

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

**“L’impegno educativo dell’IdR nell’esercizio
della professionalità docente”**

Corso Nazionale di aggiornamento
per 130 docenti di religione cattolica, ‘formatori di formatori’
in servizio nelle scuole statali di ogni ordine e grado, formatori nelle singole regioni
Esercizio finanziario 2010

Montesilvano (PE), 24-26 ottobre 2011

Laboratori: Feedback finale
Rita Minello

Introduzione

Uno dei più attenti e acuti sociologi contemporanei, Raymond Boudon, ha fatto alcune interessanti considerazioni a partire da un inquietante fatto di cronaca. Nel compito di filosofia della maturità del 1995, si proponeva agli studenti di trattare il seguente argomento: «Si può giustificare tutto?». Un professore corregge quasi duecento temi e scopre che la quasi totalità dei ragazzi - maturandi, quindi con un profilo di uscita dalla scuola superiore - aveva risposto alla stessa maniera: «Sì, è vero, Hitler ha sterminato milioni di persone; la sua condotta è ingiustificabile dal *nostro* punto di vista, ma dal *suo* punto di vista, quella battaglia era giusta». Conclusioni del professore e di Boudon: «abbiamo sguazzato nella religione della tolleranza e abbiamo allevato dei figli che non riescono a distinguere tra valori e credenze, tra semplici opinioni e verità». Senza nulla rifiutare del principio di tolleranza, che rappresenta un valore condiviso, questo esempio, più che di tolleranza, ci pone di fronte alla reazione di giovani che si rapportano con una cultura contemporanea relativista, che impegna sempre di più le società, e che, spinta all’eccesso, può trasformarsi in una forma di integralismo dalle conseguenze a volte pericolose.

A partire da tali contesti, la tematica del Corso Nazionale può essere colta come una sfida: “L’impegno educativo dell’IdR nell’esercizio della professionalità docente”. Come ha chiarito Don Vincenzo Annicchiarico, il Corso di questo anno ha inteso «affrontare il tema dell’educare alla vita, facendo attenzione allo specifico ambito scolastico, concepito anch’esso come ambiente di vita. Di fatto, insegnanti e studenti devono “abitare la scuola” perché risulti un luogo di vita. L’Insegnamento della religione cattolica propone certo una visione della vita, secondo quel principio di testimonianza di una Chiesa che *rifugge dai privilegi, non vuole per sé rendite di posizione, ma cerca di “farsi carne”, di immergersi nella pasta come lievito per promuovere la persona umana, e “fare nuove tutte le cose”* (Card. Bagnasco)».

Un impegno educativo che, nei laboratori del Corso Nazionale (“Lavorare per competenze”), viene orientato alla formazione delle nuove competenze di cittadinanza, intese come punto di raccordo delle Quattro competenze disciplinari dell’IRC: *competenze biblico-teologiche, antropologiche, storico-culturali e pedagogico-didattiche*.

E, infatti, nella formazione alla cittadinanza, le *nuove frontiere dell’impegno* mirano alla ricostruzione di un progetto di vita sociale su basi di pace, sussidiarietà, tolleranza, che trovi le proprie radici nella memoria storico-valoriale dell’umanità e nella consapevolezza che ormai l’interdipendenza planetaria è irreversibile.

Perché, oggi, la qualità della cittadinanza non deriva più dall'affinità etnico-culturale dei membri della comunità, anzi, qualora intesa come *status* di sistema derivante dalle categorie sociali, essa si rivela un'etichetta vuota. Piuttosto, la nuova concezione della cittadinanza richiama modelli e strumenti nuovi, per una partecipazione responsabile che derivi da una navigazione sapiente tra diversi alfabeti. E la sua dimensione assume caratteri etici ed educativi che attraversano energicamente le Quattro competenze disciplinari dell'IRC.

L'insegnamento della religione cattolica accoglie con attenzione questa diversa impostazione, in cui si ravvisa la possibilità di uscire dalla logica dell'incertezza, per ricostruire l'accompagnamento trasformativo.

