato una "eliminazione dell'insegnamento versativo", la costituzione di percorsi personalizzati e la scelta del learning come grande valorizzazione della ricerca-azione e dell'imparar facendo. Ha anche detto che il Ministero ha dovuto avvalersi, in questo, di competenze non appartenenti alla scuola.

Tutto questo, sapete, ci provoca fortemente. Non è solo questione di aumentare la proposta formativa: si tratta di proporre la formazione buona, quella adeguata ad adulti che vivono in questa cultura, autonomi nel loro apprendimento, capaci di attingere alla loro esperienza, in vista di utilizzarla al meglio e di tornare all'azione in modo più consapevole e adeguato.

Si tratta di uno spazio, per noi persone di Chiesa, piuttosto inesplorato. Sappiamo che la preoccupazione della Chiesa è sempre stata quella dei contenuti nella formazione, interpretando la prassi come l'applicazione della teoria. Quanto dobbiamo ancora imparare noi per acquisire modalità formative "più partecipative e laboratoriali", come ci ricordava don Orioldo. Anche noi ci dovremo guardare fuori, attingendo ad altre competenze, facendoci aiutare ma sempre conservando le nostre finalità. Per questo, avete detto, forse i più adeguati a formare gli Idr sono proprio gli Idr. "Date loro voi stessi da mangiare", abbiamo sentito in questi giorni. Che non sia un buon suggerimento anche per la formazione?

A mio parere questo è un grande campo di lavoro che ci sta davanti, da assumere perché le intenzioni e le affermazioni di principio non si anneghino in proposte formative inadeguate e inefficaci.

3. *La sfida culturale*

La terza sfida che è emersa è quella culturale. Forse è quella decisiva, e anche la più appassionante. La riassumo con una espressione: la vera posta in gioco è quella di mostrare il contributo qualificante del Vangelo nel comune intento di promozione integrale delle persone e di umanizzazione del convivere civile. Se l'Irc e gli Idr entrano in un rapporto interdisciplinare e di collaborazione con le altre discipline e gli altri insegnanti, se questa logica dialogale viene realmente assunta, essa ha la possibilità di non far mancare alle nuove generazioni e alla scuola, dentro uno spazio laico, la forza promotiva del Vangelo.

È vero che la Chiesa non ha più privilegi, ma è altrettanto vero che essa è interpellata ed attesa dalla cultura attuale sul terreno del senso, del significato ultimo del vivere e del vivere insieme. E la riforma proprio su questo terreno la chiama, ora che la consapevolezza del rischio di un'istruzione tecno-nichilista, come l'ha definita il prof. Chiosso, si fa particolarmente sentire. Su questo terreno siamo attesi, e questo terreno è proprio il nostro.

Che la religione cattolica sia messa accanto ad altre competenze e saggezze umane, che gli Idr lavorino con altri non credenti, poco credenti o diversamente credenti non solo non costituisce un handicap, ma una grande possibilità: la possibilità di lavorare con altre e altri all'unica cosa che conta, quella "di assicurare ad ognuno di poter essere veramente uomo".

In questo intento di umanizzazione della scuola, l'apporto dell'Irc è una grande risorsa. Il fatto che la Chiesa sia stata spogliata da tutti i puntelli sociali e più radicalmente dalla sua posizione di monopolio rispetto alla verità, il fatto che essa sia non espulsa ma messa accanto alle altre saggezze umane, non è una perdita. Questa spogliazione permette alla religione cattolica di presentarsi in maniera più evangelica, di porsi in maniera propositiva e libera, di entrare in un comune concorso di umanizzazione, in una sana concorrenza per la costruzione di un mondo di figli e fratelli. Essa acquista proprio questo tratto decisivo della propria maturità, la sua "parresia", cioè la capacità di proporsi senza imporsi, di autopresentarsi mostrando ciò che per grazia essa è diventata, senza preoccupazioni apologetiche, nella gioia di sapere che il vangelo, quando viene offerto, ha già in se stesso la capacità di mostrare il proprio valore, e non ha bisogno di avvocati difensori. Di conseguenza essa sa anche presentarsi senza considerare gli altri come degli avversari, perché è consapevole che il Signore Risorto la precede sempre e la attende proprio là dove essa è chiamata ad andare.

È a questo livello di maturità culturale che la Chiesa sembra poter giungere alla sua forma stabile adattata a una società democratica uscita dalla religione. E proprio su questa maturità cultura-

le si gioca la sua credibilità, ed essa può, per gli uomini e le donne di oggi, dare a pensare e contribuire a edificare.

A questo livello gli Idr meritano tutto l'appoggio e la fiducia della Chiesa. Sono loro, donne e uomini semplici e profani, a sapere meglio di noi, per la competenza che viene loro dal battesimo e dalla loro professione di insegnanti, quali forme e quali parole vanno dette negli ambienti formativi della scuola, quali alleanze vanno stabilite, quali collaborazioni vanno portate avanti, e anche quali aspetti disumanizzanti vanno denunciati.

Si può pensare quello che si vuole della via italiana, la via concordataria. Questa potrà avere più o meno futuro. Quello che è sicuro è che essa si presenta come una grande opportunità storica per la Chiesa italiana di farsi presente dentro la cultura per mostrare, testimoniare, proporre quanto il vangelo ha da dare in termini di umanità e di umanizzazione. Assumendo così la cultura, tramite la sua presenza collaborativa nella scuola, la proposta cristiana tramite gli Idr può salvare la cultura proprio nel momento stesso in cui si lascia da essa coinvolgere e interpellare.

Questo atteggiamento di presenza e amore per la cultura sarà anche la via che farà cambiare immagine nei riguardi degli insegnanti di religione e, tramite essi, della Chiesa. Allontanerà il sospetto che la Chiesa sospetti del mondo e della cultura e renderà la proposta cristiana culturalmente abitabile, vale a dire non solo possibile, ma anche desiderabile.

3. Gli umori del convegno

Questo mi permette di concludere brevemente su quelli che possono essere chiamati "gli umori del convegno", cioè i sentimenti e le emozioni che si sono espresse e condivise. Preoccupazione, incertezza e inquietudine l'hanno certamente fatta da padrona, soprattutto all'inizio. Partendo, nelle proprie valige, ognuno di voi se le ritrova ancora, queste tre sensazioni: il compito è complesso e delicato.

Eppure non mi pare di idealizzare se dico che, grazie alla condivisione avuta, agli apporti illuminanti ricevuti e al modo di procedere che sopra ho indicato, si è rafforzato nei tre giorni un senso di fiducia e di consapevolezza delle opportunità che si aprono.

Parafrasando quanto citava il Dott. Calcerano, possiamo dire che "l'impresa è difficile, ma non impossibile; i ragazzi lo sanno, e intendono affrontarla con responsabilità e fiducia".

È quanto vi auguro di cuore.



aiuto conclusivo

Don GIOSUÈ TOSONI

Responsabile del Servizio Nazionale IRC della CEI

Abbiamo vissuto insieme tre giornate intense. Fr. Enzo, con la competenza che gli è riconosciuta, ha colto nel segno quando ci ha detto che, attraverso l'impostazione dei giorni e la scansione degli interventi, è stata raggiunta una serie di risultati di notevole rilievo. A noi ora il compito di svilupparli nelle nostre realtà locali. È come se avessimo messo il timone della nostra nave verso una méta che sta a tutti a cuore di raggiungere. Parlava di tre sfide messe in campo e da vincere: la sfida istituzionale, la sfida formativa e la sfida culturale, tutte e tre rilevanti, oltretutto intrecciate come le tre parti della stessa corda, per cui l'una rafforza le altre ed è rafforzata dalle altre. E parlava anche di due passioni che dovrebbero accompagnare la professionalità degli Idr: per la scuola e per il Vangelo.

Ma forse il tratto da lui richiamato, come quello attorno al quale si gioca il futuro dell'Irc nella scuola in Italia, la "via italiana" come egli anche la indicava, è il modo di starci nella scuola: non per un privilegio da salvaguardare o per uno spazio da conquistare ad ogni costo ma per un servizio da offrire. Con un atteggiamento nuovo quindi. Diversamente nè perderebbe sia la scuola che il Vangelo stesso. Va invece fatto maturare questo incontro. La scuola in Italia ha bisogno del Vangelo e il Vangelo chiede di essere dentro la scuola. La sfida culturale rimane la più importante delle tre rilevate, quella che dà sfondo e sostegno anche alle altre due, quella sulla quale ci dobbiamo sempre confrontare.

Abbiamo vissuto un'esperienza di fraternità, in questi giorni a Taranto, un'intensa condivisione di difficoltà e di prospettive. Sarà necessario continuarla. Le occasioni per riproporla non mancheranno. Il Convegno ecclesiale di Verona (16-20 ottobre 2006) ci solleciterà a ritrovarci, fra di noi e con gli Idr delle nostre diocesi, per mettere a fuoco il nostro essere cristiani "Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo", dove il mondo è la scuola. Sarà qui che per noi e per tutti gli Idr la novità dell'incontro con Gesù risorto è chiamata a diventare testimonianza di vita o espressione di una speranza ulteriore.

Il cuore di questa "esperienza" di Taranto non deve venire meno, la "fiducia reciproca" nella quale ci siamo incontrati. Non si opera gli uni contro gli altri e neppure nell'indifferenza degli altri o solo per risolvere questioni di carattere burocratico. Si opera gli uni con gli altri, per cui le nostre attività sono esse stesse esperienza di fraternità, anche "eucaristica". E noi sappiamo che in questa espe-

rienza ogni frammento è prezioso, nessuno viene escluso, tutto coopera al bene di quel corpo che è la Chiesa e di quel mondo con il quale la Chiesa si pone in dialogo per assicurargli la speranza che viene dal cielo. Ci risuonano ancora le parole di incoraggiamento dei quattro vescovi che hanno partecipato ai nostri lavori: di S.E. Mons. Michele Seccia, di S.E. Mons. Domenico Padovano, di S.E. Mons. Benigno Papa, di S.E. Mons. Francesco Ruppi.

In sintesi possiamo dire che Taranto ci ha rimessi al centro, dopo alcuni anni passati a rincorrere diverse novità, spesso di difficile comprensione. Ci ha ridato l'importanza della "risorsa" rappresentata dall'Irc e, soprattutto, l'unicità della "risorsa" rappresentata dagli Idr. Si tratta di continuare a tenerci collegati a questo centro, sapendo distinguere il centro da tutto il resto. È anche un modo per andare oltre ad alcuni incombenze nelle quali spesso vengono come schiacciati i nostri Uffici. Ed è anche un modo per valorizzare il decreto di idoneità come espressione di fiducia e di collaborazione, manifestazione di una Chiesa comunione a servizio del mondo.

