

# Indice

Notiziario - Servizio Nazionale per l'IRC  
n. 1 - Giugno 2007

Incontro Nazionale dei Direttori  
e Responsabili Diocesani dell'IRC

## LA FORMAZIONE IN SERVIZIO, PER UNA PROFESSIONALITÀ COMPETENTE

Roma, 4-7 Marzo 2007

Presentazione. . . . . pag. 5

### PRIMA PARTE

#### *I lavori del Convegno*

#### INTERVENTI INIZIALI

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

Mons. Giosuè Tosoni. . . . . pag. 13  
S.E. Mons. Diego Coletti. . . . . pag. 14  
On. Giuseppe Fioroni . . . . . pag. 19

#### RELAZIONI

#### *Introduzione alle relazioni. Verso quali orizzonti per la formazione degli Idr?*

Prof. Andrea Porcarelli. . . . . pag. 42

#### *1. La formazione in servizio per gli Idr. Dalle teorie e dai modelli formativi, indicazioni per una lettura dell'esperienza*

a cura del Prof. Italo Fiorin  
presentata e integrata da Mons Giosuè Tosoni . . . . . pag. 45

#### *2. Risultati della ricerca sui corsi di aggiornamento diocesani*

Prof. Sergio Ciatelli . . . . . pag. 56

#### *3. Dal Convegno di Verona "per" una fede adulta, pensata e testimoniata*

Prof. Franco Giulio Brambilla . . . . . pag. 71

#### *4. La formazione degli Idr, una proposta che si rinnova*

Prof.ssa Maria Teresa Moscato . . . . . pag. 82

GRUPPI DI STUDIO TEMATICI  
coordinati dal Prof. Matteo Cornacchia

**Introduzione dei lavori di gruppo**  
Prof. Matteo Cornacchia ..... pag. 94

**Ambito 1:**

**La "Formazione in servizio": quale contesto?**  
Moderatore: Prof. Ruggero Morandi ..... pag. 97

**Ambito 2:**

**La "Formazione in servizio": quale destinatario?**  
Moderatore: Prof. Nunzio Galantino ..... pag. 103

**Ambito 3:**

**La "Formazione in servizio": quale metodologia?**  
Moderatore: Prof.ssa Rita Minello ..... pag. 107

**Comunicazioni**

**Il contributo del Servizio Nazionale IRC alla formazione  
dei docenti neoassunti**  
Prof. Andrea Porcarelli ..... pag. 114

ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

**Intervento di S.E. Mons. Piero Coccia**  
..... pag. 122

**Alcune sottolineature a conclusione del Convegno:  
"Formazione in servizio degli Idr"**  
Mons. Giosuè Tosoni ..... pag. 125

SECONDA PARTE:

**La preghiera che ha accompagnato il Convegno**

**1. Lectio divina: Una fede adulta**  
Fratel Enzo Biemmi ..... pag. 133

**2. Riflessioni per accompagnare la preghiera in sala**  
*Slide di meditazioni*  
Prof.ssa Paola Buttignol ..... pag. 153

**3. Omelia di S. Em. Card. Camillo Ruini** ..... pag. 162

**4. Saluto di Mons. Giosuè Tosoni**  
**a S. Em. Card. Camillo Ruini** ..... pag. 166

**PROGRAMMA** ..... pag. 168

**Incontro Nazionale dei Direttori  
e Responsabili Diocesani dell'IRC**

**LA FORMAZIONE IN SERVIZIO,  
PER UNA PROFESSIONALITÀ  
COMPETENTE**

Roma, 4-7 Marzo 2007





# resentazione

In questo particolare frangente, del cosiddetto “anno ponte” tra l’avviata riforma scolastica e i cambiamenti che deriveranno dalla rivisitazione delle Indicazioni Nazionali, il Servizio Nazionale IRC della CEI ha organizzato l’Incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili Diocesani dell’IRC sul tema “*La formazione in servizio, per una professionalità competente*”, nella convinzione che la dimensione formativa sia un fattore determinante per la persona degli Idr e per la stessa disciplina Irc.

Il Convegno si è svolto dal 4 al 7 Marzo 2007 a Roma. La scelta della sede ha voluto favorire la partecipazione di S. Em. il Card. Camillo Ruini e del Ministro della Pubblica Istruzione, On. Giuseppe Fioroni, ma soprattutto ha inteso radicare le fondamenta dell’incontro nel cuore della Chiesa Cattolica, con l’opportunità di visitare la mostra in Vaticano di “*Pietro è qui*”, richiamando la dimensione spirituale ed ecclesiale degli Idr, nello slancio missionario e di evangelizzazione testimoniato dalla tomba dell’Apostolo Pietro.

L’ascolto dei relatori, il confronto e la progettualità nei gruppi di studio, la Lectio Divina guidata da Fr. Enzo Biemmi, la preghiera accompagnata da Paola Buttignol, sono stati tutti momenti vissuti in uno stile di condivisione. La Celebrazione Eucaristica conclusiva in San Pietro, poi, è stata un meraviglioso segno di comunione ecclesiale: il Card. Ruini ha voluto lasciare parole di incoraggiamento, vicinanza e fiducia agli Idr, annunciatori e testimoni della rivelazione di Dio in Gesù Cristo, e ai responsabili diocesani, regionali e nazionali che si occupano della loro formazione.

La relazione di S.E. Mons. Diego Coletti, vescovo di Como e Presidente della Commissione Episcopale per l’educazione cattolica la scuola e l’università, ha introdotto la questione della formazione *in servizio* degli Idr, mettendo l’accento sul tipo di *servizio*, quello *educativo*. Esso si caratterizza come un’audace sfida nei confronti di una cultura delle abilità e si schiera a favore di una crescita della persona umana che coinvolga il piano valoriale, spirituale; non si tratta cioè di trasmettere conoscenze per raggiungere abilità e ottimizzare l’esecuzione di compiti, bensì di favorire un incontro personale che insegni a pensare a partire da verità non strumentalizzabili, capaci di toccare la profondità dell’essere umano. Se questo è il tipo di servizio che gli Idr sono chiamati a prestare, la formazione da offrire loro riguarderà non tanto la competenza su singole verità, ma un’esperienza integrale di fede, di Chiesa, di umanesimo cristiano che possa poi trasformarsi in fondamento della trasmissione culturale scolastica e del servizio educativo.

I lavori del Convegno sono stati richiamati alla concretezza dei problemi educativi della Scuola Italiana dall'intervento dell'Onorevole Fioroni, il quale ha insistito sull'esigenza di una formazione in servizio per i docenti che sia sempre più all'altezza della situazione. Anche la famiglia è coinvolta a pieno titolo nelle responsabilità educative. È importante aiutare i genitori ad essere educatori dei propri figli, in un momento in cui si avverte sempre più l'emergenza dei fenomeni di violenza nella scuola. Secondo il Ministro, a questa urgenza si risponde acquisendo un senso di coscienza civile e professionale che porti a strategie di intervento mirate ad evitare tempestivamente questi fenomeni. Tale impegno riguarda tutti gli insegnanti, compresi gli Idr. Al disagio giovanile (solitudine, abbandono, disorientamento, paura, depressione) si va incontro non semplicemente con la logica dell'utile, dell'avere, ma piuttosto *riscaldando il cuore* con valori di speranza trasmessi attraverso una testimonianza credibile. Tutto ciò si può fare nella scuola dell'autonomia scolastica, che ha scommesso sulle risorse umane, sull'incontro tra la professionalità docente e le potenzialità dei ragazzi. Il Ministro ha anche fatto il punto sulla revisione delle Indicazioni Nazionali. Il quadro pedagogico non sarà esplicitato, mentre si cercherà di individuare un Indirizzo curricolare di massima, che dovrà essere garantito su tutto il territorio nazionale e che comprenderà le conoscenze relative alla storia, tradizione e cultura italiana, per consentire ai ragazzi di sviluppare capacità critiche e senso di appartenenza alla comunità nazionale. L'Indirizzo comprenderà anche la parte delle *utilità*, intese come ciò che serve per entrare nel mondo del lavoro e proseguire gli studi. Non mancherà la dimensione della conoscenza di sé e della costruzione della personalità, aspetto fondamentale in ogni ordine e grado di scuola.

La relazione del Prof. Italo Fiorin, presentata ed integrata dal Mons. Giosuè Tosoni, ha cercato di collocare le esperienze di formazione proposte dai soggetti nazionali e regionali che si occupano degli Idr, nel quadro delle nuove linee di tendenza e modelli formativi propri di una società complessa, post-industriale, che si caratterizza come "società che apprende" (*learning society*). In tale contesto è essenziale che tutti siano posti in condizione di imparare ad apprendere per tutta la vita (*life long learning*) e – per quanto riguarda gli insegnanti – passare dalla logica dell'*aggiornamento* a quella dello *sviluppo di competenze*. Alla luce di tali criteri il Prof. Fiorin ha fatto una sua analisi complessiva delle azioni formative messe in atto dagli uffici regionali per l'Irc e dei corsi promossi a livello nazionale, tanto dal Servizio nazionale IRC, come dalle istituzioni universitarie che operano nel quadro degli accordi tra CEI e MPI per la formazione degli insegnanti. Ne emerge un quadro complessivo in cui l'impostazione metodologica più diffusa appare quella che si situa tra un approccio di tipo espositivo ed uno di tipo coo-

perativo: la maggior parte del tempo viene certamente dedicata a lezioni e relazioni, ma è fortemente presente la preoccupazione per il coinvolgimento attivo dei partecipanti, attraverso il lavoro di gruppo. A livello di scelte tematiche prevale il tema della riforma della scuola, con particolare attenzione all'impianto degli OSA e all'unità di apprendimento, soprattutto nei corsi regionali dove appare – in numerosi casi – il riferimento ad una “matrice” di base che viene replicata con poche varianti in molte regioni. A completamento di quanto illustrato da Mons. Tosoni sulla base del testo del Prof. Fiorin, è intervenuto il Prof. Andrea Porcarelli, per illustrare le modalità con cui il Servizio Nazionale Irc si è inserito nel quadro delle attività di formazione dei docenti neo-assunti in ruolo, attraverso la metodologia del “blended e-learning” messa in atto da INDIRE per la formazione prevista dalla normativa. Il contributo del Servizio si è tradotto nella predisposizione di materiali di formazione da fruire “on line”, sia inserendo in piattaforma INDIRE un congruo numero di materiali di studio e attività operative di natura disciplinare e trasversale, sia curando la moderazione di alcuni forum tematici, sia predisponendo un'area specifica dedicata alla formazione dei docenti neo-assunti (e non solo) nel sito ufficiale del Servizio.

Interessanti sono stati i risultati del primo monitoraggio nazionale sulla formazione offerta agli Idr nelle varie diocesi (*Moniform 2006/2007*), che hanno permesso al Prof. Sergio Cicatelli di presentare alcune riflessioni su quanto si sta facendo a livello diocesano, regionale e nazionale nell'ambito della formazione in servizio. Dalla ricerca emerge un'attenzione pedagogico-didattica e interculturale-interdisciplinare nella formazione degli Idr; non è assente l'elemento della spiritualità del docente come parte essenziale della sua formazione; l'utilizzo dei *formatori di formatori* si va diffondendo, mentre è ancora poco sfruttata l'importanza della documentazione, pubblicazione e condivisione degli atti formativi. Suscettibile di miglioramento appare la formazione rivolta o da rivolgere agli Idr di classe e sezione.

L'intervento del Prof. Franco Giulio Brambilla, a partire dalle suggestioni del Convegno di Verona, ha sottolineato l'urgenza di fondo che riguarda la formazione del laicato, al fine di promuovere una fede adulta. Nella *formazione dei laici* adulti, con i laici, in ogni spazio e stato di vita, è importante il coinvolgimento personale e il ruolo dei formatori come *accompagnatori* nell'esperienza formativa. La formazione cristiana di oggi deve confrontarsi con le forme deboli della religione (devozione, ritorno del sacro, bisogno di spiritualità, fenomeno dei nuovi gruppi religiosi, solidarietà esclusivamente materiale e slegata dall'annuncio evangelico) e soprattutto con i problemi relazionali e di identità della persona. L'atteggiamento pastorale per una fede adulta, dovrebbe allora accompagnare il bisogno religioso, la devozione, le forme dell'emozione religiosa,

senza demonizzare tali sensibilità, ma educandole. Occorre cioè distinguere la fede *vissuta, saputa, pensata e praticata*: se la fede “vissuta” fosse semplicemente una fede spontanea, immediata, cieca, la formazione consisterebbe in un semplice processo di coscientizzazione e di alfabetizzazione religiosa, portando alla fede “saputa”, cioè alla chiarezza del concetto dottrinale. In realtà la fede “vissuta” porta con sé un’implicita forma di consapevolezza che già illumina la vita e orienta il cuore. Una corretta azione pastorale, allora, valorizzerà la dimensione esistenziale e i diversi linguaggi che sostengono e motivano il vissuto delle persone (la preghiera, la contemplazione, la parola, la conversazione, il dibattito, la prossimità, l’arte, la musica e le nuove forme della comunicazione). Non basta la fede “saputa”, il sapere religioso; occorre che esso venga “pensato”. Le scelte pastorali allora dovrebbero riguardare il modello *dialogico* in uno stile comunionale, di relazione pastorale, e non solo quello *teologico-catechistico*. Anche l’agire cristiano, la fede “praticata”, può divenire il luogo in cui si educa la consapevolezza dell’essere credenti.

Un contributo alla lettura pedagogica complessiva delle esperienze di formazione degli Idr – tra presente e prospettive per il futuro – è stato offerto dalla Prof.ssa Maria Teresa Moscato, che ha preso le mosse da alcuni elementi proposti nelle analisi di cui sopra, a partire dall’ambivalente richiesta di formazione pedagogico-didattica. A un dichiarato bisogno di formazione in tale area, che emerge anche dai monitoraggi e dalle ricerche sugli Idr, fa poi riscontro un senso di stanchezza e di presa di distanza da parte degli insegnanti nei confronti delle concrete proposte formative di natura pedagogico-didattica, con una oscillazione tra la “mitizzazione” di una formazione di cui si dichiara il bisogno ed una “svalutazione” delle offerte concrete in tale direzione. Si tratta di una caratteristica non esclusiva dei soli Idr, ma che rappresenta una linea tendenziale dell’universo dei docenti italiani e dipende da una pluralità di fattori, tra i quali alcuni vanno ricondotti ad una serie di “fratture interne” all’interno del mondo delle scienze dell’educazione. La più grave di tali fratture è quella tra pedagogia e didattica, che ha legittimato l’affermarsi di “una” didattica dichiaratamente autonoma da ogni pedagogia, ma perciò di volta in volta dipendente da “una” psicologia, come nel caso evidente della programmazione per obiettivi, che si impose – negli anni ’80 – come “il” modello didattico per eccellenza. In tale contesto è possibile che chi progetta e offre formazione (anche agli Idr) si trovi inconsapevolmente ad assumere i modelli culturali dominanti, con le loro implicazioni sul piano teorico e pratico, senza le opportune verifiche di compatibilità con la nostra identità profonda. Di qui l’urgenza di *riesaminare i fondamenti*, ovvero i presupposti antropologici che, nell’ottica cristiana, fondano la cura educativa e la preoccupazione di insegnare efficacemente, per

sviluppare una teoria dell'insegnamento e una teoria della scuola congruente con la nostra identità, pur riesaminando tutti gli sviluppi che la ricerca scientifica, psicologica, sociologica e antropologica offre al nostro continuo riesame. Una notazione specifica è stata riservata, sulla scorta delle azioni poste in essere dal Servizio Nazionale Irc, al ruolo dei formatori dei formatori, che dovrebbe rafforzarsi sempre di più a livello capillare e diffuso: è necessario "studiare da formatori", perché ogni metodologia efficace esige un supporto teorico specifico e un "addestramento" ben curato. La prassi del lavoro di gruppo, ad esempio, esige delle modalità di conduzione precisa ed una esperienza "sul campo" condotta con modalità che potremmo definire da "tirocinio formativo".

I lavori dei numerosi gruppi di studio, coordinati dal Prof. Matteo Cornacchia e moderati dai Direttori Regionali e da Mons. Nunzio Galantino, la Prof.ssa Rita Minello e il Prof. Ruggero Morandi, hanno avuto una doppia valenza: i gruppi *regionali*, hanno privilegiato lo studio della situazione di fatto, per una riflessione critica sull'attuale offerta formativa rivolta agli Idr nelle varie diocesi; quelli *tematici* hanno affrontato la questione della formazione in servizio dal punto di vista del *contesto* di riferimento, dei *destinatari* e delle *metodologie* di attuazione in una dimensione prospettica, guardando ad un futuro migliorabile.

In questo senso le prospettive aperte dal Convegno sono state notevoli. Le ha sottolineate Mons. Giosuè Tosoni nelle sue riflessioni conclusive. Le aree di miglioramento dell'offerta formativa riguardano sia la persona degli Idr sia la disciplina Irc: puntare alla qualità e all'efficacia; tenere il passo tra consolidamento del passato e apertura al nuovo; attenzione non solo all'operato, ma alla persona degli Idr, al loro "io adulto", nella Scuola e nella Chiesa; dare spazio al ruolo determinante della relazione educativa a favore non solo degli aspetti didattico-contenutistici della disciplina, ma anche di una maturazione umana e un orientamento di vita degli studenti. Per offrire una formazione in servizio di questa portata, occorre che gli uffici diocesani lavorino sempre più in rete (Diocesi-Regione-Servizio Nazionale-Università-Istituti di formazione), valorizzino i formatori dei formatori e predispongano corsi di aggiornamento in un ampio quadro culturale e pedagogico.

L'orizzonte antropologico-teologico, come ha sottolineato S. E. Mons. Piero Coccia, deve fare da sfondo, per non perdere mai di vista, nella qualificazione professionale degli Idr, quella visione antropologico-teologica che va comunicata, trasmessa, tramandata, testimoniata.

L'Incontro Nazionale è stato certamente un importante momento di riflessione e confronto. Prendersi la libertà di fermarsi qualche giorno a riflettere, ascoltare esperti, avere l'umiltà di imparare, sollevare interrogativi e approfondire problematiche, studiare

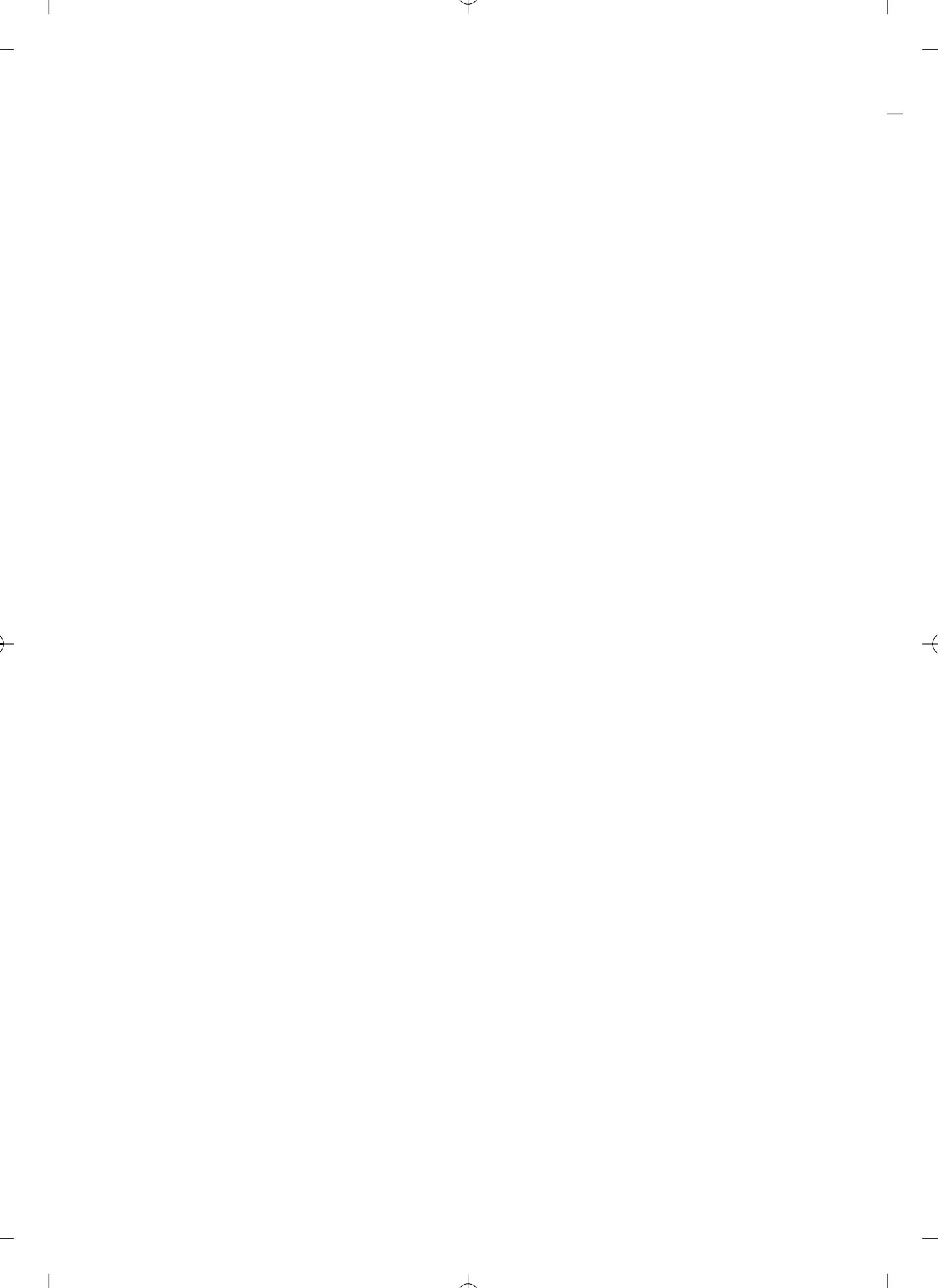
cause ed effetti, ipotizzare strategie d'azione e possibili conseguenze, non può mai dirsi tempo perso: è invece un investimento a lungo termine, che non risolve in breve le questioni impellenti, ma dà spazio all'ideazione di un progetto formativo di largo respiro, che dice la preoccupazione di garantire la qualità professionale degli Idr inseriti nella Scuola Italiana.