1. Come cambia la relazione educativa nell'età dell'incertezza

Un filone di contributi – teorici e laboratoriali – ci ha spinto a riflettere su come cambia la relazione educativa nell'età dell'incertezza, anche nello specifico rapporto dell'adulto con la persona in crescita.

Come formare e guidare alla dimensione adulta queste nuove generazioni, senza correre il rischio di misconoscere e mortificare le loro personalità (Matteo)? Come sviluppare quella saggezza e quella libertà che consentano loro di sviluppare armoniosamente i talenti, nutrire la mente, esprimere le potenzialità creative, riconoscere l'armonia e la bellezza, esercitare retti rapporti umani? E ancora: come prepararli ad affrontare i problemi del mondo difficile di domani, quando le scuole di oggi sono obsolete proprio perché non tengono conto dei mutamenti della società e dei nuovi valori che dovranno ispirarla (Ornaghi)? Se sapremo educare bene i nostri giovani, domani essi saranno padroni del mondo e lo trasformeranno. Ma dobbiamo essere disponibili a rinunciare a ciò che è superato, ai vecchi modi di pensare e di agire che hanno creato il nostro mondo, per far posto al nuovo. I bambini e i giovani di oggi hanno un grande compito, ma senza la guida e l'accompagnamento giusto da parte degli adulti, rischiano di perdersi e di inibire le loro straordinarie potenzialità: «di fatto, il bambino di oggi viene *amministrato*, cioè formato dagli adulti in funzione delle finalità tipiche dello sviluppo socio-economico-tecnologico. [...] Le agenzie educative vecchie e nuove costruiscono l'intero processo formativo come variante del processo di socializzazione»¹. E, tuttavia, anche per l'educazione alla socializzazione è necessario che le differenze di ruolo fra adulti e bambini venga maggiormente scandita nelle sue differenziazioni funzionali: le figure delle guide e quelle dei guidati².

Le reti di sicurezza che garantiscono protezioni civili e sociali ai membri delle società post-industriali sono indubbiamente le più sicure su cui gli individui abbiano mai potuto contare nella storia della civiltà. *Società assicuranti*, che tuttavia non sono riuscite a rimuovere il sentimento personale e sociale di diffusa insicurezza. Perché le civiltà crollano e, prima o poi, lasciano sempre il posto ad altre e, all'interno di ogni civiltà, mutano gli stessi svolgimenti della storia, riuscendo ognuno a sostituirsi o a sovrapporsi all'altro. Alle nuove generazioni si prospetta una vita contrassegnata da smarrimento, vulnerabilità, avversione al rischio e frustrazione, in «società di individui che non riescono a trovare una garanzia di protezione né in se stessi, né nell'immediato *entourage*»³. Dovranno farsi carico di percorsi professionali ed esistenziali mobili, discontinui, senza essere attrezzati per far fronte a queste realtà. Situazioni di perdita che desocializzano gli individui, ponendoli di fronte al senso della loro inutilità. Dovranno giocare secondo le regole del cambiamento, della mobilità, dell'adattamento permanente, del riciclaggio incessante, pena la morte sociale. Coloro che non saranno messi in grado per tempo, di controllare il loro futuro, attraverso una adeguata formazione, di fronte «a questa nuova distribuzione delle carte [...] rischiano di essere condannati a sopravvivere negli interstizi di un universo sociale, ricomposto a partire dalle sole esigenze dell'efficienza e della performance»⁴. E l'insicurezza diventerà cultura del rischio, condizione insuperabile della vita dell'uomo contemporaneo: «egli è in qualche modo obbligato ad essere libero; è spinto ad essere performativo, pur essendo completamente abbandonato a se stesso»⁵.

¹ C. Volpi, *L'educabilità umana nella società della rete*, Bruno Mondadori, Milano 2004, pp. 175.