Rinnoviamo i ringraziamenti per tutti coloro che hanno favorito e realizzato questo Convegno di Taranto. Senza l'apporto specifico di tante persone, avremo corso il rischio di un Convegno fatto più di cose che di persone. Se non è stato così, il primo grazie va comunque alla viva partecipazione dei convegnisti.



Documenti

- Documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica:
"Sussidio Pastorale: IRC e Scuola cattolica"
- Nota della FISM: l'"insegnamento della religione cattolica
nelle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana
aderenti alla FISM"
- Programma



Documento del C.N.S.C. Sussidio Pastorale: IRC e scuola cattolica

L'insegnamento della religione cattolica (IRC) nella scuola pubblica è da diversi anni oggetto di un'ampia e approfondita riflessione, che ha portato a focalizzarne sempre meglio il significato e l'importanza che esso riveste. Tra i numerosi interventi dei vescovi italiani può essere sufficiente citare la Nota del 1991: *Insegnare religione cattolica oggi*.

La scuola cattolica, proprio in quanto anzitutto 'scuola' che svolge un pubblico servizio all'interno del "Sistema nazionale di istruzione" (L. 62/2000), ha ben presente e intende valorizzare al massimo l'apporto originale e insostituibile che l'IRC offre per qualificare la sua proposta educativa.

Siamo intimamente convinti che la presenza di questo insegnamento è senz'altro necessario alla scuola se essa, anche in questi anni in cui sta facendo un grande sforzo per rinnovarsi e proporre ai propri alunni di occuparsi di contenuti educativi seri, importanti, validi per la vita, aggiornati, vuole sfuggire al rischio di 'tacere sull'essenziale', il quale ha soprattutto un nome: Dio. "L'insegnamento della religione cattolica è un servizio educativo a favore delle nuove generazioni, 'volto a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace, capaci di usare bene la propria libertà' (Giovanni Paolo II). Esso intende rispondere alle domande della persona e offrire la possibilità di conoscere quei valori che sono essenziali per la sua formazione globale" (*Insegnare religione cattolica oggi*, n. 4).

Non solo, dunque, l'IRC non è da considerare "un corpo estraneo o qualcosa di aggiuntivo o di marginale al processo scolastico" (l.c., n. 6), ma esso contribuisce in modo essenziale a far sì che l'educazione scolastica introduca progressivamente gli alunni nella realtà, la quale comprende intrinsecamente anche la dimensione religiosa. In quanto insegnamento culturale, esso è svolto nel quadro delle finalità della scuola e inserito nelle Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati; è offerto a tutti, indipendentemente dall'appartenenza religiosa di ciascuno e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni; è infine distinto e complementare alla catechesi.

La Chiesa, dando attuazione all'Accordo di revisione del Concordato (1984), intende mettersi al servizio della scuola attraverso un insegnamento della religione cattolica impartito da insegnanti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica (e ciò a tutela dell'autenticità stessa di tale insegnamento), consapevole di offrire in tal modo un contributo originale e prezioso per quel processo di piena ed integrale umanizzazione degli alunni che la scuola persegue come sua finalità principale. È un'offerta fatta non per calcolo, ma per amore: per amore della verità alla quale deve essere aperto ogni uomo, e ciò appare tanto più importante nel momento storico che stiamo vivendo, segnato da un accentuato pluralismo che rischia di portare al disorientamento a causa anche di un silenzio su ciò che è essenziale.

Nel panorama scolastico del nostro Paese la scuola cattolica rivendica il diritto ad offrire in piena libertà il suo peculiare servizio educativo alla società come scuola ad indirizzo caratterizzato. In quanto tale, essa vuole avere la possibilità di approfondire visioni e valori specifici con coloro che sono disposti ad accogliere la sua proposta educativa, così che sia possibile sviluppare non solo nelle singole persone ma in più larghe aggregazioni le potenzialità di una cultura ispirata e fondata sui valori cristiani della vita e dell'educazione, in vista di creare una chiara e solida identità nei propri alunni.

Collocate nella prospettiva di ciò che sta vivendo il mondo della scuola oggi nel nostro Paese (sono da citare almeno tre riferimenti normativi fondamentali: L. 59/1997 – e relativo DPR 275/99 – riguardante l'autonomia scolastica; legge 62/2000, riguardante la parità scolastica; L. 53/2003, riguardante le norme generali dell'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale), le considerazioni che seguono hanno lo scopo di chiarire i criteri e le modalità in base ai quali ciò può avvenire. Esse appaiono senz'altro opportune, anche tenendo conto che:

- dopo gli Accordi di revisione del Concordato Lateranense fra Italia e Santa Sede (18 febbraio 1984, L. 121/1985) si è andato sviluppando un ampio dibattito, accompagnato da molteplici iniziative, sul tema dell'IRC. Vi sono stati numerosi interventi dei vescovi (basti citare la Nota della CEI del 1991: *Insegnare religione cattolica oggi*) e si è pure realizzata, a partire dal 1998, una sperimentazione, voluta dalla CEI e sostenuta dal Ministero della PI, di nuovi programmi allo scopo di qualificare ulteriormente l'IRC, ma si è avuto sempre presente come punto di riferimento la scuola statale;
- recentemente (23 ottobre 2003) il card. C. Ruini e il Ministro L. Moratti hanno raggiunto un'intesa sottoscrivendo gli "Obiettivi specifici di Apprendimento per l'Insegnamento della Religione

Cattolica” della scuola dell’infanzia e della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado (26 maggio 2004) i quali esprimono un’adeguata corrispondenza agli orientamenti didattici proposti dalle “Indicazioni nazionali”, senza perdere di vista la specificità dell’IRC. Questi obiettivi valgono per tutte le scuole del ‘sistema nazionale di istruzione’ e quindi anche per le scuole paritarie’.

Le riflessioni si articoleranno nei punti seguenti:

1. *Originalità e specificità della proposta culturale della scuola cattolica*
2. *Significato di ‘educazione cristiana’ e di ‘insegnamento della religione’*
3. *Significato della presenza dell’IRC nella scuola – e nella scuola cattolica in particolare*
4. *IRC e carattere multiculturale della scuola cattolica*
5. *Profilo e caratteristiche dell’IRC nella scuola cattolica*
6. *Idoneità per insegnare religione cattolica*
7. *La gestione dell’IRC*

Originalità e specificità della proposta culturale della scuola cattolica¹

1. – L’identità della scuola cattolica è legata al Progetto educativo al quale essa si ispira e che fa esplicito riferimento ai valori cristiani. Ogni aspetto dell’attività scolastica (organizzazione interna, collegamento con il territorio-comunità cristiana, stile educativo...) riceve una specifica ed originale caratterizzazione da questo Progetto. In particolare, la proposta culturale della scuola cattolica (= ciò che di fatto si insegna e come si insegna, ossia la cultura che viene elaborata e trasmessa) presenta una sua originalità e specificità in forza del Progetto educativo che l’ispira;
- secondo le indicazioni del magistero, la proposta culturale della scuola cattolica deve, tra l’altro, avere alcune ‘attenzioni’ particolari, come ad esempio alla centralità della persona, al problema del senso, alla formazione della coscienza, all’insegnamento della religione – aspetto che qui ci interessa analizzare. “Dimensione particolarmente importante del progetto educativo della Scuola Cattolica è l’educazione cristiana e, specificamente, l’insegnamento della religione [corsivo nostro]. Tale dimensione è qualificante per l’identità della Scuola Cattolica” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22).

¹ In queste pagine si parla di scuola cattolica, ma con questo termine si intende comprendere anche le scuole di ispirazione cristiana, anche se le due realtà di fatto non hanno la stessa fisionomia giuridica.

2.
Significato di
"educazione
cristiana" e di
"insegnamento
della religione"

Da quanto appena riportato si ricava che sono due gli aspetti, tra loro intimamente connessi, ai quali la scuola cattolica è chiamata a riservare una specifica attenzione: l'educazione cristiana e l'insegnamento della religione.

L'educazione cristiana rappresenta la finalità generale che la scuola cattolica – pur conservando assolutamente il suo carattere di scuola – deve raggiungere, finalità che così viene riassunta in un documento della Congregazione per l'educazione cattolica: "La Scuola Cattolica si differenzia da ogni altra scuola che si limita a formare l'uomo, mentre essa si propone di formare il cristiano e di far conoscere ai non battezzati, attraverso il suo insegnamento e la sua testimonianza, il mistero del Cristo che supera ogni conoscenza" (*La scuola cattolica*, n. 47). L'educazione cristiana fa riferimento quindi ad una dimensione generale della proposta educativa offerta dalla scuola cattolica, è una sua caratterizzazione generale che si riferisce al modo con cui viene presentato ogni contenuto educativo e al taglio particolare che si dà a ciò che si insegna e a come si insegna. Da questo punto di vista si comprende come la Congregazione per l'educazione cattolica abbia scritto (1988) un altro documento dal titolo significativo: *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*.

L'insegnamento della religione rappresenta un aspetto e un mezzo specifico che si colloca all'interno di una proposta educativa più ampia, che deve avere una sua originalità e un suo taglio particolare proprio in vista della finalità generale assegnata alla scuola cattolica.

Nelle considerazioni che seguono si fa riferimento a questo particolare aspetto della proposta culturale della scuola cattolica e che si denomina IRC.

3.
Significato della
presenza dell'IRC
nella scuola – e
nella scuola
cattolica in
particolare

Sono tre le motivazioni che giustificano la presenza dell'IRC all'interno della proposta educativa offerta dalla scuola cattolica:

- il valore che ha in sé la cultura religiosa ("La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa...": L. 121/1985, art. 9);
- il fatto che la religione cattolica è parte essenziale della cultura del popolo italiano ("... e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano": l.c.);
- il particolare tipo di Progetto educativo che, in quanto si ispira al Vangelo, esige intrinsecamente un insegnamento specifico della religione che si rifà a Gesù Cristo.

Le prime due motivazioni, espressamente richiamate nell'Accordo di Revisione del Concordato tra la S. Sede e lo Stato italiano, valgono per ogni tipo di scuola; la terza vale in modo specifico per

la scuola cattolica, diventandone una “dimensione particolarmente importante”.

Tale importanza, si sottolinea nel documento *La scuola cattolica*, è in rapporto alla “missione specifica [di questa scuola] – che è di trasmettere in modo sistematico e critico la cultura alla luce della fede e di educare il dinamismo delle virtù cristiane, promuovendo così la duplice sintesi tra cultura e fede e tra fede e vita” (n. 49). Più avanti si aggiunge che “tale insegnamento... deve essere impartito nella scuola in maniera esplicita e sistematica, perché nella mente degli allievi non si crei uno squilibrio tra cultura generale e cultura religiosa. Tale insegnamento si diversifica fundamentalmente dagli altri perché il suo fine non è la semplice adesione dell’intelletto alle verità religiose, ma l’adesione di tutto l’essere alla persona di Cristo” (n. 49).