Il Card. Ruini, che ha sempre dimostrato il suo impegno nei confronti dell'Irc e degli Idr, perché profondamente convinto della loro importanza «per quel fine per il quale tutta la Chiesa esiste, cioè la missione e l'evangelizzazione, la trasmissione di fede di generazione in generazione», ci indica il fondamento «di tutte le pur necessarie e preziose competenze professionali» degli Idr: «la passione per il Vangelo (...) e la dedizione alle persone dei propri allievi» per un «autentico rapporto educativo»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Citazioni dall'Omelia di S. Em. Card. CAMILLO RUINI, all'Incontro Nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani e regionali dell'IRC, Basilica di San Pietro, 6 marzo 2007.

**Prima Parte:**

**I LAVORI DEL CONVEGNO**



## Apertura dei lavori e saluti

Giosuè Tosoni, Responsabile del Servizio Nazionale IRC

Come vedete siamo una bella compagnia. Sono 194 gli iscritti per 115 diocesi rappresentate. Un numero comunque significativo anche se ovviamente le attese del Servizio guardano anche più in là, perché è bene arrivare proprio a tutte le diocesi dell'Italia.

Benvenuti a tutti voi, al Convegno che il Servizio Nazionale per l'IRC ha predisposto sulla formazione in servizio dell'Idr fin d'ora un grazie per la vostra partecipazione.

Mi rivolgo alle autorità presenti in questo momento, in modo particolare a S.E. Mons. Diego Coletti vescovo di Como e Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica la scuola e l'università, ai relatori e coordinatori dei gruppi di studio, a quanti hanno preparato questo Convegno e soprattutto a voi che siete arrivati dalle diverse diocesi d'Italia.

È un'occasione per salutare i nuovi direttori e responsabili degli uffici scuola servizio IRC per ringraziare di questa incombenza, per ricordare quanti non sono più fra di noi perché arrivati all'incontro con il Padre del Cielo; ne ricordiamo, oggi, due: il prof. Gianni Cravatta che ha dedicato tanti anni, tante energie e tanto amore per la formazione dell'Idr, e don Pietro Cereti puntuale e generoso coordinatore del servizio IRC della diocesi di Livorno, sempre presente ai nostri incontri e mi verrebbe da aggiungere con il suo sorriso.

È un'occasione per rendere sempre più adeguato al nostro operare per gli Idr, la scuola e quanti, famiglie e ragazzi, scelgono di avvalersi dell'IRC.

Il tema quest'anno è tra i più importanti ed urgenti: dentro è un po' in sintonia con l'anno ponte proposto dal MPI, una pausa per riorientarci. La scelta della sede qui a Roma non interrompe la tradizione che vede punteggiare l'Italia di questi Convegni, toccando oltretutto località splendide come Riva del Garda, Grado, Taranto con un contributo spesa più leggero. Ma volevamo garantirci la presenza delle massime Autorità che riguardano il nostro lavoro, si voleva anche dare l'opportunità di visitare la mostra in Vaticano di "Pietro è qui" che chiude proprio in questi giorni.

Il mio contributo si ferma qui, altri ci introdurranno al tema del Convegno e ci spiegheranno la modalità di gestione dei vari momenti.

Il prof. Andrea Porcarelli modererà i lavori.

Stamattina, pregando le lodi, ci siamo imbattuti in questa bella espressione del libro dei Proverbi: “Molte sono le idee della mente dell’uomo, ma solo il disegno del Signore resta stolido”. Potrebbe essere questa la prospettiva nella quale noi ci inseriamo. Buona permanenza, quindi, a Roma e buon Convegno.

---

**Saluto di S. E. Mons. Diego Coletti, Vescovo di Como, Presidente della Commissione Episcopale per l’educazione cattolica, la scuola e l’università**

Vi chiederò un piccolo sforzo di astrazione, ma in questo sono confortato dall’impostazione che è stata data a questa introduzione e più in genere al nostro incontro che dovrebbe aiutarci a fissare bene lo sguardo non immediatamente alle mediazioni pratiche, strumentali, ma al fondo di ciò che vuol dire “formazione in servizio”.

Il mio compito è introduttivo quindi necessariamente proporrà l’esplorazione dei fondamenti non invadendo, anche per mia personale incompetenza, il campo di quanto andrete elaborando, sia nelle altre relazioni, sia nei gruppi di studio.

Tento di rispondere, fedele al titolo propostomi (“Formazione in servizio”), a due domande. Anzitutto: quale servizio? Situiamo il problema nell’oggi: di quale servizio stiamo parlando? Vedremo che la risposta non è così ovvia o acquisita. E in base alla risposta a questa prima domanda ne affronteremo una seconda: quale formazione? In che modo pensare ad una formazione continuata e situata, distinta da quella iniziale?

#### QUALE SERVIZIO

«Vedo me stesso come il luogo in cui qualcosa accade, non v’è nessun Io né alcun Me; ognuno di noi è una specie di crocicchio ove le cose accadono. Il crocicchio è assolutamente passivo. Altre cose ugualmente importanti accadono altrove; non c’è scelta è una questione di puro caso». E ancora: «L’uomo è un’invenzione di cui lo studio dell’archeologia del nostro pensiero mostra agevolmente la recente data di nascita e forse la fine prossima. Tutto è appeso ad alcune disposizioni fondamentali del sapere che hanno decretato la nascita del concetto di persona umana; se cambiasse quella architettura di pensiero dentro la quale è nata l’idea di uomo, possiamo senz’altro scommettere che l’uomo sarebbe cancellato come sull’orlo del mare un volto di sabbia».

Le due citazioni che vi ho offerto e che, come altre riflessioni che vi proporrò, vengono da un volume molto bello del professor Luigi Alici intitolato “La via della speranza”, sono la prima di Levy-Strauss e la seconda di Foucauld.

Perché le ho messe all'inizio del tentativo di rispondere alla domanda "Quale servizio?" Perché questa, secondo me, è ormai cultura diffusa.

Quando Levy-Strauss o Foucauld scrivevano queste cose qualche decennio fa, si poteva ancora pensare che l'epidemia fosse diffusa solo intorno a qualche cattedra universitaria. Oggi sono i nostri adolescenti e i loro genitori che vivono immersi e imbevuti in un mondo, in una cultura che va in questa direzione. Certo forse non con questa lucidità. Non saprebbero esprimerla con queste parole tecniche, filosofiche. Ma vanno in questa direzione.

Siamo immersi in una cultura nella quale la centralità dell'uomo è spesso sostituita dalla centralità di un vago concetto ecologico di vita, di biologia, che esclude ogni primato all'uomo nella sua natura. Una cultura nella quale cambia l'idea stessa di una carta d'identità dell'umano: non ci sono più evidenze antropologiche originarie e certificabili; all'homo sapiens si sostituisce l'homo faber con il risultato che i nostri adulti e i loro figli crescono sempre di più in un contesto dove all'onnipotenza tecnologica (pensate alle questioni legate alla bioetica) corrisponde una sempre più radicale impotenza etica. Vuol dire che al massimo di capacità, corrisponde sempre più il minimo del sapere degli scopi, dei valori, del senso. Di qui è facile intuire quali sono le ricadute di questa svolta della cultura occidentale sulla educazione, sul rapporto educativo e su chi si assume questo servizio.

Potrei citare Aristotele il quale, già al suo tempo, parlando della vita umana, della prassi umana, distingueva due aspetti opportunamente diversificati l'uno dall'altro, usando addirittura due parole diverse: la techne e la praxis; la techne che richiede abilità e che cresce attraverso quelle che oggi chiameremmo le istruzioni per l'uso; e la praxis che richiede virtù e che cresce nell'incontro con verità non strumentalizzabili, non disponibili, non negoziabili, ma capaci di appellare fino in fondo l'impegno radicale e solenne della persona umana.

A quale livello si colloca il servizio educativo, sia quello per così dire allo stato naturale, quello della famiglia, in particolare, e del mondo adulto nei confronti dei giovani e dei ragazzi, sia quello, espresso in termini strutturali e programmatici, che vive nell'istituzione scolastica? Credo che si possa dire che questo servizio è fortemente investito dalla deriva culturale che abbiamo appena illustrato per allusione.

Si tratta di trasmettere "conoscenze" per far raggiungere "abilità". Il fatto stesso che l'elenco degli obiettivi educativi sia stato suddiviso in due colonne con questi due titoli è perlomeno problematico, a mio modesto avviso. Conoscenze e abilità: quando il ragazzo conosce una serie di verità e ha acquisito una serie di abilità, pare che il compito educativo si sia arrivato al suo scopo. Di fronte a

questa deriva culturale si ha l'impressione che non siano state scelte le parole, o i concetti che stanno dietro alle parole, più chiare e meno equivoche, perché un'educazione fatta di trasmissione di conoscenze e di abilità, per ottimizzare l'esecuzione dei compiti, diventa sempre più indottrinamento e addestramento: due concetti che possono anche fare parte dell'orizzonte di un progetto educativo, ma che ne costituiscono, mi sembra, lo strato basso o l'area periferica.

Qual è l'alternativa? Se vogliamo parlare di formazione "in servizio", possiamo individuare un servizio che riesce a contrastare questo pericoloso degrado?

Io credo di sì. Credo che ad una pura e semplice trasmissione di conoscenze di singole nozioni bisogna sostituire l'educazione a quello che chiamerei l'incontro estatico: l'incontro con qualcosa che tu non prendi e metti nella grande tasca del tuo floppy disk organico, ma con qualcosa che ti si presenta davanti come indisponibile, come qualcosa che ti chiama a venir fuori, a entrare in "estasi". In questo senso, è l'esperienza del bello che, secondo la grande intuizione di Von Balthasar, è l'unico punto di vista che permette finalmente di concludere il sillogismo, perché senza la bellezza il sillogismo non conclude cioè non si arriva alla verità, e che permette finalmente al bene di costituire l'appello della vita, nel cuore, perché senza il bello anche il bene rimane inefficace.

Non si tratta di estetismo, ma di quello che abbiamo detto poco fa, nel momento di preghiera, guardando l'Annunciazione: si tratta di cogliere il vero e il bene delle cose in un incontro, in quell'incontro di cui parla il Papa nella prima pagina della sua Enciclica "Deus Caritas Est" quando dice che al centro del Cristianesimo non sta una serie di grandi idee (la verità oggettivata, illuministica), e neppure una serie di comportamenti, ma l'incontro con una persona, che è la persona del *Bel* Pastore. Noi traduciamo normalmente con *Buon* Pastore, ma il termine greco nel vangelo è kalòs, bello!

Non si insegna tanto a "sapere", se per sapere s'intende l'accumulo di nozioni e di competenze, ma si insegna a pensare, che non è la stessa cosa; si insegna quel pensare che deriva dall'incontro con un verità che mi si presenta come non strumentalizzabile, non immediatamente commerciabile o spendibile in techne; si insegna, nella libertà, a riformulare la vita in senso virtuoso e non semplicemente a sapere come funzionano le cose, ma il loro perché. Facciamo mentalmente anche solo l'esempio dell'educazione affettivo-sessuale: chi offre itinerari belli, prima che veri e buoni, per la formazione di un'affettività e di una sessualità liberanti e positive e, proprio per questo, esigenti e responsabilizzanti, ai nostri adolescenti e ai nostri giovani?

Solo questo "servizio" offerto al pensare e al trasformare virtuosamente la vita, questo educare alla praxis e non alla techne,

mette al sicuro l'umanità dalla dittatura di ciò che un autore contemporaneo ha chiamato *il gusto*. La dittatura del gusto, cioè il rifugiarsi superstita della nostra destinazione alla verità e al bene in quello che Habermas definisce "il sì e il no del palato". Il palato diventa l'organo di conoscenza del vero e del falso, del bene e del male.

Quante volte ci siamo sentiti dire dai nostri ragazzi, dai nostri figli: "Non me la sento..."; e questo è spesso il giudizio ultimo e definitivo. Quante volte ci siamo sentiti dire da una coppia di giovani sposi, preparata al matrimonio, con tanto di firme sotto tutta una serie di sì sull'indissolubilità, sull'esclusività: "Ormai non sento più niente...". E siccome il criterio è il principio del sì e del no del palato, quando quello svanisce e non c'è più gusto... non rimane più niente.

### QUALE FORMAZIONE

Passiamo alla seconda domanda.

Se dobbiamo garantire questo servizio, un servizio che strappi l'umanità alla dittatura del gusto, del mi piace / non mi piace, cioè del soggettivo, del relativo... quale sarà la formazione in servizio adeguata per poter offrire ai nostri insegnanti itinerari che li mettano in grado di svolgere tale servizio?

Bisogna formare, credo, non tanto alla competenza su singole verità della fede e neanche sulle istruzioni per l'uso della vita secondo il Vangelo, ma bisognerà formare ad un'esperienza integrale che sta prima e a fondamento della sua trasmissione culturale, purché sia fede cristiana autentica e non uno dei suoi sottoprodotti contraffatti. Faccio tre esempi: il primo è sull'uomo, il secondo su Dio, il terzo sulla Chiesa.

1. Come ci si forma ad educare, in senso culturale-scolastico, alla verità della fede cattolica? Anzitutto attraverso l'esplorazione dell'umanesimo cristiano integrale. Noi sappiamo ragionevolmente, perché la fede ha ragioni da vendere, chi è l'uomo, qual è la sua carta di identità integrale, completa. Stiamo diventando gli ultimi custodi, o ottimisticamente vorrei dire i primi guardando al futuro, a difendere la ragione che finalmente recupera il suo oggetto adeguato, che non è l'insieme delle nozioni, tanto meno l'insieme delle istruzioni per l'uso, ma che è la verità del senso e del valore, la verità che è incontro, la verità che Gabriel Marcel raccomandava di non "ap-prendere" ma di "salutare", come una persona amica; la verità della relazione interpersonale. Non il *know how* ma il *know why*.

Chi di noi si è indignato, ed è scattato in piedi a protestare quando ha sentito una reclame televisiva che diceva "Tutto intono a te"? A pensarci bene "Tutto intono a te" mi pare una buona definizione di quello che mi sembra di avere capito dell'inferno. Eppure non ci siamo scandalizzati. Se avessero tentato di venderci della

cioccolata formulando una bestemmia, la Rai sarebbe stata inondata di lettere di protesta. Hanno continuato a parlare dell'uomo, per settimane e per mesi, in una maniera scandalosa e nessuno se ne è occupato perché non stiamo presidiando un umanesimo integrale, che ha evidenze razionali e ragioni da vendere.

2. Secondo esempio. Una formazione in servizio che renda capaci di svolgere questo compito è una formazione a rendere ragione alla fede, sottraendola alla sua riduzione al sentimento, alla tradizione con la "t" minuscola. La trasmissione della fede cristiana in termini scolastici e culturali e non catechistici non vuol dire rinunciare a far vedere che la fede cristiana ha ragioni, appella la ragione e non è relegabile a livello delle scelte di gusto irrazionale. La fede è un compito infinito e non delegabile affidato alla ragione umana. In altri termini, ci vogliono dei docenti che non solo sappiano bene spiegare tutti i punti del simbolo niceno-costantinopolitano, ma che "pensino" la loro fede. Si ha l'impressione che molti dei nostri adulti, anche catechisti e purtroppo sacerdoti, continuano a credere a patto di evitare di pensare la loro fede, di confrontarla con le domande.

La fede funziona a dubbi, come il motore a scoppio funziona a benzina. Se è da un po' di tempo che non bruci più qualche dubbio, vuol dire che la tua fede è in garage e che non ci vai mai sopra. Bisogna quindi far sapere, scolasticamente, e abituare a pensare l'esistenza di un Dio diverso (pensate quanta importanza ha questo nell'ambito del dialogo interreligioso), di un Dio la cui immagine sorprendente e stimolante (molto bella!) mette in gioco il meglio dell'esistenza umana: non la schiaccia, non la colloca a parte, non la fa restare inutilizzata, ma la stimola. Questo è proprio di un Dio personale, incarnato. Non c'è Ebraismo o Islam che ci segua su questa linea!

Dobbiamo certo dialogare, imparare molto e anche rispettare tante cose delle altre religioni. Ma sapendo che noi abbiamo avuto l'incontro con un Dio che ci ha riempito di passione per la conoscenza del vero e per la costruzione del bene, perché ci ha fatto intuire la bellezza del suo volto. Non a caso è assolutamente proibito disegnarlo sia per la tradizione ebraica sia per quella islamica. Noi invece leggiamo il fulgore della gloria di Dio che risplende sul volto di Cristo.

3. Terzo e ultimo esempio.

Bisognerà che la formazione in servizio aiuti a far prendere coscienza e ad entrare in rapporto con una comunità di credenti, con una presenza di chiesa nella cultura e nella storia che chiarisca che questa comunità di credenti non è estranea rispetto alla storia al mondo, come se trattasse solo delle cose dell'altro mondo.

Noi non siamo estranei, non ci occupiamo delle cose dell'altro mondo, secondo uno schema drammaticamente ancora platonico.

Una comunità cristiana non è estranea al mondo e alle sue fatiche: il docente deve testimoniare questo, lo deve vivere e deve essere coerente con questo tipo di passione per la storia in nome di Gesù. Una comunità che non è estranea e non è padrona: non sta nella storia a combattere per guadagnare spazi vitali di potere o di privilegio, non vuole fagocitare o “ecclesializzare” tutto, vuole soltanto servire.

Né estranea, né padrona, ma serva come il suo Maestro, la sua guida, il suo sposo, la sua passione fondamentale che si chiama Gesù Cristo: il quale non è venuto per essere servito, per farsi servire, ma per servire. Una comunità che mostra la fecondità di questo servizio all’uomo e alla sua vita (ed è possibile dimostrarlo all’evidenza) nonostante i contorcimenti di una storiografia illuministica e massonica che ancora ha molto influsso nella nostra cultura e nelle nostre scuole; una comunità di discepoli del Signore Gesù che ha accumulato nei secoli gesti splendidi, meravigliosi di servizio alla vita della persona umana, singola e nel contesto sociale.