² Cfr. C. Volpi (a cura di), *Essere genitori nel villaggio globale*, Editoriale B/M Italiana, Roma 2000.

³ R. Castel, *L'insicurezza sociale. Che cosa significa essere protetti?* Tr.it. di M. Galzigna e M. Mapelli, Einaudi, Torino 2004, p. 5.

⁴ *Ibid.*, p. 52.

⁵ *Ibid.*, p. 46.

Il fatto è, che gli individui non si sentono realmente protetti e custoditi. Non ci sono programmi di protezione socio-politici che possano cancellare spaesamento, incertezza, timore del pericolo, né sussiste riconfigurazione delle protezioni sociali che produca negli esseri umani sufficiente flessibilità al cambiamento. E' più facile, semmai, che l'accresciuta sensibilità alle minacce, fabbrichi pericoli. Il problema diventa così, fondamentalmente, un problema di valori rinnovati, quale inequivocabile punto di partenza per costruire nuove strutture, entrare nel movimento della storia, creare una nuova civiltà (Cfr. Ornaghi).

Quale educazione, dunque, per l'umano nell'età dell'incertezza? A nostro avviso, è *compito delle istituzioni formative fare del rischio un riduttore di incertezza*, allo scopo di governare l'avvenire sviluppando strumenti appropriati. L'educazione non solo deve combattere con tutti i mezzi l'insicurezza civile e l'insicurezza sociale, ma deve, in qualche modo, dare ai giovani la percezione di un *accompagnamento* effettivo nelle situazioni di difficoltà, per il fatto stesso che «la propensione ad essere protetti esprime una necessità inscritta nel cuore della condizione dell'uomo moderno»⁶. Il tipo di protezione di cui i giovani sentono effettivo bisogno per affrontare con fiducia ed serenità il mutamento, riguarda essenzialmente la custodia dei valori. E questa è forse la più importante “novità” dell'IRC, in un contesto di scuola che si rinnova (Cicatelli).

E pertanto, dice Galantino: «gli obiettivi della formazione permanente (mi sono convinto di questo ancora di più ascoltando il prof. Ornaghi) non possono essere lasciati all'inventiva dei responsabili di queste strutture di formazione [Istituti ISSR o altro]» Ancor più quando si parla – nell'*Istruzione degli ISSR*- di «figure professionali inserite nelle dinamiche culturali e operative della società contemporanea».

Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera devono perciò poter accedere a tutta la gamma di conoscenze relative alla disciplina, alle conoscenze e alle capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare, la Commissione dell'UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel “Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze”; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza), nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato.

Se si vuole rimettere al centro i problemi della qualità dei processi formativi è fondamentale riprendere un forte dibattito sulla questione degli insegnanti, capire quali sono le aspettative, i bisogni, rimettere al centro la questione del reclutamento, la carriera, la valutazione e il merito, la formazione. E' necessario intercettare gli insegnanti, capirne il disagio causato oltre che dalla difficoltà di entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento, dovuta in parte all'età del nostro corpo docente, che nell'ambito dell'OCSE risulta essere il più anziano, ma anche a un'assenza di incentivi professionali.

Tanto nell'educazione dell'allievo, quanto nella formazione del docente, emblema del cambiamento radicale di relazione è rappresentato dal fatto che «Ci muoviamo [...] sull'ambito dell'educazione informale, da intendere però qui nel senso ristretto della testimonianza di vita. (formale/informale) ma in un contesto di *Mutazione morfologica postmoderna dell'essere adulto*, dove le generazioni si fanno estranee l'una all'altra. «Tra le generazioni non vi è più flusso comunicativo vero e pertanto “conflittuale”, nel senso che, lasciando emergere le differenze, lasci pure sbocciare le ricchezze e le potenzialità di queste ultime. [...] Nella misura in cui gli adulti fanno di tutto per annullare quella differenza», si perde «quell'*asimmetria* di rapporto che l'età, l'esperienza, la consapevolezza della morte dovrebbe alimentare e che costituisce la condizione di ogni autentica relazione interpersonale, finalizzata alla generazione educativa»(Armando Matteo). La generazione formativa usa le simbolizzazioni, in tutte le manifestazioni esistenti: attraverso di esse comunità ed individui danno senso alle proprie esperienze. Questo perché l'esistenza dell'essere umano in tutti i campi dell'essere è una ricerca di significato che lascia dietro di sé segni della sua attività in diverse forme come il mito, la poesia, la filosofia, ecc. Siamo di fronte a ciò che Heidegger ha chiamato “Età delle visioni del mondo” (Matteo). In questa età “delle visioni del mondo”, Flavia Montagnini, per il Laboratorio 3, riporta l'importanza relazionale dello sguardo, della *com*-prensione del dono, dell'autorevolezza, dell'a-simmetria,