Il richiamo delle motivazioni che giustificano la presenza dell’IRC nella scuola cattolica porta a concludere che in tale scuola è ragionevole chiedere che *tutti* coloro che la frequentano “accettandone il progetto educativo” (L. 62/2000, art. 1, c. 3) si avvalgano di questo insegnamento collocato, per la sua valenza culturale, tra le attività didattiche/discipline previste per norma nel quadro orario obbligatorio.

Pertanto, alla realizzazione di una proposta formativa che si fonda su un Progetto educativo ispirato ai valori cristiani contribuiscono:

- ogni attività educativa e didattica – quindi la vita scolastica nel suo complesso, in quanto ogni suo aspetto è vissuto e proposto nella prospettiva di una filosofia cristiana della vita, della persona e dell’educazione;
- uno specifico e originale IRC (così come viene delineato in questo Sussidio), inteso come contenuto culturale che si inserisce armonicamente nel quadro degli altri contenuti culturali ed educativi della scuola;
- specifici “momenti celebrativi e formativi-spirituali che la scuola può proporre” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22), alla stregua di altre possibili attività formative che vengono collocate nell’area dell’orario opzionale previsto dalla scuola stessa.

Tale articolazione dell’offerta contribuirà a qualificare ancora di più la scuola cattolica in modo aderente alla situazione locale anche in considerazione delle osservazioni che si riportano qui di seguito nel 4° paragrafo.

Quanto appena affermato porta immediatamente a considerare un aspetto relativamente nuovo della scuola – e anche della scuola cattolica – in Italia: la crescente caratterizzazione in senso multiculturale che va assumendo in questi anni la popolazione scolastica che la frequenta. Lo ricordava già la nota della CEI del 1991, quando sottolineava che ci troviamo di fronte a persone provenienti da altri continenti “bisognose di accoglienza e solidarietà, ma anche portatrici di valori culturali e spirituali che l’insegnamento della religione non può trascurare, sia per l’universalità del fatto cristiano, sia per i concreti problemi di convivenza che si pongono” (*Insegnare religione cattolica oggi*, n. 9).

È naturale allora interrogarsi come conciliare il rispetto delle convinzioni religiose degli alunni appartenenti a religioni diverse da quella cattolica e la fedeltà che una scuola di tendenza – come quella cattolica – deve necessariamente garantire se vuole conservare la sua identità e non tradire le aspettative di coloro che la scelgono proprio per il suo specifico orientamento valoriale.

Come si è precisato nella sezione precedente (n. 3), deve essere chiaro anzitutto che il problema non si pone soltanto nel momento in cui la scuola propone l’IRC, ma anche – e soprattutto – per ogni momento dell’attività educativa, in quanto è appunto questa proposta nella sua globalità che ha una sua specificità e mira a creare negli alunni atteggiamenti mentali ed operativi orientati in senso cristiano. È naturale, comunque, che il problema si ponga in modo diverso a seconda dei diversi gradi scolastici.

Il documento della Congregazione per l’educazione cattolica del 1988 così si esprime: “Le scuole cattoliche sono anche frequentate da alunni non cattolici e non cristiani. Anzi, in certi paesi, essi sovente costituiscono una larga maggioranza. Il concilio ne aveva preso atto. Sarà quindi rispettata la libertà religiosa e di coscienza degli alunni e delle famiglie. È libertà fermamente tutelata dalla Chiesa. Da parte sua, la scuola cattolica non può rinunciare alla libertà di proporre il messaggio evangelico e di esporre i valori dell’educazione cristiana. È suo diritto e dovere. Dovrebbe essere chiaro a tutti che esporre o proporre non equivale ad imporre. L’imporre, infatti, contiene una violenza morale, che lo stesso messaggio evangelico e la disciplina della Chiesa risolutamente escludono” (*Dimensione religiosa dell’educazione nella scuola cattolica*, n. 6).

Coerentemente con quanto appena richiamato tutte le scuole cattoliche dovrebbero orientarsi in base alle seguenti indicazioni:

- l’IRC è inscindibilmente legato al Progetto educativo che caratterizza e contraddistingue ogni scuola cattolica, è doveroso e legittimo quindi chiedere che tutti gli alunni, anche quelli appartenenti ad altre culture e religioni, se ne avvalgano e siano disponibili a confrontarsi con una riflessione culturale sul dato religioso quale

appunto è, per sua natura, l'IRC, salvo eccezioni legate a situazioni particolari²;

- in organico collegamento con tale Progetto educativo, ogni scuola cattolica potrà attivare e proporre ai propri alunni (oltre che a genitori e docenti) esperienze formative riguardanti specificamente l'educazione religiosa e l'espressione vissuta della propria fede (ad esempio momenti formativi-spirituali, esperienziali, liturgici ecc.). Queste esperienze, scelte da ciascuno nel rispetto della propria libertà di coscienza, sono proposte anche allo scopo di favorire un maggior collegamento con la vita della Chiesa locale, o per rispondere a richieste specifiche da parte delle famiglie, nel rispetto della loro appartenenza culturale e religiosa; inoltre esse possono contribuire comunque a personalizzare sempre più l'offerta formativa di ciascuna scuola.

Affermano i Vescovi italiani: "Sempre da un punto di vista didattico, si dovrà sviluppare la metodologia di rigore critico e culturale propria dell'insegnamento scolastico, precisare il rapporto da instaurare tra l'insegnamento della religione e le altre discipline scolastiche, e tra questo insegnamento e i momenti celebrativi e formativi-spirituali che la scuola potrà proporre. È infatti importante che, sempre nel rispetto della libertà e della gradualità del cammino di ciascuno, la Scuola Cattolica preveda per i propri membri – alunni, docenti, genitori – occasioni permanenti di esperienza religiosa (momenti di preghiera, celebrazioni, ritiri ed esercizi spirituali, impegni di carità...), organicamente inserite nel progetto educativo e nella programmazione d'insieme e non sovrapposte alla vita della scuola, nelle sue specifiche finalità didattiche e culturali" (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22).

5. Profilo e caratteristiche dell'IRC nella scuola cattolica

Il profilo dell'IRC nella scuola italiana si è andato definendo, in questi anni, a partire dalla normativa concordataria attraverso diversi chiarimenti e precisazioni, avendo però sempre unicamente presente la situazione della scuola pubblica statale. Ci si chiede allora se la normativa concordataria circa l'IRC vale anche per la scuola cattolica.

² L'aderenza a specifiche situazioni locali (ad esempio, una scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana è l'unica scuola presente sul posto, una forte presenza di alunni appartenenti ad altre culture e religioni...) suggerirà le modalità più opportune di attuazione di queste disposizioni generali. È sempre indispensabile un dialogo con le famiglie e gli alunni per ascoltare e comprendere la loro sensibilità, le loro attese e, nello stesso tempo, per offrire un'informazione corretta che aiuti a cogliere il valore del Progetto educativo della scuola e, coerentemente, il significato dell'IRC in quanto parte essenziale di questo progetto. Sempre l'attenzione a particolari situazioni locali potrà suggerire l'opportunità di scelte diverse rispetto a quanto si prospetta in questo Sussidio circa l'obbligo di avvalersi dell'IRC.

La scuola cattolica che chiede la parità deve avere la libertà di configurare nel proprio progetto educativo modalità di insegnamento della religione cattolica che, restando inserite nel quadro normale delle attività didattiche, si articolano con un ordinamento che non coincide con quello pattizio, caratteristicamente pensato, in sede di revisione del Concordato Lateranense, in relazione ad una scuola non confessionalmente ispirata: ciò in forza di quella “piena libertà” che, con riferimento all’art. 33, comma 4, la legge deve assicurare alle scuole non statali che chiedono la parità. Questa libertà è limitata non da disposizioni pattizie, ma soltanto dalle “norme generali sull’istruzione” dettate dalla Repubblica ai sensi del comma 2 del medesimo art. 33: su questa libertà dunque si basa l’originalità della proposta culturale della scuola cattolica.

Pertanto pur dovendosi escludere per le scuole cattoliche in quanto scuole paritarie un ordinamento coincidente con quello pattizio, si può affermare che è auspicabile che il profilo dell’IRC nelle scuole che fanno parte del “sistema nazionale di istruzione” presenti la stessa fisionomia di fondo; nello stesso tempo, però, è legittimo ritenere che all’interno della scuola cattolica esso possa e debba caratterizzarsi con tratti specifici – e ciò come si è detto per due motivi: anzitutto tale insegnamento deve presentare una coerenza interna con il Progetto educativo della scuola cattolica; in secondo luogo, esso deve essere svolto in modo tale da risultare realmente un aspetto qualificante di questo tipo di scuola, come affermano i Vescovi.

Le motivazioni e le finalità dell’IRC concordatario sembrano perfettamente condivisibili per un insegnamento che nella scuola cattolica si connota come obbligatorio e qualificato con approccio culturale³.

Coerentemente dunque con le considerazioni precedenti, si possono fornire alcune indicazioni che permettono di caratterizzare il profilo dell’IRC nella scuola cattolica.

³ Una riflessione di G. DALLA TORRE può fornire una risposta chiarificatrice: “È da ritenere che per garantire una disciplina non troppo difforme da quella delineata nelle disposizioni concordatarie per le scuole pubbliche, l’attuazione delle norme canoniche per via di recezione statutaria da parte delle scuole paritarie cattoliche avvenga con modalità analoghe. Ciò vale in particolare per i requisiti di qualificazione professionale dei docenti (titoli di studio), ma anche per i programmi di insegnamento ed i libri di testo. La peculiarità delle scuole paritarie cattoliche, in quanto scuole di tendenza, impone invece disposizioni del tutto specifiche per quanto attiene alla fruizione dell’insegnamento ed alle modalità della sua organizzazione. In effetti nella scuola cattolica l’insegnamento della religione, in quanto particolare ed essenziale attualizzazione dell’orientamento educativo, non può essere di per sé facoltativo... Per le medesime ragioni la scuola paritaria cattolica avrà maggiore autonomia nell’organizzare l’insegnamento in questione, anche per quanto attiene al numero delle ore ed alla sua collocazione oraria. Sarebbe certamente illegittima la pretesa dell’autorità scolastica, diretta in materia ad un pedissequo adeguamento delle scuole paritarie cattoliche alle disposizioni concordatarie e di derivazione concordataria”.

a) *Insegnanti*

Devono essere scelti, informati, motivati, formati in rapporto al compito e alla responsabilità specifica che si assumono dal momento in cui accettano di diventare educatori in una scuola cattolica. Quanto il Codice di diritto canonico richiede agli insegnanti di religione vale anzitutto per chi insegna in una scuola cattolica: “L’Ordinario del luogo si dia premura che coloro, i quali sono deputati come insegnanti della religione nelle scuole, anche non cattoliche, siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica” (can. 804, § 2).