E così il cerchio si chiude: imparare a servire, formazione in “servizio”, perché la Religione Cattolica ha come suo fondamento una verità dell’uomo, l’antropologia cristiana integrale, e una verità di Dio, che derivano entrambe da Gesù Cristo, l’interlocutore incarnato della nostra ragione e della nostra libertà. Due verità che fanno ruotare tutto intorno ad un amore incondizionato che si traduce in gratuito servizio.

### Intervento dell’On. Giuseppe Fioroni, Ministro della Pubblica Istruzione



Rivolgo innanzitutto un saluto a Sua Eccellenza Mons. Diego Coletti. Ci incontriamo in più sedi e sempre con la stessa cordialità, per mettere a disposizione della scuola competenze diverse ma con la stessa preoccupazione: che la scuola possa svolgere al meglio la sua missione.

Prima di inoltrarmi nelle considerazioni che desidero presentare, rivolgo il mio apprezzamento ai responsabili della CEI – Servizio Nazionale per l’Insegnamento della Religione Cattolica – per aver organizzato questa iniziativa su un tema che considero un preminente fattore di qualità del sistema scolastico.

Colgo l’occasione per fare alcune considerazioni che volentieri offro all’attenzione dei Direttori e Responsabili degli Uffici scuola diocesani – Servizio Irc, qui riuniti per il Convegno sul tema della “Formazione in servizio degli Insegnanti di religione”.

Dividerò il mio intervento in due parti: la prima, di carattere generale, per esprimervi alcuni orientamenti operativi che in questi giorni stiamo elaborando al Ministero; la seconda per analizzare più direttamente il tema del Convegno.

## I. LA SCUOLA DENTRO UNA STORIA DI RIFORMA E NUOVE ESIGENZE EDUCATIVE

### 1.1 La scuola, fatti di cronaca, violenze e proposta educativa

Parliamo oggi della scuola, in un momento particolare della sua storia e vorrei fare alcune riflessioni, che motivano ancora di più l'urgenza e l'emergenza di una formazione attiva dei docenti e, in modo particolare, degli insegnanti di religione cattolica.

In questi otto mesi, o poco più, in cui mi occupo di Pubblica Istruzione, la scuola italiana ha registrato e vissuto fenomeni di evidente interesse da parte dell'opinione pubblica. Se leggete le pagine dei giornali di questi mesi, vi accorgete che è come se fossimo entrati in un frullatore mediatico che non è tanto grave per la quantità dei fenomeni quanto per la loro tipologia.

Rispetto a questi fenomeni dobbiamo fare una riflessione attenta che parta da un presupposto: quando si avviano dibattiti e riflessioni sulla scuola, c'è il tentativo, in tutti i Paesi e nel nostro in modo particolare, di trovare un capro espiatorio. Trovarlo nella scuola è estremamente facile. Tutti coloro che sono coinvolti nelle responsabilità educative del nostro Paese, e sono tanti, più sono deboli più diventano esigenti nei riguardi di coloro che sono chiamati a concorrere all'istruzione, all'educazione dei figli. E questo è un tema che riguarda in primo luogo la famiglia: in un momento in cui è piuttosto debole nelle capacità di educare, diventa sempre più esigente nei riguardi dei figli e di quanti sono chiamati ad intervenire a supporto della loro crescita. A tal proposito vi invito a leggere una riflessione che oggi ha fatto Barbiellini Amidei su un quotidiano nazionale, analoga ad un'intervista che io ho rilasciato l'altro giorno alla stampa: una famiglia che si caratterizza per il sindacalismo a favore dei figli dimostra i limiti della propria capacità di svolgere un ruolo di guida per la crescita e la formazione dei propri figli. Io provengo da una generazione che era abituata, quando tornava a casa e qualche cosa non era andata bene a scuola, a sentirsi preoccupata di doverlo dire ai propri genitori. Non mi è mai capitato di constatare che a mio padre o a mia madre venisse in mente di dire che forse io avessi ragione e qualcun altro avesse torto. Non credo che quello fosse l'atteggiamento più corretto e più sensato, ma che il ge-

nitore diventi il sindacalista del figlio, a prescindere dal merito, credo sia un fatto che ci deve far riflettere. Io ho un solo figlio. Tutti i giorni vedo quanto è difficile e complicato educare mio figlio e mi domando: possiamo pensare che un docente possa sostituire per intero la famiglia, il babbo, la mamma, i nonni, gli zii, la società, le altre agenzie educative nell'istruzione e nella formazione dei figli? Mi auguro che nell'organizzazione del "Family day" il primo punto richiesto per le politiche a sostegno delle famiglie da parte del governo e delle istituzioni sia aiutare e sensibilizzare i genitori ad essere educatori dei propri figli in un momento in cui questo compito è diventato tanto difficile e in cui si avverte sempre più la sproporzione del gap educativo tra le capacità del genitore e i bisogni dei figli. È questo uno dei temi fondamentali che, a diverso titolo, dobbiamo affrontare, e lo dobbiamo affrontare sotto diversi aspetti. Per far questo dobbiamo coinvolgere la famiglia, mentre la scuola deve fare fino in fondo la propria parte.

Ho qualche difficoltà a riconoscere che nelle nostre classi il fenomeno del bullismo sia così diffuso. Cercherò di spiegarmi. Se andiamo in giro per le strade e troviamo qualcuno che prende a calci e a pugni una persona diversamente abile, non penso che ci mettiamo a disquisire sulle cause del disagio che lo hanno portato a questo gesto. La prima sensazione, lo stato emozionale che proviamo, è di dire che chi fa queste cose è un vigliacco, una carogna. Ecco il punto: se uno si comporta così per strada, la valutazione è quella che esprimevo sopra, ma se succede a scuola diventa peggiore. Questa constatazione non ci toglie l'obbligo di recuperare o operare sul disagio giovanile, tutt'altro. Una cosa comunque a me preoccupa molto ed è questa: quando si parla di violenza nella scuola non ci si deve dimenticare che è la scuola stessa a subire violenza. La scuola è oggetto di violenza, spesso bersaglio della criminalità organizzata e persino di comportamenti intolleranti da parte delle famiglie. Possiamo fare un elenco di quanti docenti subiscono violenze e atteggiamenti iper-irrequieti di ragazzi spalleggiati dalle loro famiglie. Questo è causa, spesso, di abbandoni, di licenziamenti o pensionamenti precoci, espressioni di un'inadeguatezza nel fronteggiare (nel senso di sentirsi proprio al fronte), nel difendere un progetto educativo di cui gli artefici principali, il resto della società e la famiglia, invece che stare in rete, stanno dall'altra parte, a guerreggiare. Dobbiamo cercare di rimuovere dalla scuola questa sensazione di inadeguatezza e solitudine.

Per poter fare tutto questo la scuola certamente deve avere le carte in regola: non è infatti possibile che questi fenomeni si ripetano per anni senza che nessuno veda, senza che nessuno parli, senza che nessuno faccia qualcosa. L'omissione, fuori e dentro la scuola,

è un reato peggiore del fatto stesso. E per operare in questo senso non servono le circolari sul bullismo, non serve neanche il numero verde, né gli osservatori che abbiamo messo in piedi (anche se sono sicuramente strumenti utili), ma serve **la presa di coscienza da parte degli studenti e dei docenti**, ossia delle risorse umane di cui la nostra scuola è ricca. Se, invece, continuiamo ad essere tolleranti e quella tolleranza diventa assuefazione si finisce per dire: “così vanno le cose, non si può fare niente”. Oppure: “mi giro dall'altra parte”. Alla logica del “me ne frego”, dobbiamo sostituire i valori di una cittadinanza attiva che porta a dire: “mi interessa che quel debole, che quel diversamente abile non sia mai solo rispetto alla comunità educante”. Questa è l'unica strada da seguire nella scuola dell'autonomia perché la violenza e il bullismo vengano cacciati fuori dalle nostre aule. Se facciamo questo possiamo chiedere agli altri tutto. Se di fronte agli episodi di violenza che si ripetono saremo capaci di dire “non mi giro dall'altra parte”, potremo andare a testa alta e non minare la capacità della scuola di essere credibile ed autorevole.

## 1.2 La scuola, luogo di una responsabilità condivisa

Il quotidiano “Avvenire” qualche mese fa portò alla pubblica attenzione un episodio accaduto in una scuola del sud che mi ha fatto capire cosa significa tolleranza e assuefazione. I figli del boss avevano deciso che, anche se era una giornata molto calda, non si entrava a scuola perché gli ambienti non erano riscaldati (c'era stata anche una serie di atti vandalici a danno della scuola). Chiamo il dirigente scolastico regionale il quale mi risponde che erano state tutte sciocchezze e che non era successo niente. Poi chiamo l'ex provveditore, dirigente scolastico provinciale, che mi dice la stessa cosa. Finalmente rintraccio il preside di quella scuola il quale mi dice: “è stata una cosa banalissima: intanto non sono entrati con la moto, ma con il motorino; poi non avevano una pistola vera, ma solo una pistola ad aria compressa; hanno sì sparato le biglie contro i vetri, ma la nostra scuola ha i doppi vetri e quindi hanno rotto solo il primo vetro, non il secondo”. Questo episodio spiega cosa significa una tolleranza che diventa assuefazione e la tentazione di girarsi dall'altra parte e motivare il proprio “me ne frego” con l'incapacità di agire.

Quando affrontiamo il problema della violenza nelle scuole mi viene da più parti detto, anche da autorevoli editorialisti della nostra stampa, che il problema del bullismo è espressione di un grande disagio giovanile, che merita dei dibattiti escatologici che riflettano “sulla salvezza dell'uomo”. Peccato che tutto questo comporta decine di anni per essere realizzato e nel contempo favorisce un meccanismo dello “scaricabarile” dove ciascuno di noi, nella ricerca di fare

il meglio, si assolve dal mettere in atto nell'immediato il bene che potrebbe subito operare per risolvere il problema senza cullarsi nel rimandare ad altri le soluzioni di carattere generale. Questo nella scuola non possiamo permetterlo e questa motivazione non può essere adottata per evitare di fare subito quello che ciascuno di noi è in grado di fare per rendere migliore la convivenza nella classe. Questo riguarda indistintamente tutti gli insegnanti – compresi quelli di religione – e qualunque scuola, di ogni ordine e grado.

C'è, comunque, un disagio giovanile che non si può esorcizzare troppo facilmente. Quando un adolescente parla di solitudine, di abbandono, di paura e disquisisce intorno al pensiero della morte, è inevitabile che viva una situazione di disagio. Il problema è che la società italiana dà al disagio semplicemente una risposta basata sull'aver: "cosa ti regalo?", "quanti soldi ti metto in tasca?". Questo è il meccanismo che prende un po' tutti (chi è senza peccato scagli la prima pietra), il modo con cui di solito ci avviciniamo ai nostri figli, che sono molto migliori di come noi li immaginiamo. Se invece di favorire in loro "la logica dell'aver" fossimo in grado di **riscaldare il cuore con dei valori trasmessi**, non semplicemente comunicati, in grado di generare passione, di dare appartenenza ed identità, potremmo sicuramente abbattere la sensazione della solitudine e dell'abbandono e far guardare alla vita con la speranza e non con il nichilismo della morte. Credo che questo sia lo sforzo che dobbiamo fare all'interno della scuola e dobbiamo farlo con la consapevolezza che la sfida dell'autonomia scolastica si basa sul fatto che i docenti hanno scommesso sulla propria professionalità assumendosi il rischio di educare i nostri figli. Perché, alla fine, l'educazione (da "educere") nasce dall'incontro tra il docente persona e lo studente persona, non tra un modello di docente e uno di studente. È nell'incontro di quelle due persone che si gioca la possibilità di educare e istruire i nostri figli. Questa è la scuola dell'autonomia: ecco perché non può essere un'azienda governata a circolari, ma una comunità che deve avere la capacità di poter realizzare il massimo nell'incontro tra la professionalità della persona docente e le potenzialità e gli stili cognitivi di quel ragazzo discente che sta di fronte.

### 1.3 Innanzitutto le risorse umane

Certo, è un problema di risorse. Credo che anche qui la scuola debba chiedere o mettere in campo risorse diverse. Siamo infatti abituati a chiedere soltanto risorse economiche. I dati pubblicati in questi giorni dimostrano come negli ultimi sedici anni abbiamo raddoppiato gli investimenti e le spese per tutti i comparti dello Stato mentre il fanalino di coda, dopo la Sanità, la Difesa e la Pubblica

amministrazione, è proprio la scuola. Mentre tutto il resto è andato avanti, la scuola è rimasta indietro. E questo la dice lunga sul fatto che la nostra scuola non è poi una scuola che spende così tanto: è una scuola che spende ma spende perché ha deciso di rispettare il dettame costituzionale che prevede due cose. Primo: l'integrazione dei diversamente abili nelle classi. E io credo che questo sia un segno di civiltà della nostra scuola, un segno di civiltà che ovviamente ha il suo costo economico ma fa sì che ci siano almeno novantamila docenti in più rispetto a tutti gli altri Paesi. L'altro punto che ha aumentato i costi è il fatto che abbiamo sedici milioni di etari di montagna e le scuole di montagna sono il presupposto perché quelle comunità continuino ad esistere in tutta la loro dignità: altrimenti, avremmo solo alimentato tanti cittadini di serie "B". Nonostante i fondi a disposizione, la scuola non ha comunque avuto le risorse di cui necessita.

Ci sono altre risorse di cui abbiamo bisogno, e ne possiamo disporre fin da subito: sono quelle della **condivisione di un modello educativo**. Non si può pensare che la scuola, che accompagna i bambini per cinque, sei ore al giorno, possa non ricevere danni diretti, nei percorsi di studio e di formazione dei ragazzi, dalla televisione, da internet o dal telefonino. Dobbiamo porci il problema di come difendere lo sviluppo psicofisico armonico dei bambini e dei ragazzi. Riguardo allo sviluppo celebrale, fino ai diciassette-diciotto anni i nostri ragazzi hanno le cellule cerebrali mature e funzionanti essenzialmente sulla base di due atti: l'emozione e la pulsione. Quando li mettiamo davanti ad uno spettacolo violento, il ragazzo dopo un'ora ottiene lo stesso risultato di quando viene interrogato a scuola: tachicardia, sudorazione. Dopo un'ora comincia ad assimilare gli episodi di violenza; l'altra parte del cervello, soprataleamica, la corteccia celebrale occipitale, è quella che porta a replicare quello che vediamo, per cui se vede la violenza, replica la violenza. Ciò che rischia di mancare alla maturazione celebrale dei ragazzi di oggi sono i lobi frontali, quelli che danno la capacità di associare ad un'azione qual è l'effetto prodotto e avere il discernimento tra il bene e il male rispetto a quella stessa azione. Ogni volta che noi "bombardiamo" i nostri ragazzi con una violenza quotidiana, è come se dessimo loro una Ferrari con il pieno di benzina, ma non il volano per guidarla. Poi, magari, ci meravigliamo perché vanno a "sfraccellarsi" contro il muro. Rispetto a questo le responsabilità degli adulti sono totali. I giovani non diventano cattivi perché sono nati così, lo diventano perché vedono una serie di esempi non idonei (basti pensare alla violenza negli stadi). Allora c'è la necessità di una "rete" dove ciascuno di noi si assuma la responsabilità di condividere un modello educativo e avere la capacità di dire che i valori vanno testimoniati concretamente.

#### 1.4. Revisione delle Indicazioni nazionali

Sto rivedendo le *Indicazioni Nazionali* del primo ciclo – scuola elementare, scuola media inferiore e scuola dell’infanzia – che presenterò nei primi giorni di aprile a Roma. Saranno Indicazioni relative anche ai contenuti e alla cornice culturale. Dentro questa modifica delle Indicazioni Nazionali ho in testa di far scomparire quelle cose che non capisco: queste unità, sub-unità di apprendimento. Non ho ancora capito quali sono le differenze tra le unità proposte da Berlinguer e quelle proposte dalla Moratti. E siccome, oltretutto, nella scuola delle autonomie la didattica e l’innovazione sono affidate alle istituzioni scolastiche, cercherò di evitare che esista una pedagogia di Stato.

Altri due temi delle Indicazioni Nazionali che mi stanno particolarmente a cuore riguardano direttamente la religione. Noi dobbiamo, per essere realmente europei, abituarci a dare le competenze e a ragionare in termini di competenze. **Le competenze rappresentano sicuramente un aspetto particolarmente interessante della riforma.** Devo dire che relativamente alle competenze, fra i vari modelli quello francese mi incuriosisce fortemente. Mi sono poi messo a leggere anche le competenze che dovremmo scrivere. Mi sono rivolto a persone informate, pedagogisti, psicologi, disciplinari. Hanno cercato di spiegarmi che cosa è una “competenza” (ci vorrebbe un dibattito di una ventina d’anni per chiarire cosa sono le competenze, peccato che noi le dovremo fare per il 2007-2008). Allora ho letto quelle che esistono e le ho trovate di una aridità spaventosa. Mi sono anche chiesto: il ragazzo dove acquisisce tali competenze? Perché così come sono scritte le può acquisire su Topolino, sul Corriere della Sera, su qualunque altra cosa. Credo che, modificando le Indicazioni Nazionali, dovremo scriverle in modo da avere una via italiana all’accesso europeo. Dovremo cercare di individuare indirizzi curriculari che devono essere garantiti su tutto il territorio e che consentano di consegnare al ragazzo le conoscenze necessarie della nostra storia, della nostra tradizione e della nostra cultura, per consentirgli di maturare un senso di appartenenza ad una comunità nazionale, sviluppando una buona capacità di comprensione e un forte senso critico. Ci sarà poi la parte delle innovazioni curriculari che riguardano ciò che serve per entrare nel mondo del lavoro e per poter proseguire gli studi. C’è poi una parte fondamentale per le scuole di ogni ordine e grado che riguarda la conoscenza di sé e la **costruzione della propria personalità.**

Sono stato ad Auschwitz con un gruppo di ragazzi e alla fine della manifestazione un deportato ha letto una lettera che un preside, deportato anch’egli ad Auschwitz, scriveva tutti gli anni ai docenti della propria scuola e ai propri colleghi. In sostanza diceva:

“cari colleghi sono stato ad Auschwitz ed ho trovato degli ingegneri competenti che hanno costruito camere a gas; dei medici competentissimi che hanno fatto dei terribili esperimenti su di noi come fossimo delle cavie; dei chimici competentissimi che hanno inventato l'acido cianotico per farci morire prima; infermieri così competenti e così bravi che dalla camera a gas ci portavano ai forni crematori...”. Se la scuola che noi facciamo serve a dare competenze e saperi senza formare l'uomo e senza costruire il cittadino, la persona umana, allora chiudiamola, perché non ne abbiamo bisogno. Questo valeva allora e vale oggi per la scuola italiana.

Dopo queste riflessioni, espone in modo spontaneo e informale, vorrei riportarvi rapidamente alcune considerazioni sulla **formazione in servizio**. Ho però voluto fare questa lunga premessa perché se in una scuola tranquilla e senza problemi la formazione è un elemento importante e determinante, in una scuola e in un Paese che vive una doppia emergenza educativa e di convivenza civile la qualità dell'insegnante e la capacità dell'aggiornamento permanente dell'insegnante costituiscono l'elemento che fa la differenza tra una buona e una cattiva scuola. Oltretutto, fa differenza molto prima di una innovazione tecnologica; infatti non è un caso che nel bilancio di previsione sono maggiori le risorse che ho stanziato per la formazione e l'aggiornamento dei docenti rispetto a quelle per l'innovazione tecnologica. Sarà bellissimo avere scuole con lavagne interattive, ma le scuole con le lavagne interattive non faranno mai la differenza se non avremo dei buoni insegnanti. Quindi, è meglio prima formare le risorse e il capitale umano che abbiamo, poi, progressivamente, con le risorse a disposizione vedremo anche come acquisire adeguati strumenti d'innovazione tecnologica.

## 2.

### LA FORMAZIONE IN SERVIZIO PER UNA PROFESSIONALITÀ COMPETENTE

#### 2.1 La formazione in servizio come fattore di qualità

È evidente che il cambiamento dipenderà in massima parte dalla formazione dei docenti.