⁶ *Ibid.*, p. 95.

del tempo. Ma anche la visione di un'adulità felice, modello di equilibrio. Proprio concentrandosi su questi aspetti il gruppo 3 ha identificato le fondamentali competenze dell'IdR, utili alla formazione dei formatori.

Le mutazioni morfologiche postmoderne dell'essere adulto chiamano direttamente in causa la prospettiva antropologica: all'antropologia della formazione spetta il compito di decifrare la presenza formativa dell'uomo «nel tempo e nello spazio, riconoscendo le trame significative che egli stesso ha tessuto»⁷. E, infatti, Vito Mignozzi ci offre, nel laboratorio antropologico, il quadro di un IRC che, «nella sua specificità disciplinare, diviene luogo interpretativo dell'*esperienza umana* e delle *culture*». Citando Benedetto XVI ricorda che «la dimensione religiosa non è una sovrastruttura; essa è parte integrante della persona, sin dalla primissima infanzia; è apertura fondamentale all'alterità e al mistero che presiede ogni relazione ed ogni incontro tra gli esseri umani. La dimensione religiosa rende l'uomo più uomo» (Mignozzi). Partendo da queste sollecitazioni, come riporta Licia Zazzarini, il Laboratorio 4 ha posto attenzione alla verticalità del curriculum e colto le competenze storico-sociali utili alla definizione di un profilo in uscita. In parallelo, ha espresso anche le relative competenze del formatore di formatori.

«L'insegnamento della religione cattolica, dunque, "fa" cultura perché e ogni volta che:

- fa emergere gli interrogativi radicali sulla vita;
- introduce a una conoscenza di un'area del sapere – la religione cristiana – che ha fatto l'Italia e l'Europa, il suo diritto e la sua bellezza, il suo linguaggio e i suoi simboli, la sua libertà e la sua umanità;
- si sostanzia di un dialogo educativo basato sull'ascolto, sul confronto rispettoso, sulla condivisione, sul superamento di banalità, riduzioni e pregiudizi (verso qualsiasi aspetto o religione), sulla capacità critica, sulla correzione e la valutazione educativa, sulla progettualità personale e comune, che aiuta e accompagna nelle scelte, offre chiavi di lettura, modelli, maestri e ragioni di vita». (Mignozzi)

Fra le due dimensioni fondamentali di atteggiamento verso il futuro, l'antropologia dell'IRC sceglie la dimensione del *macrofuturo*, non del *microfuturo*, con tutte le conseguenze educative del caso: il microfuturo riguarda l'individuo e i singoli benefici che esso può trarre dal prevedere gli sviluppi futuri di un determinato evento. La dimensione del macrofuturo, invece, è possibile soltanto a partire da un'assunzione di natura etica alla base delle scelte formative, ossia dall'adozione del punto di vista di una collettività presente e futura di un certo tipo, come un valore in sé che deve essere tutelato. E' necessario chiedersi in che modo sia possibile favorire lo sviluppo di un sistema di valori collettivi alla cui elaborazione contribuiscono un numero sempre maggiore di individui e in cui ci sia uno scambio sempre più equilibrato tra produttori e riceventi di valori, idee e modelli culturali.