A proposito dei laici che insegnano nelle scuole cattoliche i Vescovi italiani scrivono: “Si faccia tutto il possibile per verificare la competenza professionale e specialmente la scelta di fede e la disponibilità dei laici ad assumere il progetto educativo della Scuola Cattolica. – Va poi richiesta ed assicurata la loro partecipazione alle iniziative di formazione permanente che la Scuola organizza per tutti i docenti, integrando queste iniziative con alcuni contributi specifici inerenti alla loro condizione, età ed esperienza, e alle esigenze del grado di conoscenza e di partecipazione allo specifico progetto educativo. Particolare attenzione dovrà poi essere data alla loro formazione spirituale, attraverso la proposta di esperienze religiose che siano rispettose dei ritmi propri di un cammino di fede compiuto da adulti liberi e responsabili, ma che sappiano anche far percepire e accogliere l’appello a crescere nella fede e a far sintesi tra fede e vita, in vista del compito educativo nella Scuola Cattolica” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 37).

b) *Titoli*

Alla luce di quanto finora esposto, si richiede che gli insegnanti delle scuole cattoliche siano in possesso almeno degli stessi titoli previsti dalla normativa concordataria per gli insegnanti di religione delle scuole statali.

c) *Formazione ed aggiornamento*

L’aggiornamento e la formazione in servizio degli insegnanti delle scuole cattoliche – che rappresenta un aspetto fondamentale per assicurare la qualità e la peculiarità della proposta educativa delle scuole stesse – dovranno necessariamente caratterizzarsi e contestualizzarsi per un riferimento esplicito al particolare tipo di scuola in cui essi svolgono la loro attività educativa.

d) *Orario*

Se si vuole che l’IRC diventi una “dimensione particolarmente importante e qualificante della scuola cattolica” (cfr. *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22), anche il tempo previsto nell’orario scolastico per tale insegnamento può essere un fattore che contri-

buisce a raggiungere questo scopo. Un'ipotesi di orario minimale – che, naturalmente, può essere ampliata a seconda delle esigenze e delle caratteristiche di una determinata scuola e del suo Progetto educativo – può essere la seguente: due ore settimanali nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (con la possibilità di distribuire diversamente questo monte ore nel corso dell'anno) e una/due ore nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

e) *Contenuti*

Contenuti e modalità dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) nelle scuole cattoliche che hanno chiesto e ottenuto la parità devono poter esprimere pienamente un arricchimento e un ampliamento dell'offerta culturale ed educativa del sistema nazionale di istruzione e di formazione soprattutto in senso qualitativo (comma 1, art. 1, L. 62/2000) nel quadro delle “norme generali” (L. 53/2003). Dovranno pertanto essere pienamente “aderenti alle finalità istituzionali prescritte”.

I Vescovi italiani, dopo aver ricordato che non è facile fornire orientamenti concreti per quanto riguarda l'insegnamento della religione, affermano: «La pedagogia dell'educazione cristiana e dell'insegnamento della religione deve consentire il confronto dei punti di partenza e l'avvio di un comune cammino. Con criteri di gradualità e in riferimento alle mete e ai metodi propri dei vari ordini e gradi di scuola, gli alunni devono essere guidati via via ad una conoscenza organica del contenuto della fede e del mistero rivelato, in vista di esperienze sempre più consapevoli e di scelte libere e responsabili. Spetta agli insegnanti presentare, in termini pedagogici e didattici adeguati alle diverse situazioni spirituali degli alunni, il messaggio cristiano con serietà critica, con preminente riguardo alla fonte viva della Sacra Scrittura e della Tradizione della Chiesa. Nella fedeltà a Dio e, perciò stesso, nella fedeltà alla persona umana, gli educatori tendano inoltre ad una coerente formazione morale e ad una seria educazione alla liturgia e alla preghiera, secondo il criterio fondamentale della “sequela di Cristo”» (La scuola cattolica, oggi, in Italia, n. 22).

f) *Valutazione*

Tenendo conto che, come precedentemente affermato, *tutti* gli alunni di una scuola cattolica sono tenuti ad accogliere e confrontarsi con la specifica proposta culturale che è l'IRC e volendo qualificare tale insegnamento come una forma originale e specifica di ‘sapere’ che si armonizza con tutti gli altri contenuti educativi, si ritiene, di conseguenza, che anche questo particolare tipo di apprendimento sia oggetto di una valutazione specifica, la quale contribuirà per la sua parte a definire la preparazione generale dell'alunno. Per quanto riguarda le modalità di tale valutazione si dovrà, ov-

viamente, tenere conto della fisionomia e delle caratteristiche che contraddistinguono ogni grado scolastico.

g) *Testi*

Per quanto riguarda i testi (il cui uso è comunque sempre da raccomandare), non è da escludere la possibilità e l'opportunità che se ne possano realizzare anche alcuni specificamente pensati per la scuola cattolica, unitamente ad altri sussidi che risultassero utili per qualificare ulteriormente l'IRC all'interno di questa scuola.

h) *IRC, famiglia e comunità cristiana*

Il raccordo scuola-territorio, così chiaramente voluto dalla riforma dell'autonomia scolastica, deve trovare vie e metodi appropriati, rispettosi della scuola e delle realtà educative territoriali che interagiscono con esse, famiglia in primo luogo e parrocchia. "In questo quadro l'insegnante di religione svolge una vera funzione di ponte tra scuola e famiglia e comunità. Non è ovviamente solo e non deve essere lasciato solo in questo impegno sia all'interno che all'esterno della scuola". Si tratta di un traguardo che riguarda in modo particolare la scuola cattolica, in quanto essa si qualifica particolarmente come scuola della comunità cristiana. In questa prospettiva è opportuno richiamare quanto affermato dai vescovi: "Iniziative organiche di catechesi potranno anche essere pensate per i genitori e gli insegnanti laici, nel contesto più ampio della catechesi degli adulti. È bene comunque che, dove è possibile, tali iniziative vengano concordate con le parrocchie interessate" (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 72).

6.
Idoneità per
insegnare religione
cattolica

Mentre nelle scuole statali e comunali nessuno insegna religione cattolica se non è dichiarato idoneo dall'Ordinario diocesano, può capitare – e, di fatto, sembra che capiti spesso – che a chi insegna nelle scuole cattoliche non sia rilasciata questa idoneità. Del resto, da quando è entrata in vigore in Italia la normativa concordataria circa l'IRC, vi è stata tutta una serie di riflessioni e pronunciamenti normativi riguardanti l'IRC nelle scuole statali (e comunali), senza mai prendere in considerazione la situazione della scuola cattolica: in questa prospettiva è comprensibile come anche il problema della dichiarazione di idoneità per le insegnanti delle scuole cattoliche sia stato trascurato.

D'altra parte il Codice di diritto canonico è chiaro: "È diritto dell'Ordinario del luogo per la propria diocesi di nominare o di approvare gli insegnanti di religione, e parimenti, se lo richiedono motivi di religione o di costumi, di rimuoverli oppure di esigere che siano rimossi" (can. 805). È necessario dunque che si pervenga, nei

tempi e nelle modalità che appariranno più adeguate, a far sì che sia rispettata la normativa canonica o, eventualmente, a stabilire una normativa specifica per quanto riguarda coloro che attualmente insegnano nelle scuole cattoliche.

Per quanto riguarda gli insegnanti che saranno in futuro assunti in queste scuole si dovrà stabilire che di norma siano in possesso dei titoli richiesti già prima della loro assunzione in servizio e che qualora fosse necessario si possa prevedere un tempo stabilito durante il quale i titoli potranno essere acquisiti.

In ogni diocesi esiste un Ufficio che si occupa espressamente dell'IRC. Le scuole cattoliche, per parte loro, sono di norma coordinate e sostenute da specifiche associazioni come la FISM per le scuole dell'infanzia e la FIDAE per altri tipi di scuole.

Tenendo conto di questa situazione, è necessario che si crei la maggior collaborazione possibile tra il Direttore dell'Ufficio scuola della diocesi, al quale fa capo tutto ciò che riguarda l'IRC, e le varie Federazioni o Associazioni di scuole cattoliche, allo scopo di coordinare iniziative che ciascuno autonomamente intende promuovere per quanto riguarda l'IRC e affrontare nel modo migliore ogni problema che possa sorgere al riguardo. Il Servizio Nazionale che, nella Segreteria generale della CEI, cura il settore dell'IRC, in collaborazione con l'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università presterà una particolare attenzione alle problematiche specifiche che questo insegnamento presenta quando ci si riferisce alle scuole cattoliche e ne analizzerà le questioni generali e comuni in seno al Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica.

In questo contesto ci si dovrà far carico di alcuni impegni specifici per quanto riguarda l'IRC. Ad esempio:

- elaborare una riflessione seria e approfondita circa la fisionomia e le caratteristiche che dovrà avere l'IRC in un particolare tipo di scuola (ad esempio la scuola dell'infanzia, la scuola primaria...), promovendo anche appositi seminari di studio o convegni sul tema;
- provvedere a formare persone che si specializzino in questo particolare settore dell'insegnamento e che siano poi disponibili ad aiutare gli insegnanti nel loro lavoro quotidiano;
- segnalare quei sussidi e materiali didattici che appaiono essere più rispondenti alle esigenze di un IRC proposto nelle scuole cattoliche e nello stesso tempo incoraggiare la produzione di testi e strumenti nuovi destinati a chi opera in queste scuole;
- suggerire possibili itinerari operativi e fornire indicazioni metodologiche concrete.

Roma, 1 luglio 2004



insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana aderenti alla FISM

Nota della FISM nazionale

Il testo che viene pubblicato è quello approvato ufficialmente dalla FISM, dopo il Convegno di Taranto, in occasione del suo Consiglio Nazionale svoltosi a Roma il 9/10 aprile 2005.

Il testo è pressoché identico, salvo piccole modifiche, a quello distribuito durante i lavori del Convegno.

Questa Nota è affidata a tutte le FISM provinciali ed ha lo scopo di offrire indicazioni e linee operative per lo svolgimento dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) nelle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana. Essa viene contemporaneamente inviata, per conoscenza, – tramite il Servizio Nazionale per l'IRC della CEI – a tutti i direttori degli Uffici scolastici diocesani (Servizio IRC), con i quali è indispensabile che ogni FISM collabori per tutto ciò che attiene a questo particolare insegnamento, concordando di volta in volta iniziative e modalità di svolgimento. È opportuno ricordare, inoltre, che spetta all'Ordinario diocesano prendere le decisioni circa le modalità e le condizioni per rilasciare alle insegnanti¹ delle scuole cattoliche e non la dichiarazione di idoneità all'IRC.