A quasi nove mesi dal mio incarico mi sono reso conto che per migliorare l'apprendimento e la formazione generale dei nostri giovani dobbiamo migliorare l'organizzazione delle strutture centrali e periferiche, dobbiamo migliorare il funzionamento dei singoli istituti, dobbiamo completare la cosiddetta e infinita “riforma della scuola” ma, soprattutto, mi sono reso conto che per assicurare qualità al percorso formativo è necessario assicurare qualità all'agire educati-

vo e didattico degli insegnanti dentro la classe. Sono gli insegnanti a fare la qualità della scuola.

Il problema allora è questo: come poter disporre di insegnanti di qualità? Le risposte sono molteplici e chiamano in causa la formazione universitaria degli insegnanti, le modalità di reclutamento, lo stato giuridico ed economico, la progressione di carriera e il riconoscimento dei meriti anche attraverso forme premianti. **Ma il problema non si risolve se non si investe sulla formazione in servizio.**

La consapevolezza che l'aggiornamento e la formazione in servizio siano da ritenersi fondamentali per la scuola traspare anche dai provvedimenti legislativi e normativi.

Il contratto di lavoro del personale della scuola (art. 61) afferma che la formazione costituisce *una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale* e quindi per il sostegno ai processi di innovazione in atto e al potenziamento dell'offerta formativa con particolare riguardo alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e al recupero degli abbandoni.

Anche gli studi di settore mettono in risalto il legame esistente tra **qualità degli insegnanti e innovazioni educative e didattiche**. Noi ci stiamo impegnando da più legislature per innovare il sistema scolastico attraverso le riforme, ma nessuna riforma e innovazione può avere effetto senza il coinvolgimento degli insegnanti. E. Chang è molto esplicita in tal senso: *“l'insegnante ben preparato appare chiave di volta di tutte le innovazioni educativo-didattiche, quindi fattore determinante per la qualità della scuola. Ogni importante innovazione educativa, infatti, richiede sì una spinta esterna, ma l'attenzione, sia pur lenta, esige l'intelligenza, la preparazione e l'attiva volontà dei docenti”* (Chang, 1997, 612).

Anche gli esperti OCSE, incaricati di effettuare nel 1998 l'esame della politica scolastica italiana, affermano: *“la qualità dell'istruzione dipende dalla qualità degli insegnanti, dal cui sostegno dipende il successo di una riforma. Quando si avvia una riforma di dimensioni simili a quelle proposte dal governo italiano, occorre mettere in atto sensibili sforzi per riorientare gli insegnanti, i genitori e gli amministratori al nuovo sistema.....”* (OECD-OCSE, 1998, 65).

## 2.2 Formazione e società della conoscenza

La consapevolezza della necessità della formazione in servizio si è fatta ancora più profonda oggi, nella cosiddetta **società della conoscenza**. Una società che considera come vera ricchezza dell'individuo le conoscenze e le competenze che permettono di affrontare l'incertezza di una realtà che cambia continuamente e che, molto probabilmente, chiederà ai nostri allievi di oggi, cittadini e lavora-

tori di domani, di cambiare più volte nel corso della loro vita professionale e lavorativa.

Tutti i documenti comunitari, da Delors ai vari libri verdi e bianchi sull'istruzione della Comunità Europea, da Maastricht (1992) in poi, mettono in evidenza l'**importanza di una formazione in servizio che sia per tutta la vita e che consenta alla scuola di tenere il passo con la società che cambia.**

*Il Memorandum sull'istruzione ed educazione permanente, seguito al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, che detta gli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione entro il 2010 (dimezzamento del drop-out in istruzione, che oggi si aggira intorno al 30% nei Paesi della Comunità Europea; nuove competenze di base tra cui l'informatica; almeno due lingue straniere; competenze relazionali e comunicative), chiede agli insegnanti una **formazione in servizio per tutta la vita.***

Una formazione continua da realizzarsi attraverso i **canali formali** quali possono essere appunto corsi di aggiornamento, seminari convegni e libri, ma anche informali quali giornali, cinema, concerti, partecipazione ad eventi di ampio respiro culturale.

Ma, soprattutto, è richiesto che l'aggiornamento vada inteso come una **forma mentis**, un'apertura verso il nuovo, un interesse verso il cambiamento che si accresce con l'accrescersi delle conoscenze, un'ansia tesa al miglioramento che deve caratterizzare tutta la vita professionale.

Non è pensabile che un docente che sia tale non viva in una realtà non impregnata di cultura, non sia informato su quello che accade nel mondo, non frequenti un cinema, non ascolti musica, non cerchi di conoscere quelli che sono i gusti degli allievi per capire il loro mondo e cercare di avvicinarsi a loro il più possibile.

Certamente a questo si deve affiancare lo studio continuo che gli permetta di essere costantemente aggiornato sulla evoluzione della scienza, della tecnica, delle teorie pedagogiche, psicologiche, della metodologia e della didattica.

### 2.3 Formazione e ricerca

Una dimensione importante della formazione in servizio deve essere la **sperimentazione e l'innovazione.** L'insegnante che sperimenta ed innova è un insegnante che cresce nella professionalità, che migliora il rendimento degli alunni percorrendo nuove strade di insegnamento, che pubblicizzando gli esiti della sua ricerca favorisce la formazione dei suoi colleghi e la crescita dell'intera comunità scolastica.

La sperimentazione, sia essa metodologica che di ordinamento o di struttura, è stata definita dai Decreti Delegati del '74 "espres-

sione dell'autonomia didattica dei docenti" ovvero espressione della "libertà di insegnamento", quella libertà di insegnamento garantita dall'art. 33 della Costituzione che fa della professione docente una professione con caratteristiche uniche nell'ambito del pubblico impiego.

In questa direzione è evidente che la scuola dell'autonomia, che è la scuola della ricerca e della innovazione, si configura come palestra ideale per esercitare una formazione continua in servizio del docente, la cui buona disposizione mentale al cambiamento viene ad essere la condizione necessaria ed indispensabile ad attuarla.

Molto si parla di autonomia organizzativa e didattica e poco di autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, prevista dall'art. 6 del Regolamento dell'autonomia (DPR 275/99).

### ***La ricerca è dimensione portante della funzione docente.***

Mario Mencarelli affermava che la vera peculiarità dell'insegnante è l'*éxprit expérimental*, uno spirito sperimentale che induca a ricercare sempre il meglio dalle proprie azioni o, come si direbbe oggi, ad ottimizzare il proprio insegnamento. Le professionalità stantie non possono motivare i giovani.

So bene che la CEI e voi responsabili diocesani avete fatto tanto per potenziare la dimensione della sperimentazione e dell'innovazione della religione cattolica a volte ancora legata a schemi didattici rigidi e tradizionali a causa appunto di una non adeguata formazione pedagogica e didattica generale a supporto di quella disciplinare.

**Questa vostra azione va potenziata e sostenuta.**

## **2.4 Quale formazione per gli insegnanti di religione cattolica?**

Se la formazione è importante per una molteplicità di ragioni, ora è da chiedersi quale formazione offrire agli insegnanti di religione.

Una formazione capace di dare risposte ai bisogni formativi della nostra epoca storica.

### **2.4.1 Valenza educativa della religione**

La formazione in servizio, fondamentale per ogni docente, lo è ancora di più per il docente di religione. Egli si trova ad operare in una scuola che chiede sì competenze professionali, ma anche solide basi valoriali. Valori forti che siano in grado di fornire modelli di comportamento e di vita per i giovani.

In una realtà in cui la famiglia tradizionale è investita da una crisi profonda e nella società emergono tratti di una cultura consumistica ed edonistica, del secolarismo e dell'individualismo, la scuola

è chiamata a sostenere con ogni mezzo possibile la formazione integrale ed integrata della persona umana: ma la scuola, specchio di questa realtà in profonda crisi, non sempre riesce a dare risposte soddisfacenti. Come ha sottolineato anche il Santo Padre dopo gli incidenti allo Stadio di Catania, infatti, *“istituzioni ed agenzie educative sembrano attraversare momenti di difficoltà soprattutto dove si registrano antiche e nuove forme di povertà, con segnali preoccupanti del disagio giovanile e fenomeni di violenza”*.

In una società in cui la dimensione spirituale dell'individuo appare sempre più schiacciata dalle logiche consumistiche dei nostri tempi l'insegnante di religione cattolica, rivolgendosi alla sfera più intima della persona, quella religiosa, è di aiuto per una riflessione introspettiva che arricchisce il giovane nella direzione della piena formazione della persona, formata non solo dalla dimensione culturale, ma appunto spirituale ed umana.

Nella mia recente visita al campo di concentramento di Auschwitz ho fatto una riflessione proprio su questo tema: come è stato possibile che medici, ingegneri, scienziati, abbiano messo la loro intelligenza al servizio dello sterminio e della distruzione? Una delle risposte credo sia da ricercare proprio qui: **non bastano le conoscenze a migliorare la persona, queste conoscenze devono essere arricchite di una dimensione valoriale che è irrinunciabile.**

Questo, ovviamente, vale per tutti gli insegnanti, ma il docente di religione cattolica, ha in tal senso, una responsabilità ancora maggiore perché la sua azione didattica non può prescindere da una costante riflessione sui valori che danno senso alle azioni dell'individuo ed alla vita della comunità.

Gli episodi di bullismo che funestano le nostre scuole e che mi hanno indotto a varare il piano *“Smonta il bullo”*, ci dimostrano la necessità di rafforzare questa dimensione valoriale nella quotidianità della scuola per consentire ai giovani di riscoprire le idealità che fanno parte di una vita che sia degna di essere vissuta.

**Una formazione, quindi, che metta in risalto la valenza educativa ed esistenziale della religione cattolica:** lo studente cerca tra i banchi di scuola le tracce per la costruzione della propria identità, del proprio progetto di vita, del significato dell'esistenza.

L'insegnamento della religione può aiutare i giovani ad orientarsi sui grandi interrogativi umani e planetari, sulle grandi questioni del fine e del senso del vivere e del morire.

L'insegnamento della religione può aiutare i giovani a dare risposte al *bisogno di trascendenza*. Secondo Battista Mondin uno degli elementi costitutivi dell'uomo è la trascendenza: *«in tutto ciò che l'uomo pensa, fa, dice, realizza, egli non si arresta, non si placa mai: è sempre insoddisfatto e vuole spingersi più avanti, raggiungere mete più elevate. È in questo costante autotrascendimento che si deve ri-*

*cercare il senso ultimo dell'essere dell'uomo e, di riflesso, la natura profonda di tale essere. L'autotrascendimento rivela che il traguardo dell'essere dell'uomo sta al di là del tempo e dello spazio (dato che con la sua intelligenza e con la sua libertà egli scavalca tutti gli orizzonti spazio-temporali e si spinge fino al confine della realtà immateriale, spirituale, eterna)».*

#### 2.4.2 Valenza culturale della religione

L'insegnamento della religione cattolica, nell'Accordo del 1984 (definito comunemente Nuovo Concordato), è giustificato con il riconoscimento del valore della cultura religiosa per la formazione dei giovani e con il riconoscimento della presenza significativa ed incisiva dei principi del cattolicesimo all'interno del patrimonio storico del popolo italiano: *“la Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie, di ogni ordine e grado” (art.9, comma 2).*

Nella cultura in generale e in quella religiosa in particolare, l'uomo trova risposte agli interrogativi esistenziali e diventa più uomo attraverso la sua esperienza di vita. Questo concetto è stato espresso da Giovanni Paolo II in un memorabile discorso tenuto all'Unesco (2 giugno 1980): *«la cultura è ciò per cui l'uomo in quanto uomo diventa più uomo, è di più, accede di più all'essere. È qui che si fonda la distinzione capitale fra ciò che l'uomo è e ciò che egli ha, fra l'essere e l'avere...tutto l'avere dell'uomo non è importante per la cultura, non è fattore creativo della cultura se non nella misura in cui l'uomo con la mediazione del suo avere, può nello stesso tempo essere più pienamente uomo in tutte le dimensioni della sua esistenza, in tutto ciò che caratterizza la sua umanità».*

Questo concetto di cultura come ricerca e attribuzione di senso all'esistenza umana si basa su una visione integrale dell'uomo, corpo e spirito, individuo e comunità: ne consegue che la cultura non è una specie di ornamento estrinseco che verrebbe ad aggiungersi all'esistenza dell'uomo, ma è la condizione stessa dell'esistenza veramente umana.

Da ciò discende che la cultura diventa lo strumento principe per la crescita e la valorizzazione della persona umana. È questa la finalità primaria che la scuola deve perseguire attraverso le discipline, compresa la religione.

### 2.4.3 Il dialogo interculturale e interreligioso

Siamo di fronte ad una società multiculturale, ma anche multireligiosa. So bene che il confronto con il pluralismo religioso è una scelta difficile e forse complessa per il docente di religione, ma tale confronto si rende necessario almeno per due motivi. Abbiamo detto che il fine principale della scuola è la crescita e la valorizzazione della persona che in fondo, se non vuole rappresentare uno slogan, significa aiutare l'alunno a costruire un suo progetto di vita in uno specifico contesto culturale e sociale. Ebbene, in questo contesto il giovane trova le religioni e di conseguenza l'esigenza di dialogo e di integrazione fra confessioni e religioni diverse una prerogativa per star bene con se stesso e con gli altri.

Il secondo motivo è questo: se la scuola compie enormi sforzi per portare avanti il rispetto della diversità personale, sociale, etnica, culturale e si impegna a portare avanti l'interculturalità, l'insegnamento della religione cattolica non può chiudersi nel proprio astuccio e non contemplare le diversità religiose presenti nella società e nella scuola.

Conosciamo cosa significa per la nostra scuola l'impatto con l'inserimento sempre più rilevante dei figli dell'immigrazione. Oggi sono circa 500.000.

Nel documento di *Audizione* ho scritto: «*se l'asse culturale della nostra scuola deve avere al centro le radici culturali europee e sviluppare tra i giovani la comprensione e l'interiorizzazione della nuova dimensione europea e delle tradizioni, storie, culture che vi sono sottese e che la rendono possibile, i contenuti dell'apprendimento devono essere tali da facilitare il rapporto e lo scambio con altre culture ed identità. È un problema che nel mondo globalizzato di oggi riguarda la formazione di tutti*».

Questo fenomeno interessa tutti i sistemi scolastici europei che si trovano a dover gestire una popolazione non nativa, portatrice di culture diverse. La pedagogia sta rispondendo con la *pedagogia del confronto*, che promuove il superamento di stereotipi e pregiudizi, la conoscenza reciproca, l'autocritica. Ma a questo primo approccio si aggiunge la *pedagogia del consenso*, ossia l'invito a ricercare una tavola di valori comuni su cui costruire il vivere insieme. Questo cammino non si può compiere senza mediazioni culturali di vario tipo. La mediazione religiosa è certamente quella più fertile per il passaggio dalla pedagogia del confronto alla pedagogia del consenso.

Questo sforzo deve essere compiuto dalla scuola nel suo insieme, ma anche dall'insegnante di religione. Inviti al dialogo interreligioso sono rinvenibili nei testi del Concilio Vaticano II. Riporto un passo quanto mai attuale presente nella dichiarazione conciliare *Dignitatis humanae n. 2*: «*nel nostro tempo in cui il genere umano si unifica più strettamente e cresce l'interdipendenza tra i vari popoli, la*

*chiesa esamina con maggiore attenzione la natura delle sue relazioni con le religioni non cristiane. Nel suo dovere di promuovere l'unità e la carità tra gli uomini, anzi segnatamente tra i popoli, essa esamina qui innanzitutto tutto ciò che gli uomini hanno in comune e che li spinge a vivere insieme il loro comune destino (...). Gli uomini delle varie religioni attendono la risposta agli enigmi della condizione umana che ieri come oggi turbano profondamente il cuore dell'uomo: la natura dell'uomo, il senso e il fine della nostra vita, il bene e il peccato, l'origine e il fine del dolore, la via per raggiungere la vera felicità».*

Vi invito a riflettere se oggi l'Irc non possa anche costituire una sorta di "laboratorio interculturale" in cui si attivi quel dialogo interreligioso presente anche nei testi conciliari e vi invito a riflettere su quale potrebbe essere l'esito di una scelta diversa.

Flavio Pajer, che ha effettuato un'analisi della presenza della cultura religiosa nei sistemi scolastici europei, conclude in questo modo: *«si osserva dunque come la disciplina religione venga più o meno trainata nel processo di innovazione strutturale e pedagogica della scuola, con due possibili esiti: una maggiore integrazione nel progetto educativo della scuola quando la religione mostra di poter dare il suo specifico apporto culturale adeguandosi agli obiettivi comuni e alle metodologie didattiche delle altre discipline o, al contrario, l'esito di una inevitabile emarginazione quando la religione continuasse a rivendicare un suo statuto atipico, separato dall'organico dei saperi scolastici e finalizzato all'educazione identitaria di singoli gruppi di alunni credenti»<sup>2</sup>.*

L'autore continua asserendo che *«in ambito di educazione pubblica, appunto, l'istruzione religiosa cessa di fungere da "longa manus" delle chiese nella scuola, per diventare momento di necessario confronto interculturale tra patrimoni simbolici diversi. Proprio l'incontro ormai massiccio delle diversità religiosa – con l'apparire all'orizzonte di fenomeni conflittuali come il comunitarismo identitario, i fondamentalismi di varia matrice, l'intolleranza – costituisce una minaccia alla coesione della convivenza civile. Oggi più che mai è necessario basarsi su valori condivisi prima di distinguersi eventualmente in diverse appartenenze religiose o filosofiche, che restano comunque da rispettare e valorizzare»<sup>3</sup>.*

Non bisogna dimenticare poi che sono molti oggi ad affidare al dialogo interreligioso e quello ecumenico tra le diverse chiese cristiane, il compito di sostenere un'etica universale e dei diritti umani: pace, giustizia, solidarietà, libertà.

<sup>2</sup> F. PAJER, *Quando la scuola europea elabora cultura religiosa: tra ruolo identitario e educazione alla convivenza*, in S. CHISTOLINI (a cura), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea, saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma, 2006, p. 154.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 155.

#### 2.4.4 Testimonianze di esemplarità

All'insegnante di religione si chiede di assumere, all'interno della scuola, un ruolo significativo e divenire il *lievito pedagogico* a cui non solo gli studenti, ma anche i colleghi possano fare riferimento. Essi devono essere portatori all'interno della scuola di una visione della vita, di valori, di modelli di comportamento e relazione che possono costituire per i giovani, ma anche per i colleghi, un punto di riferimento.

È vero, lo sappiamo, che alcune volte l'insegnante di religione si trova in una condizione di secondo piano rispetto ad altri docenti della classe, ma non è sempre così. In altre realtà il docente di religione ha un ruolo trainante all'interno del consiglio di classe e occupa anche posizioni di responsabilità: il più delle volte si tratta di una questione di formazione e quindi di profonda coscienza delle proprie competenze e profonda autostima professionale.

Il docente di religione cattolica deve trovare, ancora più degli altri, occasioni di incontro e cooperazione fattiva e deve ricercare opportunità di scambi professionali per partecipare in modo attivo al raggiungimento degli obiettivi del piano dell'offerta formativa della scuola, accrescendo all'interno della scuola stessa la sua autorevolezza e quindi quella della disciplina.

**Egli deve essere portatore e diffusore di collegialità: non può chiudersi nel proprio astuccio disciplinare.**

L'interdisciplinarietà, come anche la collegialità, *non si insegna e non si impara ma si vive.*

**La formazione in servizio, pertanto, viene ad assumere un ruolo strategico nell'insegnamento della religione cattolica e in tal senso il docente di religione gioca un ruolo fondamentale nella percezione del valore della disciplina tra gli studenti, i colleghi, il dirigente scolastico e la famiglia.**

#### 2.5. Le modalità della formazione

Non sono un tecnico né un esperto di didattica e perciò non pretendo di insegnare a voi Direttori e Responsabili Diocesani qualcosa su questo terreno, ma voglio rendervi partecipi di alcune idee che ho maturato dalle discussioni con esperti, dagli incontri con i docenti e dalla partecipazione a iniziative come questa.