2. L'interpretazione del testo biblico come metafora dell'insegnamento per competenze

Un secondo filone di contributi – teorici e laboratoriali – si è concentrato sull'interpretazione del testo biblico, il quale si fa metafora dello stesso insegnamento per competenze.

Nell'età dell'incertezza gli IdR trovano difficoltà persino nell'usare la Bibbia, anche nella scuola dei piccoli: «trovano difficoltà sia sul versante esegetico (=il senso corretto del testo) sia sul versante antropologico (= il senso compreso significativamente o vitalmente) sia sul versante pedagogico-didattico (= corretta spiegazione del senso)». E' innovativa «la prospettiva in cui inserire i contenuti: il referente è un ragazzo, un minore - in fase di apprendimento- in vista della sua crescita umana in ambito di valori- segnatamente quello religioso- per una scelta di libertà – in situazione marcatamente evolutiva- dentro un influente contesto pluralistico sia culturale che religioso. Anche l'incontro con la Bibbia avviene in tale prospettiva» (Bissoli). Sicuramente – riporta Fabio Landi per il gruppo del Laboratorio 2 – sussiste una sproporzione fra le competenze attese e ciò che la realtà scolastica consente, poiché a volte «si fatica a vincere l'analfabetismo biblico». Ecco pertanto risaltare l'importanza delle competenze di lettura del testo biblico, di cui si è occupato il Laboratorio 1, relazionate da Barbara Condorelli per il suo gruppo.

Interpretare la Bibbia è come compiere un viaggio (Pulcinelli). Come per l'insegnamento-apprendimento stesso, la lettura della Bibbia si fa avventura conoscitiva, dove *il metodo di analisi si fa approccio* e dove

⁷ C. Geertz, *L'Interpretazione delle Culture*, Il Mulino, Bologna 1987, p.14.

allievo e insegnante si costituiscono entrambi come quel viaggiatore, il cui viaggio e la cui scommessa è il percorso formativo. *Analisi biblica, dunque, come viaggio di scoperta assimilabile alla stessa relazione educativa.*

Per definire la natura dell'*Approccio*, ci sembra utile chiarire la situazione in cui opera il nuovo “insegnante di qualità”. Lo faremo utilizzando la metafora – simbolo di Serres. Nel paradigma della complessità che caratterizza tutta la società contemporanea, la relazione docente/discente – e le conquiste cognitive che ne derivano - può essere immaginata come il passaggio a nord-ovest che mette in comunicazione l'Oceano Atlantico e il Pacifico: «Si apre, si chiude, si torce, attraverso l'immenso arcipelago artico frattale, lungo un dedalo follemente complicato di golfi e canali, di bacini e stretti, tra il territorio di Baffin e la terra di Banks. Distribuzione aleatoria e forti vincoli regolari, il disordine e le leggi. Lo imboccate allo stretto di Davis, finisce nel mare di Beaufort. Da là, percorrete il nord dell'Alaska verso le Aleutine. Liberazione, vi affacciate sul nome della pace»⁸

Scommessa è il percorso formativo: «gli itinerari labirintici che il viaggiatore è costretto a percorrere stanno a indicare che il passaggio stesso non è tracciato una volta per tutte, che esso, appunto, si apre e si chiude in una fluttuazione imprevedibile, in una distribuzione di probabilità. Dipende dallo stile del tentativo la sua riuscita o il suo fallimento, così come lo stesso tentativo fa parte della geografia mutevole del percorso: è il viaggiatore che determina il passaggio dal possibile al reale, nell'uno o nell'altro senso; può aprire uno spiraglio là dove l'icefield appare impenetrabile, o chiudere, con la sua presenza, un varco tra i ghiacci che l'oscillazione aleatoria del caso ha scoperto»⁹. Ancora: «Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta. Egli non ha in tasca un Baedeker, una guida, che gli indichi le chiese da visitare o gli alberghi dove pernottare; ha solo l'ambigua tradizione di altri che l'hanno preceduto su quella strada»¹⁰.