Il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica (CNSC) ha diffuso un *Sussidio Pastorale* dal titolo **IRC e Scuola Cattolica** (1 luglio 2004) allo scopo di venire incontro ad una situazione che da anni attendeva risposte adeguate, soprattutto alla luce delle recenti riforme della scuola che hanno portato, tra l'altro, alla definizione di un unico Sistema Nazionale di Istruzione (L. 62/00).

¹ In questa NOTA si parla di insegnanti al femminile, dato che normalmente nelle scuole dell'infanzia è presente la figura femminile e la presenza di figure maschili – che pure è prevista dalla normativa – è ridotta a qualche caso sporadico.

Si tratta di uno strumento assai utile a tutte le scuole cattoliche perché ribadisce l'importanza particolare e la fisionomia specifica che assume l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) all'interno della loro proposta educativa, precisa le condizioni per il suo svolgimento e affronta alcuni problemi concreti che sono venuti emergendo in questi anni, in rapporto alla normativa concordataria che regola questo insegnamento nelle scuole pubbliche e alla nuova fisionomia che la scuola italiana va assumendo nell'attuale processo di riforma.

Anche per le scuole dell'infanzia cattoliche o di ispirazione cristiana² sarà doveroso fare riferimento a questo *Sussidio Pastorale*, sentendosi impegnate ad orientare la loro prassi educativa – per quanto riguarda l'IRC – in modo coerente con le linee da esso tracciate. Occorre d'altra parte sottolineare che il *Sussidio* è una sorta di 'legge quadro', che esige di essere declinata nei diversi gradi di scuola. La *NOTA* che segue si propone di contestualizzare ed applicare quelle indicazioni generali alla situazione specifica delle scuole dell'infanzia.

La scuola dell'infanzia e l'Insegnamento della Religione cattolica

“La scuola dell'infanzia concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini” (L. 53/03, art. 2e); essa fa parte del “sistema educativo di istruzione e di formazione”, il quale prevede, tra i suoi principi e criteri direttivi, anche “il conseguimento di una formazione spirituale e morale” (l.c., art. 2b).

Ogni scuola dell'infanzia, dunque, se vuole “concorrere all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine” (v. *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*), deve tenere presente e curare anche la dimensione religiosa dello sviluppo del bambino. Ciò vale, in particolare, per le scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana, nelle quali il Progetto educativo che sta alla base della loro proposta educativa si ispira al Vangelo di Gesù e quindi è ancorata ad una precisa visione della vita e della persona.

Coerentemente con quanto appena richiamato, in tutte le scuole dell'infanzia statali e degli enti pubblici del Sistema Nazionale di Istruzione è assicurato, in base alla normativa concordataria, l'IRC. Tale insegnamento si colloca nel quadro delle finalità

² In queste pagine ci si riferisce indistintamente alle scuole dell'infanzia cattoliche o di ispirazione cristiana, senza fare nessuna distinzione tra loro, anche se in realtà esse non hanno la stessa fisionomia giuridica.

della scuola dell'infanzia, contribuisce alla formazione integrale dei bambini e, in particolare, tende a promuovere la maturazione della loro identità³ anche nella dimensione religiosa, valorizzando le loro esperienze personali e ambientali e orientandoli a cogliere i segni espressivi della religione cristiana cattolica, ed eventualmente di altre espressioni religiose, presenti nell'ambiente.

Si potrebbe osservare che parlare di insegnamento della religione in riferimento alla fisionomia specifica che presenta la scuola dell'infanzia rispetto agli altri gradi scolastici potrebbe sembrare inopportuno e inadeguato. Si parla, infatti, di 'attività educative', di 'campi di esperienza', più che di 'insegnamento'⁴, consapevoli che il bambino è fortemente condizionato dal comportamento dell'adulto e meno capace di esercitare un filtro critico nei confronti di ciò che gli viene proposto. D'altra parte, si può affermare che appare fondata e legittima la richiesta che già a partire dagli anni dell'infanzia si *insegnino* – naturalmente secondo le modalità ritenute più opportune – contenuti di tipo religioso ai bambini, così da aiutarli ad interpretare anche quegli aspetti del reale che fanno riferimento alla religione (e alla religione cattolica in particolare, poiché essa “fa parte del patrimonio storico del popolo italiano”, come si legge nel testo concordatario). Già a questa età un'educazione autentica deve consistere anche in una sollecitazione continua dell'intelligenza perché si apra a tutte le dimensioni del reale. Da questo punto di vista, *insegnare* religione cattolica ai bambini significa presentare in modo essenziale e pertinente alle loro caratteristiche psicologiche i contenuti autentici di questa religione.

Più precisamente, nella prospettiva dell'attuale riforma scolastica il percorso educativo della scuola dell'infanzia ha come punto di riferimento anzitutto gli *Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)* della religione cattolica, i quali contribuiscono alla maturazione del soggetto nella direzione indicata dal *Profilo* atteso alla conclusione del primo ciclo di istruzione⁵. Essi vanno concretizzati, a partire dagli *Obiettivi formativi*, in *Unità di apprendimento*, anche con la collaborazione delle famiglie, e costituiscono un punto di riferimen-

³ Nelle *Indicazioni*, la maturazione dell'identità è uno degli obiettivi generali della scuola dell'infanzia.

⁴ Anche quando, in seguito all'Accordo di revisione del Concordato che prevede l'IRC in tutte “le scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado”, si trattò di stendere un testo che presentasse i contenuti da proporre ai bambini della scuola materna durante le ore di IRC (i cosiddetti *Indirizzi*), si dovette necessariamente parlare di '*insegnamento* della religione cattolica', in quanto questa dizione era ufficialmente presente nel testo concordatario, ma nello stesso tempo si ricorse ad un giro di parole in quanto si avvertiva che l'espressione mal si adattava a questo particolare tipo di scuola e si scrisse: “Specifiche e autonome attività educative in ordine all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole materne pubbliche”.

⁵ Al momento attuale è questo il *Profilo* da tenere presente, ma occorre ricordare che nella Circolare n. 29 del 5 marzo 2004 (1.4) si anticipa che si sta provvedendo all'elaborazione di un *Profilo del bambino al termine della scuola dell'infanzia*.

to importante per l'azione didattica; adeguatamente interpretati, permettono di sviluppare i temi essenziali dell'IRC, avendo come riferimento non tanto dei contenuti astratti da proporre, quanto piuttosto un'esperienza infantile da valorizzare e interpretare.

Per quanto riguarda, in particolare, le scuole dell'infanzia cattoliche, si deve ricordare anzitutto che la proposta culturale da esse offerte si caratterizza per un'attenzione specifica ed originale nei confronti della religione cattolica. I vescovi si sono espressi molto chiaramente al riguardo affermando che “dimensione particolarmente importante del progetto educativo della Scuola Cattolica è *l'educazione cristiana e, specificamente, l'insegnamento della religione* [corsivo nostro]. Tale dimensione è qualificante per l'identità della Scuola Cattolica” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22).

In queste scuole, dunque, in riferimento alla conoscenza che si vuole offrire al bambino circa la religione cattolica, dovrà essere maggiormente accentuato sia l'aspetto *educativo* che quello specificamente attinente *l'insegnamento*. In tal modo, esse offrono una proposta educativa che si fonda su una chiara e sicura visione antropologica cristiana, per cui ogni aspetto dell'educazione e ogni momento dell'esperienza scolastica ricevono una loro caratterizzazione specifica ed originale dal costante riferimento a Cristo e al Suo Vangelo: è *l'educazione cristiana*. Nello stesso tempo devono essere previsti momenti specifici nei quali si *insegnano* al bambino determinati contenuti religiosi a partire da ciò che Cristo ha fatto e insegnato.

Solo così è possibile attenersi all'indicazione dei vescovi, i quali chiedono che l'attenzione alla religione costituisca un aspetto 'qualificante' il Progetto educativo delle scuole cattoliche.

L'insegnante della scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana e l'IRC

a) Insegnare nella scuola cattolica

Chi è chiamato ad insegnare in una scuola cattolica deve essere consapevole che, oltre ai requisiti umani e professionali previsti per ogni insegnante di scuola, vi sono nei suoi confronti attese specifiche legate proprio al tipo di scuola in cui è chiamato ad operare⁶. Il Codice di diritto canonico, infatti, così si esprime: “L'istruzione e l'educazione nella scuola cattolica deve fondarsi sui princi-

⁶ Nel CCNL della FISM si precisa che nelle scuole federate il legale rappresentante “garantisce l'indirizzo educativo” (art. 22, c. 3); inoltre l'assunzione del personale “viene fatta in base a domanda scritta nella quale l'interessato dichiara di essere consapevole dell'indirizzo educativo della scuola” (art. 27, c. 2).

pi della dottrina cattolica; i maestri si distinguono per retta dottrina e per probità di vita” (can. 803 § 2). In un canone successivo si aggiunge: “Curino i Moderatori delle scuole cattoliche, sotto la vigilanza dell’Ordinario del luogo, che l’istruzione in esse impartita si distingua dal punto di vista scientifico almeno a pari grado che nelle altre scuole della regione” (can. 806 § 2).

b) Requisiti per insegnare religione cattolica nelle scuole dell’infanzia cattoliche

Secondo il Codice di diritto canonico, all’autorità ecclesiastica è sottoposta l’istruzione e l’educazione religiosa che viene impartita in qualunque scuola e si precisa: “L’Ordinario del luogo si dia premura che coloro, i quali sono deputati come insegnanti della religione nelle scuole, anche non cattoliche, siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica” (can. 804 § 2). Al canone successivo si afferma poi che “è diritto dell’Ordinario del luogo per la propria diocesi di nominare o di approvare gli insegnanti di religione, e parimenti, se lo richiedono motivi di religione o di costumi, di rimuoverli o di esigere che siano rimossi” (can. 805).

Appare dunque chiaro che è compito dell’Ordinario dichiarare un insegnante idoneo ad insegnare religione, basandosi sui tre requisiti previsti: retta dottrina, testimonianza di vita cristiana, abilità pedagogica⁷.