La formazione, per essere efficace, deve cercare di rispettare questi principi.

##### 2.5.1. Cicli di apprendimento permanente

La capacità di apprendere e la propensione ad essere impegnati in cicli di apprendimento permanente, sono le condizioni per dare senso ad un sistema di formazione che attraversa tutta la car-

riera. L'idea è quella che vuole insegnanti che siano professionisti della conoscenza in continuo apprendimento. Non ha alcun senso, infatti concepire la formazione in servizio come "pioggerella" che ogni tanto rinfresca il terreno. Continuità ed organicità sono i fattori che rendono efficace la formazione proposta.

### 2.5.2 *Riflessione sulla pratica*

La riflessione sulla pratica è una delle dimensioni ineliminabili di ogni azione di formazione nel campo delle professioni dell'apprendimento. Riflettere sulla pratica significa potenziare il senso delle azioni, dare valore a comportamenti della quotidianità attribuendo ad ognuno significati precisi. L'insegnante è un "professionista riflessivo" (D. Schon, Il professionista riflessivo) che ragiona sull'esperienza per ricavare modelli di azione più consapevoli ed efficaci. **La riflessività, intesa come capacità di riflettere continuamente sulla propria pratica professionale**, viene considerata come il "carattere distintivo" dell'insegnante di qualità. La formazione, allora, rappresenta una occasione per sollecitare gli insegnanti a riflettere su quello che fanno: è più motivante, è più utile e, se non altro, gli insegnanti non si addormentano come spesso succede nei tradizionali corsi di aggiornamento.

### 2.5.3 *La ricerca-azione*

La ricerca-azione è considerata uno strumento molto valido per lo sviluppo professionale dei docenti.

Gli insegnanti non sono solo consumatori, passivi o attivi, dei corsi di aggiornamento, ma sono essi stessi delle risorse fondamentali per comprendere e rinnovare l'insegnamento.

Molto utili risultano, come mi è stato riferito, i laboratori didattici e le reti di scuole e di insegnanti.

Il laboratorio costituisce una delle più efficaci modalità di ricerca didattica. Rappresenta la condizione migliore per trasformare l'esperienza in classe in uno strumento privilegiato di apprendimento professionale.

La costituzione di reti locali favorisce gli scambi di materiali, gli accessi alle informazioni, l'avvio di dibattiti e la costruzione condivisa di percorsi e progetti didattici.

Questo comporta **l'interazione e la comunicazione tra pari**. Lo scambio e la condivisione di esperienze hanno una efficacia maggiore della trasmissione dall'alto verso il basso. La diffusione di buone pratiche è la via migliore per lo sviluppo professionale dei docenti. Voglio dire che le politiche scolastiche in generale e quelle della formazione in servizio in particolare devono tendere a favorire e sollecitare il **protagonismo degli insegnanti**.

#### 2.5.4 Qualità dell'esperienza formativa degli studenti.

Rientra ormai tra la routine dei corsi di aggiornamento misurare a caldo il livello di soddisfazione dei partecipanti. Difficilmente però, almeno fino ad oggi, ci sono state ricerche per individuare quanto un corso di aggiornamento abbia inciso sul miglioramento di ciò che l'insegnante fa in classe. I percorsi formativi proposti non vengono validati in base alla ricaduta sull'esperienza degli allievi in termini di miglioramento del rapporto con lo studio, di motivazione, di interesse o di acquisizione di specifiche competenze.

Occorre un forte impegno affinché le iniziative di formazione degli insegnanti abbiano una concreta ricaduta sulla formazione degli studenti e voi molto potete fare in questa direzione fino a fornirci esperienze ed esempi significativi.

#### 2.6. Il MPI e la formazione

Il Ministero della Pubblica Istruzione nel 2006, consapevole dell'importanza della formazione in servizio, ha messo a disposizione per la formazione del personale della scuola 19.943.416,00 di euro.

Di tali fondi:

- 17.705.915,00 euro sono iscritti nei capitoli di bilancio degli uffici scolastici regionali e vengono attribuiti per le iniziative di formazione per il personale docente ed il personale ATA, promosse dalle istituzioni scolastiche anche associate in rete. Essi potranno essere utilizzati da ciascuna scuola autonoma, secondo le necessità formative rilevate dal Collegio dei docenti e deliberate dal Consiglio di istituto, per rispondere agli specifici bisogni formativi previsti dal POF tra cui il potenziamento delle competenze linguistiche dei docenti di lingua, il potenziamento delle tecnologie dell'informazione, delle competenze disciplinari, metodologiche e didattiche degli insegnanti;
- 1.323.610,00 euro sono destinati agli interventi di formazione promossi a livello nazionale;
- 913.891,00 euro per interventi formativi per tutto il personale della scuola da attuarsi a livello nazionale anche in collaborazione con l'ex Indire, oggi Agenzia per la formazione ed Invalsi.

Fermo restando che gli insegnanti di religione sono destinatari, come qualsiasi altro insegnante, di tutte le iniziative promosse dall'Amministrazione e dei soggetti qualificati, per loro è prevista una formazione aggiuntiva sulle tematiche attinenti la religione cattolica. Tale attività, come sapete, è disciplinata dal dpr 16 dicembre 1985 n.751 che al punto 4.3 recita testualmente: *“per l'aggiornamento degli insegnanti di religione in servizio, la Conferenza Episcopale Italiana e il Ministero della pubblica istruzione attuano le ne-*

*cessarie forme di collaborazione nell'ambito delle rispettive competenze e disponibilità, fatta salva la competenza delle Regioni e degli enti locali a realizzare per gli insegnanti da essi dipendenti analoghe forme di collaborazione rispettivamente con le Conferenze Episcopali regionali o con gli ordinari diocesani".*

I fondi vengono utilizzati per l'organizzazione di corsi di formazione sia nazionale (CEI) sia locali (ordinario diocesano).

## **2.7. Gli impegni per il futuro**

2.7.1. Assicurare i fondi, almeno nella stessa misura dello scorso anno (ma vedremo di incrementarli) per la formazione specifica degli insegnanti di religione, realizzata sia dalla CEI a livello nazionale sia dalle Diocesi a livello locale. Il mio auspicio è che ne sia fatto buon uso.

2.7.2. Potenziare lo stato giuridico degli insegnanti di religione. Ad un insegnamento cui si riconosce una forte valenza culturale, educativa ed esistenziale, deve corrispondere un docente organicamente inserito nei ruoli della scuola e non più, come già ho avuto occasione di dire, soggetto *ai caroselli degli incarichi annuali*. Sono stato informato che nel tavolo paritetico state discutendo come assicurare la mobilità (trasferimento) degli insegnanti di ruolo da una Diocesi all'altra e come superare il rilascio di una "nuova idoneità" da parte dell'Ordinario diocesano accogliente. Faremo il possibile per estendere agli insegnanti di religione tutti i diritti-doveri degli altri insegnanti sempre in un'azione condivisa con la CEI.

2.7.3 Come preannunciato dalla direttiva sull'azione amministrativa del 25 luglio scorso, stiamo predisponendo l'immissione in ruolo del 3° contingente degli insegnanti di religione vincitori di concorso (3.060) in modo da pervenire ad una stabilità del ruolo.

2.7.4 Stiamo studiando l'opportunità di un secondo concorso nelle Regioni in cui non si raggiunge la prevista quota del 70% degli insegnanti di ruolo.

2.7.5 Un ulteriore impegno comune è da approfondire per la revisione dell'Intesa riguardo i titoli di accesso all'insegnamento a seguito della riforma dei corsi universitari.

2.7.6 La questione della valutazione. È noto che l'art. 309 del T. U. richiede che la valutazione per gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica sia espressa in una "speciale nota" da consegnare alla famiglia, distinta dalla scheda.

Il Ministero con C.M. n. 84 del 2005 aveva consentito l'inserimento della religione nella scheda di valutazione. Il TAR, come a tutti è noto, su questa questione ha dato la sospensiva.

Con la circolare del 12 giugno sono stato costretto a riportare chiarezza nelle scuole chiedendo l'applicazione dell'art. 309 citato.

Su questa questione non è facile trovare le condizioni giuridiche e, soprattutto la condivisione politica. Tuttavia, vi posso assicurare che vi è grande attenzione da parte mia e dei miei collaboratori.

So anche che nell'ultimo incontro del Tavolo paritetico avete affrontato la questione di come l'insegnamento della religione, seguito da un alunno con profitto, possa essere un elemento da tenere in considerazione per l'attribuzione del credito scolastico agli studenti delle superiori. Se non è possibile inserire questa norma nel Regolamento, vedremo di inserirla nella prossima ordinanza sugli scrutini ed esami.

Sono queste le riflessioni che, come Ministro, mi sento di fare sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola e sull'importanza della formazione in servizio dei docenti di religione. Sono disponibile a raccogliere anche nel futuro le vostre proposte e i vostri suggerimenti tramite gli organismi della CEI e mi auguro si possa costruire un rapporto di collaborazione costruttiva per dare maggiore qualità al nostro sistema educativo di istruzione e formazione dei giovani.

Vorrei inoltre aggiungere, in un contesto molto sensibile a questi problemi, alcune riflessioni nelle quali vorrei coinvolgervi ed ascoltare il vostro parere.

La prima è che sono assolutamente convinto che il contributo decisivo della cultura cattolica alla formazione delle giovani generazioni non si fonda, nel sistema educativo, solo sulla presenza pure importantissima dell'IRC e sulla presenza delle scuole paritarie di ispirazione cattolica. *Sarebbe riduttivo e sbagliato non tenere conto della significativa presenza di insegnanti, dirigenti scolastici, associazioni ed organizzazioni appartenenti al mondo cattolico e della cultura pedagogica che si diffonde e che vive attraverso la loro presenza e la loro opera nella scuola e nella società.* Con questa realtà occorre saper entrare in rapporto ed interagire.

La seconda riflessione riguarda il grande valore del *principio di sussidiarietà* all'interno del sistema educativo. Io penso che la scuola, come afferma la nostra Costituzione, non può che essere pubblica. L'orizzonte in cui mi muovo non è quello della scuola di Stato, ma della scuola che è libera e pubblica, indipendentemente dal fatto che gli erogatori dell'offerta siano enti di natura pubblica oppure di natura privata. *Sono dunque lontano e anzi contrario a idee di liberalizzazione* che aprirebbero spazi enormi alle regole del profitto e del mercato e, per questa via, a scuole per ricchi e scuole

per poveri. Sono regole improprie nel campo dell'educazione che ha invece bisogno di valutazioni trasparenti dei risultati dei diversi istituti, non della concorrenza tipica di altri comparti della vita civile ed economica.

In questo quadro vorrei dire che chi ha visto nelle mie posizioni, a proposito degli esami di Stato, un atteggiamento punitivo nei confronti delle scuole paritarie, si sbaglia. È piuttosto interesse della scuola cattolica, cui le famiglie si rivolgono per una scelta educativa, non confondersi – con malintese alleanze – con istituti che si comportano come diplomatici.

Di tutto ciò avremo occasione di discutere ancora.

Vi ringrazio per l'attenzione e vi auguro di poter svolgere la vostra delicata funzione con serenità e soddisfazione.



# R elazioni

---

- **Introduzione alle relazioni.  
Verso quali orizzonti per la formazione degli ldr?**
- **1. La formazione in servizio per gli ldr**
- **2. Risultati della ricerca sui corsi di aggiornamento diocesani**
- **3. Dal Convegno di Verona "per" una fede adulta,  
pensata e testimoniata**
- **4. La formazione degli ldr una proposta che si rinnova**



# Introduzione alle relazioni. Verso quali orizzonti per la formazione degli Idr?

ANDREA PORCARELLI

Studio filosofico domenicano di Bologna, Università di Bergamo

Ai relatori intervenuti al Convegno abbiamo chiesto di aiutare il Servizio Nazionale Irc della CEI a “leggere” l’esperienza fatta in questi anni, nella particolare congiuntura storico-scolastica in cui si è collocata, per porre le basi del cammino che ci attende, con i piedi che poggiano saldamente sul nostro passato e lo sguardo puntato con decisione verso il futuro prossimo.

Il cammino di questi anni ha visto un grande impegno nel cercare di seguire i grandi cambiamenti in atto nel mondo della scuola, cercando di stare “dentro” il processo di riforma, con lealtà nei confronti delle istituzioni, ma anche con attenzione alla specificità della disciplina che è chiamata ad una duplice fedeltà: al contesto scolastico in cui si colloca, alla propria identità di una disciplina che sa di essere portatrice di una tradizione, di valori e di una cultura che possono aiutare gli studenti a gettare uno sguardo nuovo sulla loro cultura e sulla loro vita, alla luce del Vangelo.

In particolare ci è sembrato importante esplorare quattro dimensioni della formazione degli Idr, per fare il “punto” della situazione e procedere oltre. Da un lato è importante capire come ci si stia concretamente muovendo nelle diocesi e nelle regioni, quali sollecitazioni siano state colte con maggiore entusiasmo, che tipo di “cultura della formazione” stia prendendo forma sul territorio nazionale. L’obiettivo è indubbiamente elevato ed in questa fase è stato compiuto un primo passo in tale direzione, non tanto con la pretesa di dire fin da ora l’ultima parola su quanto si sta facendo, ma anzi per segnalare agli stessi Direttori degli uffici diocesani per l’Irc quanto sia importante fermarsi a riflettere sulle modalità e il senso di ciò che si sta facendo. Il contributo di Italo Fiorin (*La formazione in servizio per l’Idr: quadro generale*) ha da un lato aiutato a collocare le strategie formative messe in atto in questi ultimi anni nel più ampio quadro di un approccio di natura “riflessiva” allo sviluppo professionale dei docenti, su cui un contributo particolarmente significativo dovrebbe venire dai corsi sviluppati in collegamento con le istituzioni accademiche che promuovono percorsi “di eccellenza” con una funzione di tipo paradigmatico per ciò che

anche altre istituzioni potrebbero fare e con la possibilità di disseminare materiali di qualità, grazie alla pubblicazione degli elementi culturali e pedagogici più significativi messi in campo per le azioni formative. Una prima analisi di alcune linee di tendenza messe in atto a livello diocesano è stata affidata a Sergio Cicatelli (*Risultati della ricerca sui Corsi di aggiornamento diocesani*), nella consapevolezza che lo strumento utilizzato in prima battuta – un questionario di rilevamento – offre la possibilità di individuare alcune prime variabili, anche molto significative, ma potrà essere utilmente integrato da altri strumenti di indagine, di natura più “qualitativa”, che consentiranno di approfondire la conoscenza di quanto si sta facendo, al fine di consentire al Servizio di predisporre strumenti di supporto sempre più utili ed efficaci.

Il cuore di un percorso formativo, soprattutto per gli Insegnanti di Religione, non sta però nelle modalità concrete con cui viene realizzato, ma nell'*anima culturale* che lo genera e ne determina l'identità profonda. In tale prospettiva si intrecciano la dimensione teologica e quella pedagogica, soprattutto per la formazione dei formatori degli Idr. Da un lato, infatti, si tratta di persone adulte che si rendono disponibili a formare altri adulti, all'interno di un orizzonte in cui la dimensione spirituale e religiosa rappresenta l'ambiente culturale che dovrebbe permeare ogni azione formativa, per cui è necessario che ciascuno dei formatori sia aiutato a ripensare la propria “fede adulta” per generare anche nei colleghi un'analisi riflessiva del proprio agire professionale anche in tale ottica. Questo il senso “strategico” del contributo di Franco Giulio Brambilla (*Dal Convegno di Verona “per” una fede adulta, pensata e testimoniata*), ricco delle potenti suggestioni del recente Convegno ecclesiale di Verona. Non facile è il compito di tradurre le consapevolezze teologiche e culturali che in genere sono ben presenti a chi progetta e organizza la formazione degli Idr in modelli pedagogici congruenti con le premesse culturali e antropologiche in cui dovrebbero radicarsi. Non è infrequente, come sottolinea l'intervento di Maria Teresa Moscato (*La formazione degli Idr, una proposta che si rinnova*) che tra i criteri di progettazione dei percorsi formativi prevalgano alcune “mode” passeggero del momento, comode perché largamente diffuse e facilmente attingibili, ma non sempre compatibili con un'antropologia ispirata al Vangelo. Nella prima metà del XX secolo insigni figure di pedagogisti cattolici hanno saputo proporre una sintesi “alta” tra le ricerche pedagogiche “di punta” del momento e lo sguardo sapienziale che su di esse poteva lanciare chi le leggeva alla luce di una cultura cristiana. Oggi viviamo probabilmente un momento di difficoltà in tal senso e capita spesso di limitare lo sguardo ad orizzonti più ristretti e questioni più marginali, ma vi è una forte “spinta interna” perché uomini e donne di buona volontà si facciano carico dell'importante compito di rigenerare uno

sguardo pedagogico profondamente radicato nell'antropologia cristiana che sappia a sua volta illuminare la logica con cui vengono progettati i percorsi formativi. Anche su questa strada si possono compiere ulteriori passi, ma l'occasione di riflessione sul percorso fin qui compiuto che è stata offerta da questo Convegno può certamente rappresentare una tappa importante di tale cammino ed un punto di riferimento molto significativo per i prossimi passi da compiere.



# La formazione in servizio per gli Idr

## Dalle teorie e dai modelli formativi, indicazioni per una lettura dell'esperienza

Prof. ITALO FIORIN - Docente di didattica generale e pedagogia speciale  
presso l'Università LUMSA di Roma

### PARTE I RIFERIMENTI TEORICI

Dall'aggiornamento  
alla formazione

Oggi la formazione è considerata una fondamentale condizione di crescita e di sviluppo non solo della persona, ma del mondo economico e sociale, e si è consapevoli che l'apprendimento non riguarda una stagione della vita, ma copre l'arco dell'intera esistenza. Ma questa convinzione ha avuto bisogno di farsi strada nel tempo. L'emergere del bisogno di formazione continua avviene dopo la seconda guerra mondiale. Prima una tale necessità non era avvertita e l'attenzione era esclusivamente rivolta alla formazione iniziale, che era tanto più generica quanto più basso era il livello di qualificazione richiesto. Gli aspetti pratici o di ' tirocinio ', quando erano presenti, si riducevano all'addestramento. Solo dopo la guerra, e soprattutto a partire dagli anni '60, l'accelerazione del progresso tecnologico da un lato, dall'altro le richieste dei lavoratori fatte proprie dalle rivendicazioni sindacali, contribuiscono a far emergere la necessità di curare l'aggiornamento delle conoscenze acquisite durante l'iniziale formazione di base. Si svilupparono così e presero sempre più consistenza i 'corsi di aggiornamento'.

Dopo il '68, che provoca uno scossone al modo tradizionale con il quale l'insegnamento viene impartito il modello dell'aggiornamento viene ritenuto non più sufficiente, inadeguato a fornire strumenti utili a fronteggiare il cambiamento. Sul piano dell'agire formativo si affermano altre preoccupazioni: non si tratta tanto di offrire nuove conoscenze quanto di favorire l'acquisizione di competenze utili a misurarsi con le continue richieste di cambiamento.

Il termine aggiornamento viene così, sempre più spesso, sostituito dal termine formazione, poiché si vuole sottolineare la natura operativa, concreta, dell'azione. Naturalmente non si tratta solo di un cambiamento terminologico, ma di un cambiamento metodologico. Perde importanza la modalità principale del fare aggior-

namento, cioè la 'lezione' e si affermano modalità molto più varie, coinvolgenti, che richiedono ai partecipanti una più attiva partecipazione.