E' all'interno di questo ambiente immediato che la condivisione, la negoziazione, e la costruzione di nuovi significati può produrre apprendimento (vedi Lab. Pulcinelli-Condorelli). In questo ambiente ogni alunno, ogni docente, ogni oggetto dell'apprendimento è portatore di una propria specificità, di proprie aspettative, di propri sistemi simbolici, proprio come ogni filo nella tessitura di un tessuto.

3. Laboratorio didattico come luogo di sollecitazione di competenze a partire da processi metacognitivi

Infine, in forma trasversale a tutti i Laboratori, si è inteso presentare il laboratorio didattico come luogo di sollecitazione di competenze a partire da processi metacognitivi, tanto in relazione all'insegnamento-apprendimento, quanto in relazione alla formazione dei formatori. Se ne è occupato il gruppo Loredana Perla-Silvia Balla), all'interno del Laboratorio 5.

Il laboratorio didattico è il luogo più indicato per intraprendere un'avventura conoscitiva. E ciò vale tanto nella formazione dei formatori, che per gli allievi.

L'avventura laboratoriale ha luogo a partire dai processi metacognitivi. Essi attengono alla capacità di ogni singolo soggetto di assumere consapevolezza:

- del tipo di sapere acquisito lungo il percorso di conoscenza;
- del proprio processo di costruzione della conoscenza;
- del funzionamento del proprio sistema di apprendimento;
- del repertorio di abilità e di strategie finalizzate all'apprendimento;
- dello stesso controllo sui processi.

Ha luogo anche a partire dalla capacità del soggetto di identificarne la significatività (Loredana Perla), concetto che va oltre l'apprendimento significativo prospettato da Ausubel, caratterizzato dal fatto che le nuove conoscenze debbono connettersi con le precedenti già possedute dal discente (Perla). Nella sua

⁸ M. Serres, *Passaggio a Nord-Ovest*, in Minichiello G., *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli 1994, p. 109

⁹ G. Minichiello, 1994, *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli p.109

¹⁰ G. Bateson, 1977, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, p.20

pienezza, l'apprendimento significativo si collega alla selezione attenta di temi essenziali e fondamentali (cioè densi di senso) sul piano del vero, del giusto e del bello e che consentono di focalizzare l'attenzione sui nuclei fondanti dei saperi e sulle strategie di insegnamento-apprendimento che consentono una comprensione profonda degli argomenti.

La motivazione all'apprendimento significativo si ottiene attraverso attività laboratoriali e caratteristiche così delineate:

- Attività intesa come fare denso di significato e come fonte di *identità* per chi la svolge.
- Imparare pieno, non depotenziato, solo verbale.
- Imparare nel contesto: non solo memorizzazione, elaborare le informazioni o procedure date, ma prendere parte attiva a pratiche che richiedono scelte consapevoli, di *strategie* fra diverse possibilità in vista di un *fine*.
- Competenza come azione situata che si fonda sulla propria *agency*, sul sentirsi parte attiva del soggetto.
- Non apprendere per competenze, ma apprendere diventando competenti.
- Scegliere intenzionalmente di volta in volta le strategie migliori e le nozioni più adeguate, per intervenire efficacemente in una situazione (flessibilità, contestualizzazione, intenzionalità) di cui si risponde (responsabilità).