La dichiarazione di idoneità attiene ad un aspetto fondamentale dell’identità dell’insegnante di religione, in quanto essa sottolinea la sua particolare relazione con la Chiesa. Nella Nota pastorale *Insegnare religione cattolica oggi* (24.5.1991) i Vescovi così si esprimono: “L’idoneità non è paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica. Essa stabilisce tra il docente di religione e la comunità ecclesiale nella quale vive un rapporto permanente di comunione e di fiducia, finalizzato ad un genuino servizio nella scuola, e si arricchisce mediante le necessarie iniziative di aggiornamento, secondo una linea di costante sviluppo e verifica” (n. 22). L’idoneità non è dunque un fatto puramente giuridico, ma ha un significato importante per la professionalità dell’insegnante ed esprime una dimensione originale del suo impegno educativo: il suo legame con la Chiesa locale, appunto.

Oltre però all’idoneità rilasciata dall’Ordinario, secondo la normativa concordataria si prevede che per insegnare religione cattolica si debba essere in possesso di almeno uno tra i vari titoli pre-

⁷ La dichiarazione di idoneità è un documento scritto rilasciato dall’Ordinario; essa è diversa, ad esempio, da una dichiarazione di partecipazione ad un corso di aggiornamento (la quale, quindi, di per sé non è ancora sufficiente per ritenere di essere idonei all’IRC).

visti dall'Intesa del 1985 (Dpr 16.12.1985, n. 751), integrata con quella del 1990 (Dpr 23.6.1990, n. 202): per le insegnanti delle scuole dell'infanzia un titolo sufficiente è il Diploma di abilitazione all'insegnamento nelle scuole di grado preparatorio o il Diploma di Maturità Magistrale⁸.

Tenendo conto di quanto affermato nel can. 806 § 2 del Codice di diritto canonico, appare a questo punto giustificato prevedere, per coloro che insegnano religione nelle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana, che essi presentino almeno gli stessi requisiti – quanto a titoli ed idoneità – che si esigono per coloro che insegnano nelle scuole statali⁹.

c) Condizioni e modalità per ottenere l'idoneità all'IRC

Essendo l'idoneità all'IRC rilasciata dall'Ordinario diocesano, tramite l'ufficio che se ne occupa direttamente, è naturale che ogni FISM locale debba confrontarsi con il direttore dell'ufficio diocesano e valutare assieme i tempi e le modalità più adeguati per il rilascio della dichiarazione di idoneità (qualora ovviamente non si sia già provveduto), valorizzando quanto finora è già stato fatto in ogni realtà locale da parte delle singole FISM (non siamo, infatti, all'anno zero in materia di IRC...) e proponendo eventualmente alle insegnanti – sempre in accordo con l'Ufficio diocesano competente – particolari attività formative realizzate le quali esse saranno dichiarate idonee.

Si dovranno naturalmente tenere presenti, a questo riguardo, diversi aspetti e situazioni, come ad esempio: impegni di aggiornamento previsti, nel corso dell'anno, dalla FISM provinciale e riguardanti temi educativi diversi rispetto all'IRC; diversità di richieste da parte degli Ordinari delle diocesi appartenenti ad una stessa FISM; personale laico e personale religioso ecc.. In particolare, è importante distinguere la situazione delle insegnanti che da (molto) tempo prestano servizio nella scuola rispetto a quella delle insegnanti che verranno assunte. Dato che le tre condizioni previste perché un'insegnante sia riconosciuta idonea devono essere presenti nel momento in cui tale dichiarazione viene rilasciata, ciò potrebbe significare che, per le nuove insegnanti, si preveda che il riconoscimento della loro idoneità avvenga dopo un congruo tempo dal momento della loro assunzione, così da permettere loro di acquisire un livello minimo sufficiente di conoscenza dei contenuti ('retta dottri-

⁸ In futuro è probabile che, ridiscutendo l'Intesa, si rivedano i titoli richiesti per insegnare religione cattolica, anche alla luce dei nuovi itinerari formativi (formazione universitaria) previsti per coloro che vorranno insegnare nelle scuole dell'infanzia.

⁹ Nel *Sussidio Pastorale* del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica si legge: "Alla luce di quanto finora esposto, si richiede che gli insegnanti delle scuole cattoliche siano in possesso almeno degli stessi titoli previsti dalla normativa concordataria per gli insegnanti di religione delle scuole statali".

na') e della relativa capacità di trasmetterli ('abilità pedagogica'). A questo riguardo, l'Ordinario può legittimamente chiedere che le insegnanti di una scuola dell'infanzia cattolica siano particolarmente qualificate in merito alla conoscenza dei contenuti religiosi da proporre ai bambini (ad esempio: può chiedere loro di frequentare corsi di teologia di base, o corsi organizzati dagli Istituti di Scienze Religiose, o corsi di aggiornamento particolarmente qualificati). Naturalmente, sarà cura delle FISM locali creare le condizioni affinché le insegnanti possano concretamente soddisfare le richieste che vengono loro proposte.

Tutto quanto richiamato finora va affrontato nella prospettiva non di un semplice adeguamento a richieste di tipo giuridico (che pure hanno il loro valore, in quanto, dando loro attuazione, si esprime in forma ufficiale e pubblica la presenza dei requisiti previsti dalla normativa), ma in vista di una più efficace valorizzazione e miglioramento delle risorse di cui una scuola cattolica dispone.

Dato che l'idoneità è rilasciata dall'Ordinario del luogo, essa ha valore soltanto nell'ambito della sua diocesi. Qualora un'insegnante, riconosciuta idonea all'IRC nelle scuole di una diocesi, dovesse andare ad insegnare in una scuola di un'altra diocesi (ad esempio, una religiosa che viene trasferita dai suoi superiori), essa deve richiedere il riconoscimento di idoneità all'Ordinario del luogo. In casi del genere è ragionevole pensare che, prendendo gli opportuni contatti con il direttore dell'ufficio diocesano della nuova diocesi, sia normalmente facile regolarizzare la sua posizione tenendo conto dell'esperienza educativa pregressa e del fatto che, comunque, un vescovo l'ha già dichiarata idonea.

Infine, è da richiamare un dato peculiare delle scuole dell'infanzia cattoliche rispetto alle scuole cattoliche di altri gradi scolastici. In queste scuole, infatti, di norma è presente una sola insegnante per sezione e a lei compete quindi realizzare concretamente la proposta educativa che risponde al Progetto educativo di una scuola cattolica. Dato che di tale Progetto l'IRC rappresenta un'intrinseca ed essenziale attualizzazione, la FISM ritiene senz'altro legittimo che, all'atto dell'assunzione, si richieda a coloro che insegnano in queste scuole di dichiarare la propria disponibilità all'IRC, diversamente da quanto avviene nella scuola statale dove le insegnanti possono dichiararsi 'non disponibili' per tale insegnamento.

Naturalmente tutto ciò non impedisce che, per ragioni contingenti, in una determinata scuola dell'infanzia l'IRC possa essere, di fatto, affidato ad un'insegnante che presenta requisiti e titoli particolari per il suo svolgimento. Inoltre, mentre si chiede che, di norma, tutte le insegnanti siano disponibili all'IRC nelle loro sezioni, occorre nello stesso tempo mettere in atto tutte quelle condizioni che permettono loro di ottenere, nei tempi e nei modi ritenuti più opportuni dagli Ordinari diocesani, l'idoneità all'IRC.

Lo svolgimento dell'IRC nella scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana

Come sottolineato precedentemente, nelle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana l'IRC deve ricevere un'attenzione particolare. Se ci si chiede quali sono gli aspetti in base ai quali si può realmente dire che in una scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana l'IRC è oggetto di particolare attenzione e diventa quindi un aspetto qualificante il suo Progetto educativo, si possono richiamare i seguenti: la cura particolare che si ha nella preparazione e nella qualificazione delle insegnanti in merito all'IRC, il tempo dedicato a tale insegnamento, la qualità dei sussidi utilizzati, esperienze didattiche particolarmente curate e significative¹⁰.

La realizzazione concreta dell'IRC chiama in causa anzitutto la professionalità dell'insegnante e i suoi atteggiamenti personali nei confronti della vita, dei bambini e della religione cristiana in particolare. Compete a lei – in stretto dialogo con le famiglie dei bambini (verificando la situazione religiosa dei vari ambienti familiari da cui provengono i bambini, realizzando un confronto con i genitori sul tema specifico dell'educazione religiosa, servendosi di un'eventuale loro collaborazione per qualche circostanza particolare) – organizzare forme e modalità concrete di presentazione dei contenuti religiosi adeguate alla situazione dei bambini ai quali si rivolge, affinché essi si aprano ad un primo incontro con Dio attraverso la figura di Cristo e assicurandosi che tale incontro si fondi su conoscenze religiose corrette e avvenga nel segno della gratitudine, della fiducia e della gioia.

A questo scopo è sufficiente aggiungere alcune sobrie annotazioni.

- Dato che per le scuole paritarie private non esiste un obbligo di attivare l'insegnamento della religione cattolica sulla base delle disposizioni concordatarie, sarà necessario che tale insegnamento sia esplicitamente indicato nel Progetto educativo e nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) che una scuola dell'infanzia cattolica intende proporre, precisando le varie modalità del suo svolgimento e sottolineando che ad esso si vuole riservare un'attenzione particolare nel quadro delle attività educative generali.
- L'IRC, come già precedentemente ricordato, deve essere pensato e realizzato all'interno di una scuola che si sta profondamente riformando, dato che anche le scuole dell'infanzia paritarie della FISM

¹⁰ In alcune FISM provinciali si sono da tempo realizzate esperienze significative di insegnamento della religione, elaborando anche materiale interessante sul tema: è bene, a questo proposito, che ogni iniziativa o realizzazione riguardante l'IRC nelle scuole dell'infanzia federate vengano segnalate alla FISM nazionale, così che possano essere diffuse e comunicate ad altre scuole.

sono tenute a rispettare quanto previsto dalla legge 53/2003 e dalla normativa che ne deriva. Occorre dunque tenere presenti gli *Obiettivi specifici di apprendimento* della religione cattolica riportati nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*; nello stesso tempo la scuola dell'infanzia cattolica può esprimere la sua originalità nella traduzione dei predetti Obiettivi in *Obiettivi formativi* e quindi nella costruzione delle *Unità di apprendimento*.