A partire dagli anni '80 si fa strada una ulteriore consapevolezza. Ci si rende conto che, in un mondo sempre più imprevedibile, non è sufficiente fornire oltre a nuove conoscenze nuove abilità, ma si tratta di andare oltre il rispetto dei 'manuali': bisogna imparare a identificare e risolvere problemi sempre nuovi, rimettere in discussione acquisizioni precedenti, non smettere mai di apprendere. Si afferma in tutta la sua evidenza la prospettiva della formazione continua, della *life long learning*. Cosa ancora più importante, ecco che il destinatario della formazione diventa improvvisamente *persona*, con le sue idee, le sue risorse interiori, la sua creatività. Nelle imprese si comincia a vedere diversamente *il personale* e le *risorse umane* diventano centrali. Si comprende inoltre come, oltre allo sviluppo delle competenze individuali bisogna puntare allo sviluppo delle competenze collettive e le stesse organizzazioni iniziano a concepirsi come organizzazioni che apprendono. Entriamo definitivamente nella *società della conoscenza*.

Al di là delle interpretazioni riduzioniste che spesso vengono date alla riscoperta della centralità della persona nell'organizzazione, c'è in questo riconoscimento un valore culturale molto forte, che ha delle conseguenze rilevanti in campo formativo. Se riconosciuto come persona, ogni soggetto in formazione non potrà essere considerato solo come destinatario di azioni pensate per lui, ma come essere in relazione, portatore di bisogni che vanno riconosciuti e di un patrimonio di esperienze, di idee, di progettualità che vanno valorizzati. Dovrà, inoltre, essere considerato interamente, senza che venga emarginata la dimensione affettiva, la visione ideale, la specificità che caratterizza ciascuno. Pur nella distinzione dei ruoli, mettere al centro la persona obbliga ogni sistema formativo, anche quello dei 'corsi', dei 'seminari', degli stages, a riformularsi.

## Formazione ed educazione

La comparsa della persona sulla scena formativa obbliga a riflettere intorno al rapporto che lega formazione ed educazione. Se è chiara la differenza che corre tra aggiornamento e formazione, che differenza c'è tra formazione ed *educazione*? Non si tratta di una questione accademica. L'uso ambivalente del termine comporta il rischio di un fraintendimento che spesso ha luogo. In ambito professionale l'uso del termine formazione spesso sta ad indicare un'azione che non coinvolge completamente la persona, ma si limita 'soltanto' all'addestramento (*training*) e allo sviluppo di competenze specifiche, settoriali, mentre l'educazione mira allo sviluppo pieno, è maggiormente inclusiva di tutte le dimensioni della perso-

na. Ma c'è una ambiguità di fondo che va svelata. L'idea che la formazione non riguardi la persona, nella sua apparentemente ovvietà, nasconde una concezione tecnicistica o funzionalista pericolosa, rendendo per così dire neutra l'esperienza di apprendimento. Certo, nell'imparare ad usare il computer o una lingua straniera ci sono evidenti aspetti funzionali, che vanno riconosciuti nella loro utilità, ma attraverso queste esperienze, anche quando sono molto tecniche e apparentemente asettiche, transitano visioni culturali molto più profonde, che è bene considerare. Passano attraverso i contenuti proposti e attraverso la modalità della relazione formativa. L'apprendimento, inoltre, è caratterizzato anche dai dati emotivi di chi apprende, dalla sua paura di non farcela, dal suo sentimento di autostima, dalla qualità della sua relazione con gli altri. La formazione non può non considerare come siano in gioco tutti questi aspetti e come sia importante tenerne conto, in una dimensione che è essenzialmente educativa. È vero che i termini 'educazione' e 'formazione' rimandano a due concezioni molto diverse: *educazione* deriva dal latino *ex ducere*, e fa intendere che l'educare consista nel favorire la liberazione, lo sviluppo delle potenzialità interiori dell'educando; *formazione* rimanda al significato del dare forma e allude a una modalità più direttiva, dall'esterno verso l'interno. Insomma, dietro queste due espressioni si intravede un filone di ricerca di senso, comprendente posizioni tra loro anche fortemente dialettiche. Oggi, però, il termine formazione viene inteso in termini diversi dal dare forma, conformare, modellare dall'esterno, ecc. e sottolinea piuttosto l'attenzione ai processi di maturazione personali e professionali. In questo senso i due termini possono essere percepiti come complementari e capaci di arricchirsi reciprocamente: «idee complementari: in quanto l'una, etimologicamente proveniente da educare (= tirar fuori), fissa l'attenzione sul fare emergere dall'intimo dell'uomo la propria natura; meglio sottolineando, l'altra, il progressivo "prendere forma" del soggetto che esplica la propria essenza»<sup>4</sup>. È questa l'accezione dei due termini che maggiormente ci convince.

## Gli elementi del processo formativo

### 1. *Analisi dei bisogni formativi*

a) L'analisi dei fabbisogni formativi rappresenta non semplicemente la logica premessa di qualsiasi attività di progettazione, ma anche il momento più delicato. Gli interventi formativi che hanno come destinatari soggetti adulti richiedono una preparazione particolare proprio in relazione ai bisogni delle persone, avendo grande

<sup>4</sup> G. BOCCA, *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 1993, p. 182.

sensibilità nei confronti delle loro reali esigenze, dei loro vissuti, delle loro esperienze pregresse, delle loro ansie di fronte al cambiamento. Si tratta di capire quanto l'intervento preventivato sia davvero congruente con le loro richieste, quali siano gli apporti che ritengono necessari, quali fattori non solo cognitivi, ma anche affettivi ed emotivi siano in gioco. Non bisogna dimenticare che il cambiamento è fattore ansiogeno, crea stress, mette in difficoltà l'immagine del sé competente che era stata precedentemente costruita e consolidata dall'esperienza.

## 2. *Obiettivi*

Un buon progetto richiede una chiara precisazione degli obiettivi formativi. La conoscenza degli obiettivi fornisce alle persone impegnate a conseguirli una indicazione che li aiuta in questo compito e li responsabilizza circa gli apprendimenti che devono conseguire. Il dibattito sul tema della definizione degli obiettivi è molto aperto, e vede contrapposte due principali posizioni: quella di chi intende gli obiettivi in termini di comportamenti attesi, precedentemente descritti con cura e fissando i criteri della loro accettabilità (posizioni comportamentista e funzionalista) e chi, invece, li intende come ipotesi da perseguire, con la consapevolezza, però, che i risultati finali non necessariamente dovranno coincidere con quelli precedentemente dichiarati, ma che potranno esserci anche altri obiettivi, non preventivabili eppure forse ancora più importanti (posizioni fenomenologica e antropocentrica o personalistica).

Quali sono le tipologie di obiettivi disponibili? Solitamente vengono individuate le seguenti categorie:

- *Sapere*: obiettivi di conoscenza (nozioni, dati, elementi concettuali);
- *Saper fare*: obiettivi di capacità (abilità a fare, siano esse di natura mentale o comportamentale);
- *Saper essere*: obiettivi di atteggiamento (elementi affettivi o valoriali).

Pellerey ritiene che gli obiettivi relativi al *sapere* vadano riferiti alle conoscenze che: «devono essere acquisite in modo significativo, stabile e fruibile»<sup>5</sup>, qualcosa di ben diverso dal mero accumulo di nozioni sparse. Riguardano i quadri concettuali, le idee generali, i nuclei tematici più rilevanti, quanto permette di andare oltre la frammentazione delle informazioni e di sapere dare organizzazione e senso complessivo. Il *saper fare* riguarda operazioni sia cognitive che relazionali o motorie. Per quanto concerne il livello cognitivo, il *fare* va inteso come la capacità di utilizzare il patrimonio conoscitivo per risolvere un problema, riorganizzare un quadro

<sup>5</sup> M. PELLEREY, *Educare, Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, p. 160.

concettuale, ecc. È evidente che il *saper fare* riguardante abilità tecniche o motorie può essere più facilmente descritto attraverso la formulazione di obiettivi comportamentalmente osservabili che il piano del *fare cognitivo*. Il *saper essere* consiste nel vivere l'esperienza formativa come momento di crescita personale profonda, di cambiamento migliorativo durevole.

Pellerey introduce una quarta categoria di obiettivi, relativa al *saper stare insieme agli altri*:

«Non si tratta solo di promuovere competenze comunicative e relazionali (...), ma anche di sviluppare competenze e valori legati alla solidarietà e responsabilità personali»<sup>6</sup>.

La formazione oggi indirizza la sua attenzione, più che sui contenuti da trasmettere o aggiornare, sulle competenze da sviluppare, che diventano l'obiettivo principale. L'idea di competenza, che si è diffusa in anni recenti si sta caratterizzando come una delle idee forti che guidano la progettazione e rappresenta una delle principali finalità del sistema formativo. Ma che cosa intendere per competenza?

In letteratura si trovano numerose definizioni, anche molto diverse tra loro, e ci si imbatte in un linguaggio estremamente vario (si parla di competenze trasversali, disciplinari, cognitive, immaginative, sociali, di base, tecnico-specialistiche, di comportamenti misurabili, di disposizioni innate...)<sup>7</sup>. Vi è però, pur nella varietà, un nucleo di significato su cui si può concordare: *la competenza è un complesso integrato di conoscenze, abilità, atteggiamenti, motivazioni, che permette alla persona di individuare e risolvere, in modo efficace e originale, i problemi che incontra in un determinato campo*. Il termine competenze trasversali è usato per intendere competenze che vengono richieste in una vasta gamma di situazioni, ben oltre la propria specifica situazione lavorativa o di vita.

La competenza può essere intesa come il risultato dell'interazione tra soggetto e contesto

Se le competenze sono il risultato di una costruzione personale, come possono essere pre-definite e programmate? La difficoltà nasce dal fatto che le competenze non possono essere intese come dei super-obiettivi da proporre, far perseguire, verificare e valutare. Sono, piuttosto, delle prospettive di sviluppo lungo le quali vanno indirizzate l'acquisizione e l'utilizzazione dei singoli apprendimenti. Come tali, le competenze non sono mai completamente compiute, sono, piuttosto, sempre ulteriormente incrementabili, proprio perché non smettiamo mai di interagire con l'ambiente e di imparare dalla nostra interazione.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.161.

<sup>7</sup> Cfr. D. MACCARIO, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006.

Scrive Alessandrini: «La formazione continua, nella sua accezione più ampia, sottolinea il senso dell'orientamento verso la professionalità come progetto educativo di vita e lavoro.Cogliere il valore centrale delle competenze significa sottolineare la condizione evolutiva del soggetto adulto in formazione, sia nell'ambito dell'offerta formativa che delle altre fasi di un iter formativo.

Le competenze non sono infatti i risultati comportamentali precodificati e chiusi, ma potenziale di risorse cognitive che si innesta nella persona intesa nel senso più ampio di 'progetto cognitivo e affettivo' che interagisce con il sociale nell'ambiente professionale e nella comunità civile. La valenza educativa di un modello centrato sulle competenze si identifica pertanto nella capacità della persona di investire nei processi di apprendimento e sviluppo nel senso più pieno»<sup>8</sup>.

### 3. *Metodi*

Se il problema fondamentale della formazione è quello di facilitare l'apprendimento significativo, i formatori possono scegliere tra una molteplicità di metodi, anche opportunamente alternandoli in relazione agli obiettivi di apprendimento che di volta in volta perseguono. Volendo dare ordine alla pluralità dei metodi disponibili, può essere utile raggrupparli all'interno di due principali orientamenti, classificabili l'uno come espositivo e l'altro come euristico. *L'orientamento espositivo* assume come preoccupazione prevalente quella della trasmissione dei contenuti dell'insegnamento, *l'orientamento euristico* è più attento alle esigenze del soggetto che apprende e ai processi che mette in atto per fare proprie le conoscenze.

All'interno di questi due grandi orientamenti individuiamo quelli che, in senso più specifico e limitato, possiamo chiamare i "metodi didattici" (metodo della ricerca, metodo della lezione strutturata, della didattica per concetti, ecc...).

Classifichiamo questi diversi metodi (ma forse sarebbe più opportuno dire "forme" di insegnamento) come euristici, se la dominanza è data da momenti nei quali si richiede il lavoro autonomo dell'alunno, dove il contenuto dell'apprendimento è, in parte almeno, "riscoperto", dove si stimolano abiti di induzione, la soluzione di problemi...

Li classifichiamo come trasmissivi se sono "metodi" nei quali ha grande rilevanza la comunicazione verbale che l'insegnante fa di un certo argomento, dove il contenuto è fortemente strutturato e graduato secondo criteri di complessità crescente.

<sup>8</sup> G. ALESSANDRINI, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998, p.170.

Va subito detto che ogni “metodo” non è mai ‘puro’ (o solo euristico o solo trasmissivo), ma fa ricorso, anche se con diversa valorizzazione, ad entrambe le modalità. I diversi metodi didattici rappresentano un patrimonio professionale a disposizione dei formatori, strumenti da conoscere per poter consapevolmente scegliere e alternare, che vanno interpretati didatticamente in situazione, non certo applicati rigidamente ed in maniera esecutiva. Respingendo l’idea del “metodo perfetto”, possiamo però riflettere su come dovrebbe essere un buon metodo didattico: efficace, per quanto riguarda il raggiungimento dei risultati programmati, ma soprattutto fecondo, in termini di valorizzazione delle capacità dello studente e di promozione della sua crescita. Ci accorgiamo, così, che il punto di vista utilizzato per giudicare il metodo non è il metodo “in sè”, ma l’apprendimento che – attraverso il metodo – viene conseguito. Ma quando possiamo parlare di buon apprendimento? Lo psicologo americano D. Ausubel<sup>9</sup> distingue tra *apprendimento significativo* e *apprendimento meccanico o ricettivo*: un buon insegnamento non si limita a sollecitare la ripetizione-riproduzione delle parole dell’insegnante, o la giustapposizione del nuovo rispetto al già noto, come nell’apprendimento meccanico, ma sollecita un lavoro cognitivo di integrazione-ricostruzione-rielaborazione delle conoscenze nuove e di quelle pregresse, verso la produzione di nuove conoscenze. Un apprendimento è significativo, in ultima analisi, quando sollecita la rielaborazione e la ricontestualizzazione delle conoscenze.

#### 4. Valutazione

La valutazione rappresenta una fase fondamentale del processo formativo, dal momento che serve a constatare l’efficacia e l’efficienza degli interventi assicurati, in relazione agli scopi e agli obiettivi previsti, alla soddisfazione di quanti sono stati destinatari, al gradimento della committenza, ma anche al grado di soddisfazione degli stessi operatori impegnati a gestire il processo. Anzi questo ultimo aspetto è di grande rilevanza, dal momento che la consapevolezza della qualità del percorso formativo offerto offre ai formatori elementi di conoscenza di sé e delle proprie pratiche che possono essere utilizzati in funzione migliorativa. La valutazione, pertanto, si pone come elemento essenziale della professionalità dell’esperto, non meno di quanto lo sia la gestione dell’aula.

<sup>9</sup> Cfr. D.P. AUSUBEL, *Educational psychology: a cognitive view*, Holt, Rineheart & Winston, New York 1968, trd. Italiana: *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1983; D.P. AUSUBEL, *Readings in school learning*, Holt, Rineheart & Winston, New York 1968 Vedi anche la rassegna antologica di saggi e il commento di P. BOSCOLO, *Psicologia dell’educazione*, Martello Giunti, Milano Firenze 1974.

## PARTE II

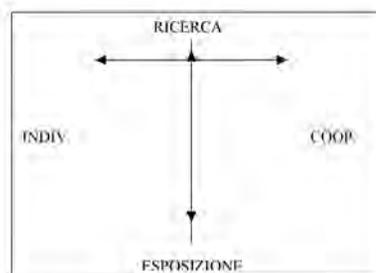
### RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA IN ATTO

In che modo possiamo utilizzare quanto detto riferendolo alla consistente esperienza formativa promossa, ormai da diversi anni, dal Servizio Nazionale IRC della CEI e realizzata in ambito prevalentemente regionale o dagli uffici regionali o da soggetti particolarmente qualificati? La parte conclusiva di questa riflessione tende a fornire alcuni spunti per una prima analisi. Si tratta di uno sguardo ancora di superficie, che prende in considerazione esclusivamente quanto viene 'dichiarato' e cioè i programmi dei corsi di formazione, che poco dicono della qualità dell'esperienza realizzata, della soddisfazione dei partecipanti e degli organizzatori, delle modalità concrete di realizzazione dei momenti formativi di aula o di gruppo, dei materiali elaborati, della documentazione prodotta. Ma anche limitandoci agli aspetti di superficie si possono fare alcune considerazioni che si spera possano risultare utili<sup>10</sup>.

#### L'impostazione metodologica

L'esame dei programmi delle iniziative consente solo genericamente di ricavare l'impostazione metodologica e la qualità del processo formativo realizzato. Si possono però offrire elementi che aiutino chi ha vissuto quelle esperienze e, soprattutto, chi le ha promosse ed organizzate, a valutarle alla luce degli orientamenti oggi presenti in campo formativo.

Per far questo possiamo utilizzare una 'bussola' che ci aiuti nell'analisi. I quattro punti di riferimento sono ESPOSIZIONE vs RICERCA e INDIVIDUALE vs COOPERATIVO. La nostra bussola ci aiuterà a leggere le iniziative formative collocandole all'interno del quadrante nel quale meglio appare la 'dominanza' caratterizzante l'esperienza



<sup>10</sup> Sono state prese in considerazione le iniziative di formazione realizzate negli anni finanziari 2005 e 2006 e sono stati esaminati i programmi dei corsi regionali e quelli nazionali gestiti direttamente dal Servizio IRC o affidati a soggetti particolarmente qualificati (Università, Facoltà Teologiche, Istituti di Scienze Religiose).

1. La polarità *esposizione-ricerca* si riferisce a due preoccupazioni formative molto diverse. Nel caso dei metodi espositivi lo scopo è quello della trasmissione delle informazioni. La più classica delle modalità è la 'lezione', che può essere interpretata in molti modi, dalla semplice relazione verbale di fronte ad ascoltatori/spettatori fino a modalità più partecipate e coinvolgenti (presentazione problematica, uso di mediatori visivi, momenti di breve esercitazione in presenza del relatore e discussione, ecc.) Nel caso dei metodi euristici lo scopo è quello dell'attivazione dei partecipanti, che vengono coinvolti nel processo formativo a pieno titolo, ai quali si richiede un originale contributo di pensiero, di elaborazione.

1. La polarità *individuale-cooperativo* si riferisce alla dimensione relazionale. Molto spesso i momenti formativi sotto utilizzano la risorsa costituita dal gruppo o perché non vi ricorrono per niente o perché vi ricorrono in modo improprio o superficiale, senza in verità curare il metodo di lavoro, garantire il coordinamento o la differenziazione dei ruoli, precisare le consegne, ecc.

In termini di efficacia e di qualità dell'esperienza sono da preferirsi le iniziative che, dal punto di vista metodologico, si collocano nel quadrante tra RICERCA e COOPERAZIONE. Questo è tanto più importante quando la formazione è rivolta a potenziali formatori.

Dall'esame condotto l'impostazione metodologica che appare più diffusa è quella che si situa tra il polo espositivo e quello cooperativo. La didattica di aula risulta prevalente, il tempo dedicato alle 'lezioni' lo dimostra in maniera eloquente e questo non solo nelle iniziative brevi, che si risolvono nelle poche ore di un pomeriggio, ma anche in momenti più favorevoli, come quelli residenziali. In ogni caso è fortemente presente anche la preoccupazione del coinvolgimento dei partecipanti, attraverso il lavoro di gruppo. Ricaviamo l'impressione che venga diffusamente praticato un modello 'attivo', nel quale la lezione è dominante, ma non esclusiva.

## I contenuti dei corsi

Per quanto riguarda l'esame delle tematiche affrontate dai corsi, il tema dei temi è costituito dalla riforma della scuola, con una particolare attenzione all'impianto degli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) e all'unità di apprendimento. Questo appare particolarmente evidente nei corsi a livello regionale. La riforma è considerata la priorità sulla quale far convergere le esperienze di formazione, ma anche la modalità di affronto è, in numerosi casi, molto omogenea. I corsi sono costruiti su una matrice base che viene replicata allo stesso modo o con poche varianti in numerose regioni.