In tabella, un esempio di attività e processi laboratoriali possibili, per suscitare competenze:

Livello del processo di analisi delle competenze	Attività che il sogg deve dimostrare di saper realizzare	Prove	Condivisione dei criteri di analisi delle competenze
Rendere visibili le competenze	Scelta dalla persona che vuole valutare le proprie competenze informali	Prodotti/esiti dell'attività	Interattività
Riconoscere le competenze	Scelta dalle persone coinvolte nell'analisi delle competenze	Prodotti/esiti dell'attività rappresentativa	Intersoggettività
Valutare le competenze	Scelta dagli "attori" del sistema- valutazione formale	Prodotti/ esiti emblematica	Criteri di valutazione pubblici e condivisi
Certificare le competenze	Scelta dagli "attori" del sistema- valutazione formale	Prodotti/ esiti emblematica	Criteri di valutazione pubblici e condivisi (diplomi e attestati)

4. I punti di non-ritorno

Il nostro sistema scolastico e formativo deve essere ripensato alla luce degli ultimi eventi delle **politiche nazionali europee**: in base ai documenti della Commissione europea sull'istruzione la progettazione del curricolo di una scuola avviene nel rispetto del criterio dell'essenzialità ed è finalizzato al recupero delle carenze più vistose di cui soffre la scuola. I riferimenti internazionali a cui si richiama la didattica per competenze segnano un punto di non ritorno e definiscono le criticità da superare nel sistema-scuola per potenziare una formazione di qualità:

- La scuola che abbiamo non riesce ad essere un **fattore di crescita** per il Paese e per le Persone.
- Le risposte alle nuove domande e alle nuove esigenze non potranno essere efficaci se provengono dai soli decisori politici e se escludono coloro che devono rendere concrete e operative le scelte; dobbiamo

pensare ad una scuola capace di diventare **motore attivo dello sviluppo civile** di una comunità e **fattore di coesione sociale**.

- **Il sistema è ormai policentrico:** Va assicurato alle scuole autonome un sostegno (risorse economiche) che valorizzi il patrimonio culturale esistente, la formazione del personale, la ricerca, la sperimentazione, l'attività laboratoriale, la diffusione delle buone prassi. In maniera più generalizzata, tuttavia, si usa il termine policentrismo per definire la pluralità delle *sedes* e delle *occasioni* di formazione, la crescita delle agenzie coinvolte nel processo di socializzazione, istituzionali e non, intenzionalmente finalizzate alla formazione o implicitamente educative, permanenti o temporanee, coercitive o ad adesione spontanea. Una delle innovazioni più significative è rappresentata dalla introduzione della mediazione tecnologica nella trasmissione della conoscenza, con una forte tematizzazione dei problemi della comunicazione e della organizzazione del sapere ad essa connessa.
- Gli “incroci” tra ruoli adulti e ruoli giovanili e, in specifico, la rottura delle equazioni giovane = studente, adulto = lavoratore, pongono **grossi interrogativi sulla persistenza e sulla qualità delle differenze generazionali** che proprio nella dicotomia tra esperienza di scuola ed esperienza di lavoro fondavano le loro radici strutturali più potenti. La relativa indifferenza rispetto all'età di alcuni aspetti della socializzazione, unita ad altri fenomeni che interessano i climi e le relazioni familiari, in genere fu paritari rispetto al passato, richiede una nuova riflessione sulla transizione alla maturità, sugli itinerari attraverso i quali si supera (se si supera) l'adolescenza.
- Un curriculum che voglia prima di tutto costruire “senso” deve essere orientato all'**unitarietà dell'insegnamento/apprendimento**, superando la distinzione tra attività obbligatorie e attività facoltative/opzionali. Deve avere le caratteristiche della verticalità e dell'internazionalità, dotarsi di un profilo formativo.
- Passaggio dalla didattica a mediazione docente alla **didattica a mediazione sociale** (insegnante con funzioni di tutoring, coaching, direzione d'orchestra ...).
- **Supporto massiccio delle tecnologie didattiche**, soprattutto per le componenti multimediali ed ipermediali (es. LIM).
- **Valorizzazione del sapere progettuale.** L'attività progettuale, - concepita quale interazione funzionale tra bisogni, risorse, vincoli, conoscenze e procedure, - poiché è esercizio di espressione del pensiero divergente finalizzato alla soluzione dei problemi in senso lato, costituisce un momento fortemente caratterizzante degli Assi disciplinari in quanto è alla base stessa di un qualsiasi processo produttivo e abitua a compiere scelte consapevoli e responsabili.