- Uno strumento senz'altro utile di cui possono servirsi le insegnanti, anche se il testo non è prescrittivo (come invece sono le *Indicazioni*) ma ha solo valore di orientamento, è quello che va sotto il titolo: *Raccomandazioni per il contributo ai piani personalizzati delle attività educative di insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'infanzia*. Il testo è stato preparato dall'Ufficio nazionale per l'IRC della CEI. In questo documento viene segnalato alle insegnanti anche un altro sussidio, frutto di un'accurata sperimentazione negli anni scorsi. Si ricorda, infatti, che nel rispetto della qualifica scolastica dell'IRC la Conferenza Episcopale Italiana, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, ha promosso negli anni scolastici 1998-99 e 1999-2000 una «Sperimentazione nazionale biennale sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi di religione cattolica» affinché tale insegnamento si inserisse da subito nei processi di riforma nella scuola italiana¹¹.
- Quanto ai vari 'sussidi' che si vanno preparando in continuazione, è bene ricordare che il 'sussidio' fondamentale per l'insegnante rimane sempre la Bibbia. L'insegnante che si mostra spesso di fronte al bambino con la Bibbia (o il Vangelo) in mano e dalla quale di tanto in tanto legge qualche brano o espressione particolare fornirà al bambino stesso un metamessaggio importante circa il valore e il significato che il Libro Sacro ha per i cristiani. È pure opportuno aggiungere che se, da una parte, le varie 'guide didattiche' e i testi specificamente pensati per l'IRC nella scuola dell'infanzia possono avere un loro valore, anche decisamente buono in certi casi (da verificare sempre personalmente, comunque, da parte dell'insegnante), è d'altra parte doveroso sottolineare anche che all'insegnante saranno utili – se non necessarie, in certi casi, – letture di testi non espressamente pensati per l'IRC nella scuola dell'infanzia, ma che trattano grandi tematiche religiose (ad esempio i testi del Concilio Vaticano II, il Catechismo della Chiesa cattolica, alcuni documenti [encicliche] del papa su temi specifici particolarmente attuali...) o comunque temi di ampio respiro ri-

¹¹ Il progetto di sperimentazione e i risultati sono stati pubblicati nei *Quaderni della Segreteria generale della CEI* (Cfr. 1 [1997] n. 23; 2 [1998] n. 23; 3 [1999] n. 24; 4 [2000] n. 20; 5 [2001] n. 16; 6 [2002] n. 16).

guardanti l'uomo e il suo destino. Un educatore è come un albero: i suoi frutti dipendono soprattutto da dove affonda le sue radici, più che dal clima del momento o da certi accorgimenti esteriori.

- Un cenno a parte merita che si faccia per il *Catechismo dei bambini*. Pur essendo pensato in prospettiva catechistica, si tratta pur sempre di un testo particolarmente ricco di ottimi spunti educativi e che presenta tra l'altro anche una scelta ben ragionata di passi biblici da proporre ai bambini.
- Per quanto riguarda il tempo da dedicare all'IRC, esso è quantificato in 60 ore annuali dalla normativa concordataria. Una scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana potrà senz'altro – ed è anzi auspicabile – riservare maggior tempo a questo insegnamento. Circa poi il problema se sia più opportuno prevedere un insegnamento religioso diffuso ed episodico o se invece è preferibile prevedere di norma un momento specifico, a scadenza regolare (ad esempio settimanale), si devono valutare i vantaggi e gli svantaggi che ciascuna di queste modalità presenta. La prima può avere il vantaggio di un insegnamento che è favorito e stimolato da esigenze legate alle circostanze concrete e può contare maggiormente sull'interesse del bambino, ma può venire trascurata l'esigenza di una certa sistematicità e 'completezza' nella presentazione dei contenuti religiosi essenziali (ciò che, invece, è maggiormente assicurato seguendo la seconda modalità). Sarà compito dell'insegnante contemperare, per quanto possibile, le varie esigenze.
- Infine – ma a questo punto si va oltre ciò che attiene formalmente all'ambito dell'IRC – l'insegnante può prevedere, valutando con saggezza tutte le condizioni, eventuali esperienze educative e momenti specifici durante i quali si dà la possibilità ai bambini di tradurre in atteggiamenti e comportamenti specificamente religiosi quanto essi hanno appreso durante lo svolgimento dell'IRC: ad esempio, momenti di preghiera, esperienze caritative, celebrazioni liturgiche. [Per quanto riguarda, in particolare l'esperienza della preghiera nella scuola dell'infanzia cattolica, si rimanda alle considerazioni di Aldo Basso riportate nell'*Appendice II*].

La formazione in servizio delle insegnanti in ordine all'IRC

Ogni FISM valuterà, in accordo con il responsabile diocesano dell'IRC e compatibilmente con la programmazione generale delle attività di aggiornamento previste per le scuole federate, quali contenuti, tempi e modalità scegliere in vista dell'aggiornamento e della formazione in servizio sul tema dell'IRC, tenendo conto naturalmente di quanto già è stato fatto negli anni precedenti.

Qualora le insegnanti delle scuole dell'infanzia appartenenti alla FISM partecipino ad attività di formazione e di aggiornamento destinate anche alle insegnanti delle scuole dell'infanzia statali o comunali, è opportuno che si preveda per esse un approfondimento specifico della peculiarità che riveste l'IRC nelle scuole cattoliche (come chiaramente suggerito nel *Sussidio Pastorale*).

Non è corretto pensare che basti organizzare un corso *una tantum*, magari a distanza di (parecchi) anni, per esaurire l'impegno formativo nei confronti delle insegnanti a proposito dell'IRC. È, invece, più rispondente alle esigenze di una seria qualificazione professionale di insegnanti che sono chiamate ad operare in scuole dove l'aspetto religioso deve ricevere particolare attenzione, che ogni FISM preveda, sempre d'accordo con i responsabili degli uffici diocesani, dei piani pluriennali durante i quali verranno affrontati, nei tempi e nei modi ritenuti più opportuni, una serie di temi e aspetti che sono importanti per un approccio sufficientemente esaustivo al tema dell'IRC nella scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana.

Nell'*Appendice I* vengono indicate quattro aree di temi (il cui elenco non è certamente esaustivo) che riteniamo non si possano ignorare: ogni FISM vedrà quale risalto dare a ciascuno di essi e come distribuirli nel tempo.

APPENDICE I

IRC E SCUOLA DELL'INFANZIA CATTOLICA

Aree tematiche di approfondimento

SCUOLA E IRC

Possono essere oggetto di approfondimento i temi seguenti:

l'IRC nella scuola: significato e valore; la riforma della scuola e l'IRC: valutazione della 'filosofia della riforma' attuata dalla legge 53/2003 secondo una prospettiva cristiana; RC, concordato e scuola cattolica; identità della scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana: la sua proposta culturale; l'IRC in rapporto alla proposta culturale della scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana. L'insegnante di religione cattolica: profilo professionale; l'idoneità all'IRC: significato e valore. [ecc...]

RICHIAMI TEOLOGICI

Si tratta di richiamare contenuti biblici e teologici fondamentali riguardanti Dio, la figura di Cristo, la Bibbia (in particolare il Vangelo), la vita della Chiesa e i santi (in particolare la Madonna), la liturgia, la morale cristiana, i segni religiosi, le feste e le tradizioni cristiane. [ecc...]

RICHIAMI DI PSICOLOGIA EVOLUTIVA E RELIGIOSA

Si tratta di richiamare alcune questioni 'classiche' di psicologia religiosa. Ad esempio:

origine del sentimento religioso (teoria di Freud ecc.); caratteristiche della religiosità infantile;

la religiosità matura; religione e bisogno di significato (con particolare riferimento agli interrogativi esistenziali presenti nei bambini: cfr. *Orientamenti*, 6° Campo di esperienza); l'influenza dell'ambiente sullo sviluppo religioso (in particolare, l'influenza delle figure parentali). [ecc...]

RICHIAMI DI TIPO METODOLOGICO E DIDATTICO

Gli aspetti potrebbero essere i seguenti:

l'interazione educativa e gli atteggiamenti personali dell'insegnante in ordine all'educazione religiosa dei bambini; i processi comunicativi; l'uso dei mass media; religione e morale: l'educazione morale in senso cristiano¹²; l'uso della Bibbia: criteri per la scelta dei passi biblici; criteri e suggerimenti per la scelta e la costruzione delle Unità di apprendimento: dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento agli Obiettivi Formativi; il *Catechismo dei bambini* quale strumento prezioso e utile anche per l'IRC nella scuola; pregare a scuola: possibilità e condizioni. [ecc...]

APPENDICE II

PREGARE A SCUOLA

L'esperienza della preghiera nella scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana

(Aldo Basso)

Scuola ed esperienze di preghiera

Scuola e preghiera: in passato era un binomio possibile, anche nella scuola statale. In certi momenti la vita scolastica poteva tranquillamente prevedere, per chi naturalmente era disponibile, la partecipazione anche collettiva a momenti di preghiera.

Oggi il mutato clima culturale (la secolarizzazione), la visione diversa del ruolo e delle competenze della scuola, la società che diventa sempre più multiculturale e pluri-etnica portano a considerare in modo più critico la possibilità di momenti di preghiera nella scuola.

¹² "La Scuola Cattolica ha particolari responsabilità in ordine alla formazione della coscienza morale dei giovani: essa vi si dedica in primo luogo assicurando concrete testimonianze di vita, ma anche affrontando, via via che se ne presenti l'occasione, secondo una sistematicità di sviluppo, i vari aspetti del problema morale, particolarmente di fronte alle nuove situazioni che il progresso culturale, scientifico e sociale presenta" (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 23).

la; non raramente sorgono atteggiamenti di sospetto, se non di aperta ostilità e rifiuto.

Il bambino e la preghiera

Prima di entrare nel merito del tema che stiamo considerando, può essere utile un richiamo sobrio alla possibilità della preghiera nei bambini e al significato che essa può avere. Il *Catechismo dei bambini* offre interessanti spunti al riguardo, che si possono così riassumere.

I bambini hanno grande sensibilità per intuire, gradatamente, ciò che vivono le persone che stanno attorno a loro, anche quando queste pregano. La preghiera dei piccoli battezzati, pur semplice e alcune volte appena balbettata, è comunque vera preghiera (*Catechismo...*, n. 177).

I bambini hanno diritto ad essere aiutati a pregare, intendendo questo comportamento come esperienza di dialogo con Dio ed un incontro di simpatia con Lui (l.c., nn. 179-180). La famiglia è la prima scuola di preghiera del bambino; è importante che i bambini vedano gli adulti pregare e che questi preghino con loro, a cominciare dalla propria casa (l.c., nn. 182-186).

Le occasioni di preghiera sono varie e diverse. Ad esempio: il risveglio al mattino e il coricarsi alla sera, il mettersi a tavola, la partecipazione a momenti di festa, la visita a luoghi sacri (l.c., nn. 190-194; 205-207).

Momenti particolari che possono suscitare nel bambino il desiderio e la gioia della preghiera possono essere le esperienze di stupore e meraviglia, momenti di gioia o di sofferenza, il silenzio (l.c., nn. 199-203).

Pregare a scuola: possibilità e condizioni

Facendo riferimento alle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana, la domanda da cui partire è la seguente: possono trovare una legittima collocazione all'interno dell'esperienza scolastica momenti ed esperienze di preghiera? Ad essa, in caso di risposta affermativa, ne segue immediatamente un'altra: a quali condizioni è possibile pregare all'interno della scuola?