È comprensibile l'enfasi sulla riforma, perché sono numerosi i cambiamenti introdotti e perché sono stati rinnovati gli stessi pro-

grammi dell'IRC, con il nuovo apparato degli OSA che va conosciuto e capito. L'impianto della riforma, inoltre, presenta non pochi elementi di novità di non sempre facile comprensione ed utilizzazione. Prevale, perciò, una attenzione all'aggiornamento delle conoscenze che sembra in qualche modo non lasciare molto spazio ad altri approcci, anche più partecipati ed euristici. L'impressione che si ricava è che vi sia una sostanziale adesione alle nuove 'Indicazioni nazionali' e un notevole investimento per appropriarsene e interpretarle al meglio.

## Riflessioni conclusive

Il principale scopo delle azioni di sostegno all'azione degli insegnanti è quello di favorire lo sviluppo della professionalità in relazione all'importanza del compito educativo che li impegna quotidianamente. La ricerca in campo formativo offre numerose indicazioni. È importante avere la consapevolezza del ruolo strategico della formazione ed investire in questa direzione. Per questa ragione va apprezzato l'impegno che il Servizio IRC della CEI sta ponendo, che si caratterizza non solo per un rilevante dato quantitativo (diffusione territoriale, ordini di scuola interessati, numero di iniziative, numero di insegnanti coinvolti..) ma soprattutto per una intenzionalità strategica che si va sempre più affinando e che già sta dando frutto. Va riconosciuto il coraggio del misurarsi con le sfide presenti nello scenario della formazione, sia riguardo ai cambiamenti che interessano la scuola italiana e rispetto ai quali è ormai consolidato un atteggiamento di intelligente attenzione e di dialogo, sia riguardo alla ricerca in campo formativo e didattico, che diventa sempre più consistente nell'investimento e caratterizzata da originalità.

I corsi che abbiamo esaminato rappresentano una prova eloquente di questa attenzione.

### *a) Il ruolo del centro*

È apprezzabile la strategia differenziata che viene attuata, attraverso iniziative che si pongono su scale diverse (nazionale, regionale, provinciale) e che appaiono complementari. Significativo è il ruolo del centro, che svolge tre funzioni essenziali: a) fornisce dei modelli utilizzabili a livello regionale e locale, senza con questo imporre schematicamente format precostituiti e rigidi; b) si preoccupa di formare formatori, e quindi di garantire alle realtà locali risorse che possono essere messe al servizio delle loro scelte autonome, dentro un linguaggio ed un orientamento comune; c) promuove la ricerca. Questo ultimo aspetto merita di essere particolarmente sottolineato. Le iniziative che il centro promuove a livello sovra regionale sono affidate, in maniera crescente, a soggetti altamente quali-

ficati (Università, Facoltà Teologiche...) che affrontano temi meno legati all'attualità o meno riferiti all'esigenza dell'aggiornamento rapido. Sono piuttosto iniziative che affrontano temi rilevanti di carattere culturale o pedagogico-didattico, con lo scopo di favorire approfondimento o ricerca. In alcuni casi è evidente una progettualità pluriennale. Queste iniziative andrebbero sempre meglio finalizzate e coordinate, così da favorire una loro maggiore capitalizzazione e messa a disposizione su larga scala.

#### *b) Il ruolo regionale*

A livello regionale emerge la preoccupazione della disseminazione di quanto viene proposto a livello centrale. Molto spesso i corsi sono costruiti secondo un unico modello e ricorrendo agli stessi relatori. Questo può essere letto come desiderio di riportare anche nelle realtà più periferiche un discorso comune, già condiviso a livello centrale. Il rischio può essere quello di una adozione meccanica di un format 'universale', senza che vi sia lo sforzo del far emergere anche una attenzione agli aspetti di specificità locale o, soprattutto, senza che vi sia una utilizzazione strategica dell'input che il corso fornisce in termini di ricaduta locale.

L'esperienza formativa, nel suo complesso, dimostra una precisa e consolidata consapevolezza del profilo professionale dell'insegnante di religione cattolica. L'insegnante è pensato come un *professionista consapevole* del proprio ruolo all'interno della scuola, pienamente inserito nella dimensione della professionalità e responsabilizzato, convinto di poter offrire sul piano culturale un apporto di arricchimento del curriculum della scuola e sul piano educativo di essere una presenza significativa, per gli alunni, per i colleghi, per le famiglie e la comunità.

# 2.

## Risultati della ricerca sui corsi di aggiornamento diocesani

SERGIO CICALTELLI - Dirigente Scolastico del Liceo Scientifico "B. Croce" di Roma, Consulente Servizio Nazionale IRC

0. Per la prima volta il Servizio Nazionale Irc ha tentato un monitoraggio delle attività formative promosse dalle diocesi per gli Idr, allo scopo di avviare la documentazione di questo significativo campo d'azione. L'indagine ha chiesto ai responsabili diocesani, nel dicembre scorso, di compilare una scheda con i dati relativi agli ultimi due anni scolastici (2004-05 e 2005-06) ed ha raccolto, entro la fine di gennaio, le risposte di 90 diocesi su 222, cioè del 40,5% del totale<sup>11</sup>. Il dato può essere considerato incoraggiante se si pensa che siamo di fronte alla prima rilevazione del genere e se si tiene conto anche del fatto che alcune diocesi hanno fornito le loro risposte anche dopo la scadenza fissata: i loro dati non sono stati raccolti in questo resoconto ma rimangono a documentare comunque il lavoro svolto. Ci si augura che in futuro il monitoraggio possa essere portato a regime, costituendo una base di informazioni preziose per valutare e progettare sempre meglio le iniziative formative per Idr.

Ai dati quantitativi forniti attraverso la scheda si aggiungeva la documentazione di carattere qualitativo che alcune diocesi hanno fornito: circa un terzo delle diocesi (32,2%) ha aggiunto considerazioni a commento delle risposte e poco più di un decimo (11,1%) ha aggiunto documentazione relativa alle diverse iniziative promosse. In questa sede non è possibile commentare questi ulteriori materiali, che però rimangono come preziosa fonte di informazioni per conoscere nei dettagli le attività formative svolte.

1. Le 90 diocesi che hanno restituito la scheda di raccolta dati non possono essere considerate un campione rappresentativo della realtà nazionale da un punto di vista statistico, ma possono esserlo senz'altro da un punto di vista sostanziale, per quanto riguarda soprattutto l'individuazione di alcune macro-tendenze. Le diocesi che hanno fornito risposte sono state raggruppate per regioni ecclesia-

<sup>11</sup> Un ringraziamento particolare va alla preziosa collaborazione di Cristina Carnevale e Andrea Porcarelli, che hanno fattivamente partecipato alla elaborazione della scheda di raccolta dati e alla prima tabulazione delle risposte.

stiche e per dimensioni, individuando sottocampioni di grandi, medie e piccole dimensioni<sup>12</sup>. L'analisi dei dati si riferirà prevalentemente ai totali nazionali, ma in qualche caso potrà essere interessante segnalare differenze significative non tanto a livello geografico quanto in relazione alle dimensioni diocesane. In allegato a questo testo sono riportate le percentuali nazionali di tutto il questionario e ad esse si rimanda per una puntuale documentazione. È il caso di segnalare che, soprattutto nella prima parte del questionario, le risposte sono state fornite quasi sempre, e il fatto che non vi siano astensioni è un importante indicatore del "gradimento" o almeno del coinvolgimento che il monitoraggio è riuscito a ottenere tra coloro che hanno risposto.

Gli Idr monitorati attraverso questo strumento sono complessivamente oltre 33.820, mettendo insieme gli Idr specialisti o incaricati e gli insegnanti di classe o sezione (insegnanti comuni) ugualmente incaricati di curare l'Irc. Questi ultimi costituiscono ovviamente la maggioranza, dal momento che ognuno di loro ha in carico di solito solo una o due classi. Se scorporiamo gli insegnanti comuni dal totale, abbiamo una base di 14.716 Idr che rappresenterebbe la maggioranza degli Idr italiani, stimati in circa 22.000 unità; ma la possibile sovrapposizione tra Idr di scuola primaria e dell'infanzia o di scuola secondaria di I e II grado, contati due volte quando insegnano in entrambi gli ordini e gradi di scuola, deve far ridurre in una certa misura il numero effettivo dei soggetti.

In ogni caso la ricerca copre una quota significativa dell'universo nazionale e propone indicazioni e linee di tendenza attendibili per individuare le dinamiche in atto. Si può notare per inciso, a conferma di quanto documenta con maggiore precisione l'*Annuario Irc*<sup>13</sup>, che il settore infanzia-primaria ha ormai superato la scuola secondaria in numero di addetti (8.111 contro 6.605 nel nostro campione). E la crescita è ancora in corso.

2. In primo luogo è stato chiesto il tipo di attività formativa svolta negli ultimi due anni. Nell'insieme sembra di poter dire che prevale una formula piuttosto "tradizionale": ai primi posti, con circa tre quarti delle risposte, si collocano infatti gli incontri di formazione spirituale e le conferenze di esperti. Appena al di sotto, con il 70%, si trovano seminari di studio e laboratori didattici, che ancora possono essere considerate modalità largamente prevedibili quan-

<sup>12</sup> Il criterio di classificazione si è basato sull'indicazione del numero totale di Idr presenti in diocesi, compresi gli insegnanti di classe e sezione: fino a 300 insegnanti le diocesi sono state classificate piccole (57); da 301 a 800 insegnanti le diocesi sono state considerate di medie dimensioni (23); oltre gli 800 insegnanti si è parlato di diocesi grandi (10).

<sup>13</sup> A partire dal 1994 l'*Annuario* è pubblicato ogni anno dal Servizio Nazionale Irc della Cei, a cura dell'Osservatorio Socio-Religioso Triveneto.

tunque già più “attive” rispetto alle precedenti. Discreta la presenza di corsi residenziali di più giorni, 42,1%, che sono appannaggio delle diocesi di grandi e medie dimensioni, visto il loro maggiore impegno economico ed organizzativo. Altrettanto, i corsi accademici o monografici interessano solo una diocesi su quattro e assai di rado quelle più piccole.

La partecipazione a tutte queste iniziative è in genere alta (60%) o media (37,8%). Si tratta di una valutazione soggettiva dei compilatori e non ancorata a parametri numerici, ma risulta evidente che il legame tra gli Idr e le iniziative diocesane è piuttosto elevato; quanto meno le attese degli organizzatori non sembrano andare deluse.

3. Quanto ai soggetti promotori della formazione le diocesi appaiono essere piuttosto autosufficienti. Nell’83,3% dei casi è infatti il solo ufficio diocesano ad organizzare le iniziative, ma in un numero ancora rilevante di casi (43,3%) ci si avvale della collaborazione del responsabile regionale o dei “formatori dei formatori”: dal momento che questi ultimi sono in numero piuttosto ristretto, il ricorso alla loro collaborazione è verosimilmente condizionato dalla loro effettiva presenza ma la percentuale documenta un discreto coordinamento delle attività a livello locale. Gli altri partner sono gli ISSR/ISR (dove esistono) e le associazioni professionali di categoria (che dovrebbero essere più capillarmente presenti e quindi poter offrire un sostegno maggiore di quanto appaia da questi dati). Solo in pochissimi casi si ricorre a una esternalizzazione del servizio.

4. Agli uffici è stato anche chiesto se gli Idr partecipano anche ad attività formative promosse per tutti gli altri docenti. L’informazione in proposito deve essere considerata soprattutto di seconda mano ma indica ugualmente alcune linee di tendenza interessanti nelle dinamiche che caratterizzano la propensione alla formazione degli insegnanti.

Al primo posto figurano le attività promosse dalle scuole (83,3%), confermando così una tendenza già documentata da altre ricerche<sup>14</sup>, che vedono gli insegnanti disponibili ad una formazione in servizio piuttosto decentrata, “a portata di mano”, legata alla propria scuola e quindi più vicina alle reali esigenze del contesto in cui si opera. Seguono, a notevole distanza, le iniziative promosse dall’ufficio di pastorale scolastica e dagli Issr/Isr o da altre istituzioni accademiche, ma le risposte documentano probabilmente più l’effettiva presenza delle diverse opportunità formative sul territorio

<sup>14</sup> Cfr. p.es. S. CICAPELLI, *La formazione e la pratica didattica*, in Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 162-89.

che la fruizione selettiva degli insegnanti. In altre parole la domanda consente di conoscere soprattutto la presenza a livello locale delle diverse agenzie di formazione per i docenti. E a tale proposito va notato che si colloca relativamente in basso (ma ancora con quasi un terzo di risposte) la presenza di incontri di spiritualità aperti a tutti gli insegnanti.

5. Le esigenze formative più avvertite sono molte, diversificate e forse confuse, ma il gran numero di risposte ricevute a questa domanda (mediamente ogni compilatore ha dato 3-4 risposte, barando almeno la metà degli item di risposta disponibili) dimostra la varietà e la fame di formazione. Al primo posto, con il 77,8% di risposte, si colloca la ricerca di conoscenze pedagogico-didattiche, che è presente al primo posto anche in altre ricerche di settore<sup>15</sup>. È invece interessante e specifica l'attenzione rivolta alla realtà multiculturale e multireligiosa che evidentemente interpella gli Idr più di altri docenti (63,3%). Si torna poi agli approfondimenti disciplinari con il 58,9% di risposte che privilegiano, nell'ordine, tematiche biblico-teologico-morali, socio-culturali e infine filosofico-antropologiche. La domanda di formazione giuridica o sulle innovazioni ordinamentali non occupa le prime posizioni ma è comunque presente in una misura ancora rilevante (circa il 40%). Completano il quadro l'attenzione alle competenze comunicativo-relazionali (50%) e ai problemi di morale e di bioetica (36,7%).

6. Nella ricerca degli obiettivi da perseguire in tutte queste iniziative formative gli uffici diocesani sono guidati principalmente dall'intento di dare risposta a bisogni rilevati (71,1%), il che vuol dire che c'è una preliminare rilevazione di questi bisogni e che la progettazione della formazione in servizio è legata al contesto locale. Segue una ricerca di sistematicità, anche con percorsi articolati su più anni (60%) ed una più contingente tendenza rispondere alle novità emergenti nel mondo della scuola (50%).

Meno significative, ma percentualmente ancora rilevanti, sono le attività collegate al Servizio Nazionale Irc (45,6%) e alla pastorale diocesana (36,7%), come se il versante ecclesiastico costituisse un punto di riferimento meno importante o meno rispondente ai bisogni reali della scuola e degli Idr.

<sup>15</sup> L'approfondimento di temi di didattica disciplinare si colloca al primo posto anche nella ricerca a cura di A. CAVALLI, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000. Una priorità di poco inferiore compare nella ricerca a cura di L. Corradini, *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004. Si conferma invece al primo posto la domanda di competenze metodologico-didattiche tra gli insegnanti di scuola cattolica (cfr. ancora S. CICATELLI, *La formazione e la pratica didattica*, cit.).

7. I contenuti maggiormente ricorrenti nelle attività formative sono soprattutto i nuovi Osa di Irc (82,2%) e la cosa non stupisce, visto che i due anni indagati coincidono con l'entrata in vigore delle nuove Indicazioni nazionali e quindi pongono una reale domanda di informazione su queste novità. Anzi, per certi aspetti si può dire che la riforma scolastica sia stata negli ultimi anni il tema costante delle attività formative diocesane: possono infatti essere ricondotti a questo ambito anche i contenuti disciplinari dell'Irc (67,8%), la vera e propria apertura alle istanze poste dalla riforma (51,1%), le questioni didattico-metodologiche (50%). A proposito di quest'ultimo item di risposta, però, non può essere taciuta la contraddizione rilevabile tra i tre quarti di risposte che dichiarano le conoscenze pedagogico-didattiche come prioritarie e la metà degli uffici che soddisfano effettivamente questa domanda; se è vero che i criteri sono quelli di rispondere ai bisogni rilevati, come dichiara oltre il 70% degli intervistati, il bisogno non viene realmente soddisfatto in almeno un caso su tre (la metà contro i tre quarti). Ma la questione merita maggiore approfondimento.

Il dialogo con la cultura contemporanea e con le altre religioni è presente in più della metà dei casi (53,3%) e si colloca con una certa autonomia rispetto alla riforma in atto, rappresentando una tematica in vario modo emergente. Non stupisce trovare al fondo della classifica gli aspetti giuridico-normativi (28,9%), che hanno un carattere piuttosto strumentale nei confronti dell'Irc, mentre meraviglia trovare in posizione relativamente bassa la spiritualità docente (35,6%), che invece era risultata la prima attività formativa proposta nelle diocesi, con tre quarti di risposte. Probabilmente questa analisi incrociata delle risposte ci deve far accogliere con una certa cautela alcuni risultati, conducendoci, come in questo caso, a ridimensionare la presenza delle iniziative di spiritualità che forse costituiscono un aspetto "istituzionale" ma non sempre sentito delle proposte diocesane.

8. Nel promuovere le loro attività le diocesi tengono discretamente conto delle proposte provenienti dal Servizio Nazionale Irc. Queste sono utilizzate in circa la metà dei casi per individuare i temi, per valorizzare gli Idr formatori, per elaborare percorsi didattici. Minore, per motivi probabilmente logistici e organizzativi, è la ricaduta in ordine alla scelta dei relatori, all'organizzazione degli incontri e alla cura dei momenti di preghiera che, soprattutto nella formula recentemente adottata, sono molto apprezzati ma non ancora facilmente esportabili.

9. Un dato quantitativo fondamentale è il numero di ore di formazione offerte mediamente ogni anno agli Idr. La maggioranza delle diocesi si colloca nella fascia tra 10 e 18 ore (41,1%), seguita

a breve distanza dalla fascia immediatamente superiore da 19 a 30 ore (35,6%). Si può quindi stimare che la proposta standard di formazione si aggiri intorno alle 15-20 ore annue, una quota decisamente apprezzabile, che non è correlata univocamente con le dimensioni delle diocesi dato che le iniziative di maggiore durata sono appannaggio senz'altro delle diocesi maggiori, ma costituiscono una significativa presenza anche tra le diocesi più piccole.

10. Nella scuola la valutazione costituisce uno degli elementi più delicati sotto diversi aspetti, dalla valutazione didattica alla valutazione di sistema. La formazione in servizio non fa eccezione a questa regola e vede un'attenzione variamente distribuita tra tecniche più o meno formalizzate. Al primo posto, con tre quarti di preferenze, si colloca la valutazione delle iniziative realizzate attraverso una riunione tra gli organizzatori, che può celare una certa autoreferenzialità del processo. Ma in un discreto numero di casi essa è accompagnata da specifici questionari di gradimento, che compaiono nel 41,1% delle risposte complessive. L'analisi della ricaduta didattica è presente in circa una diocesi su quattro, mentre solo residuale è il ricorso a focus group tra i corsisti (14,4%) e dalla domanda successiva emerge che nel 13,3% dei casi non è prevista alcuna forma di valutazione.

11. I risultati delle attività formative sono prevalentemente diffusi in maniera artigianale tramite fotocopie (64,4%). A grande distanza si colloca l'uso di mezzi di stampa diocesani (28,9%) e in genere il supporto cartaceo prevale su quello elettronico, visto che il sito web è utilizzato solo nel 18,9% dei casi, in misura direttamente proporzionale alle dimensioni della diocesi. Di poco inferiore è la pubblicazione di veri e propri volumi di atti (inversamente proporzionale alle dimensioni diocesane), ma quasi equivalente è la totale assenza di qualsiasi diffusione, che indica una scarsa volontà di capitalizzare le iniziative svolte, lasciandole a livello piuttosto episodico.

12. I formatori che concretamente intervengono nella progettazione e conduzione delle attività formative sono prevalentemente esperti di settore (72,3%), seguiti da un gruppo consolidato di Idr locali (56,7%) e dai formatori dei formatori (46,7%). Le risposte confermano la tendenza già emersa a ricorrere in primo luogo alla forma della lezione/conferenza (in cui domina la presenza dell'esperto), mentre si conferma il ricorso ai formatori dei formatori in circa la metà delle diocesi. Quest'ultimo dato può essere letto in due prospettive: da un lato può essere positivo che l'investimento compiuto sulla nuova figura dei formatori di formatori stia producendo risultati in metà del territorio già a ridosso dell'avvio del progetto;

dall'altro può apparire un limite che solo metà delle diocesi ricorrono a questa figura, probabilmente perché la distribuzione territoriale di questi formatori non è ben calibrata e uniforme o perché non si sfrutta adeguatamente questa risorsa.