5. Le priorità, in prospettiva futura

Dall'insieme dei dibattiti e dei Laboratori emerge l'esigenza di predisporre alcuni strumenti utili tanto al docente di religione cattolica, quanto al formatore:

- **Profili formativi del curriculum verticale:** è necessaria la ricerca e l'elaborazione di una definizione della mappa delle competenze IRC del profilo d'uscita, relativo alle varie tappe del percorso scolastico.
- **Strumenti per l'osservazione e la valutazione delle competenze.** Si tratta di documentare le potenzialità per favorire le scelte.
- **Strumenti per la certificazione delle competenze** (es. schede). Per predisporli, è necessario interrogarsi sulle fondamentali questioni: che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze? Perché e come certificare l'apprendimento formale e informale?
- **Riflessione sul lessico** comune dell'IRC, che produca un **glossario condiviso**.
- **Studio di percorsi formativi per l'IdR** che siano il frutto di un progetto riflettuto che coinvolga le risorse del territorio e ponga particolare attenzione alla metodologia.
- **Corsi di formazione aperti alle altre discipline**, secondo un'esigenza sempre più avvertita.

Conclusioni

Genitori ed insegnanti conoscono la diversità dei bambini e dei ragazzi di oggi rispetto al passato: consapevolezza precoce, coraggio, talento, dignità, rispetto per ogni forma di vita, accentuata capacità relazionale, padronanza tecnica, spiccata curiosità naturale e culturale. Vivono molto con gli adulti, ma non si adeguano facilmente ai loro modelli di comportamento: consapevoli e maturi, possiedono una forte volontà. Sembra che, in loro, l'emisfero cerebrale destro (creativo-intuitivo) e quello sinistro (razionale) dialoghino meglio e più armonicamente, senza troppa prevalenza di una parte sull'altra.

Punti forti, ma anche punti deboli, dal punto di vista di chi li cresce: sono difficili da guidare perché non fanno niente sotto costrizione, niente in cui non credono, vorrebbero darsi le proprie regole, non accettare quelle degli adulti, non si fanno inquadrare facilmente e manifestano carenze nell'attenzione prolungata. Indipendenti ed orgogliosi, ti seguono solo se ti stimano. Sembrano non aver paura di niente, ma, quando meno te l'aspetti, manifestano profonde aree di emotività, ansia, depressione, irritabilità le quali, se non stabilizzate attraverso il rapporto con adulti equilibrati, possono sfociare in aggressività, frustrazione, comportamenti antisociali. E' necessario governarne l'insicurezza – se non addirittura la nevrosi - che spesso li caratterizza, determinata dal mondo che circonda la loro crescita: veloce, dinamico, ipertrofico nel veicolare informazioni globali, difficile, pericoloso.

Non tanto nell'impartire conoscenze consistono il ruolo dell'insegnante e del formatore di formatori, quanto nel promuovere la nascita dell'uomo, la *co-naissance*, con le parole di Lévinas: *co-naissance* che non può avvenire nella solitudine, ma alla presenza di un altro che sia realmente "più grande" e che provenga da una "dimensione di maestosità"¹¹.

La nostra attenzione si rivolge particolarmente ai bambini e ai giovani, quali future generazioni delle comunità umane: per offrire loro buone *chances* di vita, non bisogna abbandonare i processi di crescita alle forze impersonali del mercato, alla pseudo-moralità di una trasformazione scientifica e tecnologica che delegittima ogni altra fonte di valori. Al contrario, è necessario studiare il loro vivaio di relazioni umane, per ripartire dalla comprensione e dalla mediazione, volte alla costruzione di biografie individuali capaci di tessere un'intelligenza collettiva adeguata alla soluzione pacifica dei problemi.

Non lasceremo cadere il testimone.

¹¹ E. Lévinas, *Trascendenza e intelligibilità*, a cura di F. Camera, Marietti, Genova 1990.