Ritengo necessari anzitutto alcuni richiami, quasi dei 'punti fermi' da cui non si può in alcun caso prescindere. In primo luogo, la scuola ha una sua legittima autonomia e rappresenta per il bambino un'esperienza profondamente umanizzante; pur essendo strettamente collegata con altre esperienze formative, offre già di per se stessa un contributo originale ed insostituibile per la crescita del bambino, a prescindere da altre indispensabili esperienze educative che si devono offrire al bambino stesso. In secondo luogo, si deve ricordare che l'esperienza connessa alle varie attività della vita scolastica e l'esperienza della preghiera sono intrinsecamente diverse e

i bambini devono essere aiutati gradualmente a percepire tale diversità. Infine, appare ovvio che l'esperienza della preghiera presuppone un'adesione consapevole e libera da parte della famiglia e del bambino.

Fatti questi doverosi richiami, ecco alcune condizioni ed avvertimenti affinché l'esperienza di momenti di preghiera nella scuola dell'infanzia sia possibile e rivesta un valore autenticamente educativo.

- Il fatto che le famiglie scelgono una scuola materna di ispirazione cristiana non implica necessariamente che tutte apprezzino e valutino positivamente l'esperienza della preghiera. È segno di garbo e di rispetto da parte della scuola confrontarsi (in appositi incontri per genitori o in incontri personali) per cogliere le diverse sensibilità e atteggiamenti a questo riguardo.
- L'esperienza della preghiera è normalmente un punto di arrivo, che suppone un'adeguata preparazione da parte delle insegnanti. Non si deve aver fretta e decidere, ad esempio, di far pregare i bambini già dall'inizio dell'anno scolastico senza preoccuparsi minimamente di aiutarli a capire il significato di questa particolare esperienza. Da questo punto di vista la domanda da porsi non è tanto se è possibile pregare a scuola, ma 'come' eventualmente si può e si deve arrivare a proporre ai bambini questa esperienza.
- È da evitare in ogni caso che si crei nelle famiglie una mentalità di delega che porti ad affidare esclusivamente alla scuola il compito di far pregare i bambini. L'esperienza della preghiera in famiglia conserverà sempre un valore unico e insostituibile.
- È pure da evitare che si crei, anche involontariamente, nelle famiglie la convinzione che la possibilità di pregare è il segno più caratteristico o, peggio, l'unica caratteristica che fa della scuola una scuola di ispirazione cristiana. Essa è tale anzitutto se e nella misura in cui è veramente 'scuola' e della scuola riproduce gli elementi caratterizzanti; in aggiunta a ciò, essa è tale se ogni aspetto dell'esperienza scolastica (ad esempio: il modo di considerare il bambino, il rapporto tra le persone, i contenuti proposti ecc.) mostra in modo concreto e documentato di ispirarsi ai valori del Vangelo.
- La presenza, tendenzialmente sempre più numerosa, nelle scuole di ispirazione cristiana, di bambini appartenenti a culture e religioni diverse dalla cattolica richiede una particolare attenzione alle insegnanti. Ancora una volta è da richiamare il principio in base al quale nessuno deve essere impedito di compiere gesti che ritiene importanti e significativi per sé e nello stesso tempo nessuno deve essere obbligato. Ciò porta a fare due considerazioni. Anzitutto si deve avere grande attenzione e rispetto per le famiglie di altre religioni, evitando tra l'altro che, nel momento in cui i

bambini pregano, i loro figli possano sperimentare sentimenti di disagio e di esclusione. In secondo luogo, l'insegnante può sapientemente fare in modo che *tutti* i bambini sviluppino quei sentimenti da cui nasce e si sostanzia la vera preghiera (atteggiamenti di gratitudine, di meraviglia e stupore, di richiesta di aiuto e di invocazione) e creare poi momenti di silenzio che ogni bambino 'riempirà' come si sente e come gli è stato insegnato in famiglia. Il vero problema educativo consiste dunque, ancora una volta, nel creare le condizioni che consentano ai bambini di capire il significato di quel silenzio e a viverlo in un personale dialogo con l'Altro o comunque con 'altri' che per loro sono figure importanti (in riferimento alle famiglie non credenti). Per tutti sarà possibile in tal modo cogliere un importante messaggio, che cioè "Dio, per chi ci crede senza complessi, non è fazioso e non fa la campagna elettorale per nessuno, perché vuole bene a tutti, ma a ciascuno a modo suo" (L. Corradini, *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Milano, Massimo, 1976, p. 127).

- È necessario che l'insegnante ponga attenzione al proprio comportamento mentre prega con i bambini: in quel momento non è semplicemente e anzitutto una persona che 'insegna' qualcosa, ma che testimonia la sua fede in Dio. Non assuma quindi un atteggiamento eccessivamente didattico, eviti ogni comportamento artificioso e di ostentata devozione con cui vorrebbe sforzarsi di indurre nei bambini gli atteggiamenti necessari alla preghiera. I bambini hanno bisogno di educatori che tranquillamente testimoniano il loro amore per il Signore, non di persuasori che cercano in tutti i modi di convincerli.
- È da valutare con particolare attenzione anche attraverso quali esperienze concrete si fanno pregare i bambini. Si può infatti proporre loro l'esperienza di recitare semplici e facili formule di preghiera, compiere particolari gesti di lode e adorazione, vivere momenti di silenzio per esprimere in modo personale i propri sentimenti, ascoltare brani della Parola di Dio o altri testi religiosi, eseguire canti e recite di significato religioso, partecipare a riti religiosi della comunità cristiana (ad esempio la Messa). Sembra, in ogni caso, opportuno raccomandare il rispetto della sensibilità dei bambini, l'autenticità del comportamento religioso che evita tutto ciò che sa di artefatto e puramente ripetitivo (certe lunghe preghiere che finiscono per essere soltanto una prova della memoria del bambino), l'aiuto a scoprire volta per volta il significato più vero di gesti e parole che vengono proposti.
- Un accenno particolare merita la celebrazione della Messa con i bambini. Per i credenti essa rappresenta il culmine e la fonte di tutta l'esperienza cristiana; quanto ai bambini, non è facile introdurli a comprendere, se pure gradualmente, quello che avviene di essenziale attorno e sopra l'altare. Tutto ciò richiede che: si ponga

molta attenzione e cura nel preparare i bambini a vivere l'esperienza della Messa; si faccia attenzione al comportamento degli adulti (genitori) che in occasione della 'Messa alla scuola materna' possono da una parte partecipare numerosi in quanto momento di festa per i loro bambini, ma, dall'altra, non essendo adeguatamente preparati o abituati a parteciparvi, possono offrire con il loro comportamento una controtestimonianza e non aiutare i bambini a vivere bene il momento religioso (ad esempio chiacchierando, richiamando in continuazione l'attenzione dei propri figli mentre riprendono con la telecamera o scattano fotografie). Il fatto che la Messa rappresenti il momento più alto nella vita di una comunità cristiana non deve indurre a proporla con troppa facilità ai bambini.

In conclusione, si può ritenere che, avendo attenzione alle condizioni citate (e ad altre ancora che si dovessero tenere presenti in base a particolari circostanze), la preghiera a scuola è un'esperienza possibile ed educativamente positiva. Essa può arricchire la vita emotiva ed affettiva del bambino attraverso un'esperienza originale e unica la quale, portandolo a vivere la sua vita in dialogo con l'Altro, crea e alimenta in lui sentimenti di fiducia, filiale abbandono, stupore e gratitudine, senso di protezione, incoraggiamento e sostegno per una vita buona.



CEI Servizio Nazionale per l'IRC

**Incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani IRC
L'IRC DENTRO IL CAMBIAMENTO**

Taranto, 27 febbraio - 2 marzo 2005

Domenica 27 febbraio 2005

Nel pomeriggio arrivi e sistemazione

Lunedì 28 febbraio 2005

ore 10.30 PREGHIERA DI APERTURA E SALUTO DELLE
AUTORITÀ

RELAZIONI

- ***Sistema di formazione in servizio dei dei docenti***

Dott. LUIGI CALCERANO, *Dirigente del MIUR*

- Il Sussidio pastorale "***Irc e scuola cattolica***" del C.N.S.C.
S. E. Mons. MICHELE SECCIA, *Vescovo di S. Severo, Vescovo
Delegato per l'educazione, scuola, IRC e università della Conferenza
Episcopale Pugliese*

ore 13.30 Pranzo

ore 15.30 RELAZIONE

**"L'immissione in ruolo: cambiamenti per l'Irc, l'Idr, il
rapporto con lo Stato e la Chiesa"**

Prof. SERGIO CICATELLI,

Dirigente scolastico, Consulente del Servizio Nazionale IRC

ore 17.00 *Celebrazione dei Vespri*

ore 18.00 **LAVORI DI GRUPPO** (per Regioni)

ore 20.00 Cena

ore 21.30 Concerto dell'Associazione Musicale della Magna
Grecia

Martedì 1 marzo 2005

- ore 9.00 *Preghiera di inizio lavori*
- ore 9.15 **SINTESI DEI LAVORI DI GRUPPO**
Fr. ENZO BIEMMI, *Direttore ISSR "S. Pietro Martire" di Verona*
- ore 9.45 **RELAZIONE**
"Gli Idr: testimoni di Gesù risorto"
Don ORIOLDO MARSON, *Direttore ISSR di Portogruaro (Ve)*
- ore 11.30 Dibattito in sala
- ore 13.00 Pranzo
- ore 15.00 **Visita ai Trulli di Alberobello, Patrimonio dell'UNESCO**
- ore 18.00 **Celebrazione dell'Eucaristia presso la Basilica Santuario Santi Cosma e Damiano di Alberobello presieduta da S. E. Mons. DOMENICO PADOVANO**
Vescovo di Conversano-Monopoli
- ore 20.00 **Cena a base di piatti tipici pugliesi**

Mercoledì 2 marzo 2005

- ore 8.00 **Celebrazione dell'Eucaristia presso la Cattedrale di S. Cataldo presieduta da S. E. Mons. BENIGNO LUIGI PAPA,**
Arcivescovo di Taranto
- ore 9.30 **RELAZIONE**
"L'Irc per la scuola della persona"
Prof. GIORGIO CHIOSSO, *Ordinario di Storia dell'educazione alla facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino*
- ore 11.00 **COMUNICAZIONI E CONCLUSIONI**
a cura del Servizio Nazionale IRC
- ore 12.15 **PREGHIERA DI CHIUSURA**
S. E. Mons. COSMO FRANCESCO RUPPI, *Arcivescovo di Lecce, Presidente della Conferenza Episcopale della Puglia*
- ore 13.00 Pranzo e partenze