In un caso su quattro si ricorre a esperti collegati stabilmente con il Servizio Nazionale, ma in più di un caso su tre ci si affida semplicemente a Idr disponibili, che può essere un criterio casuale ma anche un modo per mettere alla prova nuove competenze emergenti.

13. La *seconda parte* del questionario era dedicata alla formazione prevista per gli insegnanti di classe e sezione. Qui, come già accennato, quasi una diocesi su cinque non ha fornito risposte e probabilmente l'assenza può essere attribuita al fatto che in queste diocesi il ricorso agli insegnanti di classe e sezione per l'Irc è residuale o del tutto inesistente. Questa sezione del questionario ripete alcune delle domande già esaminate per gli Idr incaricati e può essere interessante confrontare i risultati appena commentati con quelli emergenti in questo specifico settore.

È evidente che la formazione per questi "Idr" deve essere pensata in maniera diversa e più specifica, anche se non mancano casi di diocesi che offrono indistintamente la stessa formazione in servizio agli Idr specialisti e agli insegnanti comuni. Assai di rado questi ultimi sono forniti di una formazione iniziale paragonabile a quella di uno specialista (ISSR o altri titoli teologici) e quindi l'attenzione alla loro formazione in servizio dovrebbe essere maggiore, visto che è carente quella iniziale. Ma in realtà non sembra emergere una reale volontà di investire su questa figura di insegnante, probabilmente considerata come destinata a scomparire, vista la dinamica di rapido declino registratasi in questi anni.

Le esigenze formative più avvertite per gli insegnanti comuni si discostano in parte da quelle degli incaricati. In primo luogo va notato che il numero delle risposte è inferiore (meno di due rispetto alle 3-4 precedenti) e questo può essere letto come un primo segnale di più circoscritta attenzione.

Nello specifico si colloca al primo posto l'esigenza di approfondire alcuni aspetti disciplinari, curando soprattutto i settori in cui si deve immaginare una minore preparazione culturale (nell'ordine, biblico-teologico-morali, filosofico-antropologici, socio-culturali). Segue a breve distanza (42,2%) l'attenzione alla dimensione multireligiosa della scuola, che tuttavia interpella l'insegnante comune non meno dell'Idr specialista. Può invece meravigliare che al terzo posto (30%) ci sia una proposta pedagogico-didattica, dato che questa dovrebbe essere una competenza già posseduta, maendiamo a credere che l'intento sia quello di fornire un complemento alla cultura pedagogica degli insegnanti, talora tecnicamente ade-

guata ma carente sul piano dell'attenzione educativa alla persona<sup>16</sup>. Piuttosto limitato lo spazio per tematiche di morale e di bioetica (15,6%).

14. Coerentemente con la nostra ipotesi interpretativa, tra i contenuti ricorrenti figurano nettamente al primo posto (61,1%) i contenuti dell'Irc e i suoi Osa. Seguono la multireligiosità (44,4%) e le questioni didattiche (30%), ancora una volta da immaginare come direttamente legate allo specifico disciplinare. Piuttosto ridotto lo spazio per la spiritualità (16,7%).

15. I criteri che guidano l'individuazione degli obiettivi sono per certi aspetti analoghi a quelli già rilevati per gli Idr incaricati. I primi tre criteri si presentano nello stesso ordine, sebbene con valori diversi (inferiori): dare risposte ai bisogni rilevati, svolgere un percorso sistematico e rispondere alle novità emergenti nel mondo della scuola. Si colloca invece all'ultimo posto il collegamento con il Servizio Nazionale Irc e c'è da chiedersi se ciò sia dovuto alla scarsa volontà delle diocesi di proporre percorsi definiti dalla Cei o alla carenza di proposte specifiche nella programmazione formativa del Servizio stesso.

16. Le ore di formazione destinate agli insegnanti comuni sono sensibilmente di meno rispetto a quelle degli specialisti: prevale la fascia da 10 a 18 ore (32,2%), seguita da quella inferiore da 1 a 9 (23,3%). Si può quindi stimare che in media si offrano 8-12 ore annue agli insegnanti comuni, quando invece sarebbero loro ad avere maggiore bisogno di formazione.

Inoltre, la partecipazione è giudicata in genere media (27,8%) e solo nel 15,6% dei casi si parla di partecipazione alta. Ci sembra di poter concludere che i risultati siano in qualche misura proporzionati alle attese, entrambi ridotti rispetto agli Idr specialisti.

17. Nonostante le dimensioni ridotte della formazione per insegnanti di classe e sezione, la loro cadenza è generalmente sistematica (65,5%) e solo una esigua minoranza propone iniziative una tantum (8,9%). In un certo senso, si può dire che gli insegnanti comuni sono sì una componente sempre più residuale, ma costituiscono ancora un settore istituzionale cui viene dedicata attenzione regolare.

<sup>16</sup> La citata indagine IARD a cura di A. Cavalli documenta per esempio una sensibile attenzione degli insegnanti di scuola elementare e materna (come erano all'epoca denominate) nel campo disciplinare (elementari), relazionale (materne) e delle nuove tecnologie, ma una presenza molto meno rilevante di tematiche educative di carattere generale.

18. L'attenzione maggiore va agli Idr specialisti, che rappresentano la risorsa principale delle diocesi. Essi per esempio vengono utilizzati come coordinatori (52,2%) o come esperti (33,3%) degli insegnanti comuni in formazione, quasi a segnare un comprensibile stato di inferiorità di questi ultimi nei confronti dei colleghi specialisti. Solo nell'11,1% dei casi gli specialisti non vengono coinvolti.

19. La formazione in servizio degli insegnanti comuni, come qualsiasi iniziativa formativa, mira essenzialmente al miglioramento delle competenze in settori che possono essere carenti o richiedere un necessario aggiornamento (nuovi programmi didattici, nuove acquisizioni della ricerca scientifica, ecc.). Nel caso dell'Irc non va dimenticato che l'idoneità è rilasciata dall'ordinario diocesano anche in relazione all'abilità pedagogica, cioè alla competenza professionale del docente in materia di contenuti e metodi del proprio insegnamento. La specifica formazione degli insegnanti comuni ha quindi lo scopo, proprio con riferimento a questo aspetto dell'idoneità, di approfondire i contenuti (46,7%), di offrire un supporto didattico-pedagogico (35,6%) e anche di sostenere la vita spirituale (10%). Ma soprattutto la formazione degli insegnanti comuni è strumento per confermare la loro idoneità all'Irc, utilizzando la mancata partecipazione alle iniziative formative come motivo per la revoca formale dell'idoneità stessa (55,6%).

L'argomento è particolarmente delicato, in quanto la revoca formale deve essere sempre il risultato di un processo canonico e può dar luogo a un contenzioso, ma occorre anche garantire la qualità dell'Irc attraverso la qualità e la competenza dei suoi insegnanti. Sembrerebbe perciò opportuno che vi fosse una maggiore proporzione tra l'entità della formazione e le conseguenze derivanti dalla sua frequenza. In altre parole, le poche ore di formazione costituiscono un impegno piuttosto ridotto (a prescindere dalla loro efficacia reale) per farne derivare la conferma dell'idoneità; e, all'opposto, la revoca dell'idoneità può sembrare sproporzionata rispetto alla mancata frequenza di una decina di ore di formazione. Su questo tema può essere perciò utile una riflessione comune per verificare gli orientamenti più diffusi.

20. In conclusione, da questo primo monitoraggio nazionale emerge l'immagine di un sostanzioso impegno delle diocesi nella formazione degli Idr, decisamente maggiore nei confronti degli specialisti che degli insegnanti comuni. La risposta dei docenti è piuttosto buona, a fronte di una proposta che cerca di intercettare le loro reali necessità e tende a offrire occasioni di approfondimento relative alle principali emergenze che si succedono nella vita della scuola e della professione docente. In questa attività il protagonismo diocesano è netto e tende a prevalere anche sui supporti che

possono venire dal centro (Servizio Nazionale Irc), ma va crescendo positivamente il ricorso ai formatori dei formatori, risorsa locale promossa a livello centrale. Si può quindi immaginare un positivo coordinamento delle iniziative.

Le conclusioni che possiamo trarre sono però condizionate dal ridotto numero di diocesi che è stato possibile raggiungere. L'auspicio è che questo strumento di ricerca possa crescere rapidamente nel tempo, coinvolgendo possibilmente tutte le diocesi italiane con una regolarità e sistematicità che torneranno certamente a vantaggio della qualità dell'Irc.

SERVIZIO NAZIONALE IRC-CEI

*MoniForm Idr 2006/2007*

Monitoraggio sulla  
**FORMAZIONE**

offerta dalle Diocesi negli anni scolastici 2004-05 / 2005-06  
 agli Insegnanti di Religione Cattolica in servizio

*Dati nazionali*

**90 diocesi su 222**

**1. Numero degli Idr**

<i>Infanzia:</i>	Specialisti 1.825	
	Insegnanti di sezione	4.531
	Totale Idr Infanzia	6.426
<i>Primaria:</i>	Specialisti 6.286	
	Insegnanti di classe	14.655
	Totale Idr Primaria	20.982
<i>Secondaria di 1° grado:</i>		2.886
<i>Secondaria di 2° grado:</i>		3.719
<b>Totale Idr in diocesi</b>		<b>33.820</b>

**N.B.** La somma delle percentuali di risposta supera il 100 perché erano sempre consentite più risposte.

**2. Attività formative svolte negli ultimi due anni**

42,1 Corsi residenziali di due o più giorni  
 25,6 Corsi accademici o monografici

- 17,8 Esperienze di tirocinio e gruppi di ricerca
- 74,4 Conferenze di esperti
- 70,0 Seminari di studio e laboratori didattici
- 75,6 Incontri di formazione spirituale
- 2,2 Piattaforma e-learning diocesana
- 11,1 Altro:
- 0,0 Non risposto

La partecipazione degli Idr alle attività formative è stata

- 60,0 Alta
- 37,8 Media
- 1,1 Bassa

### 3. Quali sono i soggetti promotori?

- 83,3 il Servizio diocesano Irc
- 35,6 il Servizio diocesano Irc con l'ISSR (ISR)
- 43,3 Il Servizio diocesano Irc con il Responsabile regionale e/o il gruppo di "formatori dei formatori"
- 35,6 Il Servizio diocesano Irc in collaborazione con le Associazioni professionali di categoria (AIMC, UCIIM,...)
- 15,6 Il Servizio diocesano Irc con le Case editrici
- 16,7 Il Servizio diocesano con Università e Centri culturali
- 4,4 Enti che organizzano autonomamente attività formative di cui il Servizio diocesano Irc si avvale
- 6,7 Altro
- 0,0 Non risposto

### 4. Gli Idr partecipano ad attività di formazione destinate ai docenti in generale?

- 34,4 Alle attività di formazione e aggiornamento promosse dalle Associazioni professionali
- 41,1 Alle attività di formazione promosse dall'Ufficio della pastorale della scuola
- 83,3 Alle attività promosse dalla scuola
- 31,1 Alle attività formative promosse da Uffici scolastici provinciali e regionali, IRRE, etc.
- 40,0 Ad attività formative promosse da ISSR – Università e altri Centri culturali
- 31,1 A incontri di formazione spirituale destinati a tutte le categorie di docenti
- 2,2 Altro
- 3,3 Non risposto

### 5. Quali sono le esigenze formative più avvertite?

- 41,1 Possedere un'adeguata conoscenza della riforma scolastica in atto
- 77,8 Avere maggiori conoscenze pedagogico-didattiche
- 50,0 Disporre di maggiori conoscenze comunicativo-relazionali
- 58,9 Approfondire aspetti disciplinari:

15,6 filosofico-antropologici  
 38,9 biblico-teologici-morali  
 26,7 socio-culturali  
 36,7 Approfondire i problemi di bioetica e di morale in generale  
 63,3 Maturare un'adeguata capacità di approccio alla nuova realtà  
 multiculturale e multireligiosa a scuola  
 36,7 Avere adeguata conoscenza degli aspetti giuridico-normativi della  
 disciplina e dei docenti  
 4,4 Altro  
 0,0 Non risposto

**6. Quali sono i criteri che guidano l'individuazione degli obiettivi da perseguire nella formazione?**

71,1 Dare risposta ai bisogni rilevati  
 60,0 Svolgere un percorso formativo sistematico, con obiettivi diversi e  
 complementari, negli anni  
 45,6 Agire in collegamento con i percorsi formativi promossi dal Servizio  
 nazionale e regionale Irc  
 36,7 Operare all'interno delle linee pastorali diocesane  
 50,0 Rispondere alle novità emergenti nel mondo della scuola  
 1,1 Altro  
 0,0 Non risposto

**7. Quali sono i contenuti più ricorrenti nelle attività di formazione?**

67,8 Contenuti disciplinari dell'Irc  
 51,1 Apertura alla riforma scolastica  
 82,2 Conoscenza degli obiettivi specifici di apprendimento dell'Irc (Osa)  
 50,0 Questioni didattico-metodologiche  
 53,3 L'Irc in dialogo con la cultura del nostro tempo, con le altre  
 confessioni e religioni,  
 35,6 Spiritualità del docente  
 28,9 Aspetti giuridico-normativi  
 2,2 Altro  
 0,0 Non risposto

**8. Quali ricadute hanno le attività formative proposte dal Servizio nazionale e regionale Irc?**

54,4 Individuazione dei temi  
 22,2 Organizzazione degli incontri  
 46,7 Elaborazione di percorsi didattici e metodologici  
 11,1 Cura dei momenti di preghiera  
 31,1 Scelta dei relatori  
 50,0 Valorizzazione degli Idr "formatori"  
 2,2 Altro  
 6,7 Non risposto

**9. Quante ore di formazione vengono offerte in media (ad ogni docente), in un anno?**

6,7 1-9  
41,1 10-18  
35,6 19-30  
13,3 Più di 30  
1,1 Non risposto

**10. Come vengono aiutati i per corsi formativi?**

41,1 Questionario di gradimento  
14,4 Focus group post corso con alcuni corsisti  
74,4 Riunione tra gli organizzatori  
26,7 Analisi delle ricadute nella didattica mediante produzione di documentazione  
4,4 Altro  
1,1 Non risposto

**11. Come vengono diffusi i risultati delle attività di formazione?**

64,4 Fotocopie delle relazioni o dei verbali delle singole attività  
28,9 Il giornale diocesano o altri mezzi di stampa  
18,9 Sito Web  
17,8 Redazione atti conclusivi  
16,7 Non è prevista la diffusione  
13,3 Non è prevista una specifica valutazione  
4,4 Altro  
0,0 Non risposto

**12. Il Servizio diocesano Idr di quali collaboratori d'ufficio si avvale nella progettazione e conduzione delle attività formative?**

73,3 Esperti per i temi trattati  
25,6 Esperti in collegamento stabile con il Servizio diocesano  
37,8 Idr disponibili  
17,8 Idr coinvolti per la circostanza  
56,7 Gruppo di Idr consolidato  
46,7 "Formatori dei formatori" regionali/nazionali  
4,4 Altro  
0,0 Non risposto

## **Appendice**

**Relativa al sostegno dato a gli Insegnanti di sezione e di classe, non per il per corso relativo al rilascio del certificato di idoneità**

### **13. Quali sono le esigenze formative più avverite da questi insegnanti?**

- 18,9 Possedere un'adeguata conoscenza della riforma scolastica in atto
- 30,0 Avere maggiori conoscenze pedagogico-didattiche
- 11,1 Disporre di maggiori conoscenze comunicativo-relazionali
- 47,8 Approfondire aspetti disciplinari:
  - 12,2 filosofico-antropologici;
  - 40,0 biblico-teologici-morali;
  - 8,9 socio-culturali;
- 15,6 Approfondire i problemi di bioetica e di morale in generale
- 42,2 Maturare un'adeguata capacità di approccio alla nuova realtà multiculturale e multireligiosa a scuola
- 10,0 Avere adeguata conoscenza sugli aspetti giuridico-normativi della disciplina e dei docenti
  - 1,1 Altro
- 17,8 Non risposto

### **14. Quali sono i contenuti più ricorrenti di queste attività formative?**

- 61,1 Contenuti dell'Irc
- 22,2 Apertura alla riforma scolastica
- 61,1 Conoscenza degli obiettivi specifici di apprendimento dell'Irc (Osa)
- 30,0 Questioni didattico-metodologiche
- 44,4 Irc in dialogo con la cultura del nostro tempo, con le altre confessioni e religioni
- 16,7 Spiritualità del docente
  - 6,7 Aspetti giuridico-normativi
  - 0,0 Altro
- 17,8 Non risposto

### **15. Quali sono i criteri che guidano l'individuazione degli obiettivi da perseguire nella formazione?**

- 50,0 Dare risposta ai bisogni rilevati
- 47,8 Svolgere un percorso formativo sistematico, con obiettivi diversi e complementari, negli anni
- 14,4 Agire in collegamento con i percorsi formativi promossi dal Servizio nazionale e regionale Irc
- 25,6 Operare all'interno delle linee pastorali diocesane
- 27,8 Rispondere alle novità emergenti nel mondo della scuola
- 1,1 Altro
- 20,0 Non risposto

**16. Quante ore di formazione vengono offerte in media (ad ogni docente), in un anno?**

23,3 1-9  
32,2 10-18  
16,7 19-30  
5,6 Più di 30  
17,8 Non risposto

**La partecipazione di questi insegnanti alle attività formative è**

15,6 Alta  
27,8 Media  
13,3 Bassa

**17. Con quale cadenza vengono proposte le attività formative?**

65,5 Con cadenza sistematica  
8,9 Una tantum  
11,1 Altro  
17,8 Non risposto

**18. In quale misura vengono coinvolti gli Idr specialisti in queste attività formative?**

33,3 Come esperti  
52,2 Come coordinatori  
11,1 Non vengono coinvolti  
5,6 Altro  
17,8 Non risposto

**19. Quale valore viene attribuito a tali attività formative in merito al certificato di idoneità?**

35,6 Per il supporto didattico-pedagogico  
46,7 Per l'approfondimento dei contenuti  
10,0 Per il sostegno alla vita spirituale  
55,6 Per confermare di fatto la validità del certificato di idoneità (la non partecipazione può essere occasione di revoca)  
2,2 Altro  
20,0 Non risposto

**20. Altre considerazioni:** 32,2

**21. Presenza di documentazione:** 11,1

# 3.

## Dal Convegno di Verona "per" una fede adulta, pensata e testimoniata

FRANCO GIULIO BRAMBILLA - Docente di antropologia teologica presso la Pontificia Facoltà di teologia dell'Italia Settentrionale



Il tema da svolgere riprende una delle istanze più importanti emerse anche dal Convegno di Verona: l'urgenza della formazione del laicato, per promuovere una figura adulta della fede. Il tema della formazione del laico, e del laico adulto in particolare, deve avere una speciale attenzione: non può essere immaginata semplicemente come il prolungamento della formazione dell'età evolutiva, con un modello prevalentemente scolastico. L'adulto ha già la sua capacità di responsabilità, ha già fatto le sue scelte definitive nella vita, ha sovente una casa e un lavoro, ha già opinioni, convinzioni, ha altre fonti di informazione, anche religiosa, non può essere pensato come una "tabula rasa", un foglio bianco su cui scrivere. La formazione degli adulti deve essere immaginata non senza il loro personale coinvolgimento, dentro le differenti condizioni della vita umana: eppure gli adulti stessi sono fortemente desiderosi di una formazione all'ascolto della parola, di una esperienza spirituale che si alimenta alla preghiera e alla celebrazione, di indicazioni per gli stili di vita della famiglia, di discernimento della coscienza, di accompagnamento educativo, di promozione culturale, di sostegno per l'impegno di servizio e per la passione civile, di vicinanza e autonomia per le scelte politiche, ecc.

Per illustrare qualche tratto di questo percorso su cui c'è poca riflessione, anche perché v'è scarsa esperienza, mi sembra utile procedere in tre tappe, disegnate secondo lo schema classico: "vedere", "giudicare", "agire", con l'avvertenza che non si tratta di tre momenti successivi, ma di tre attenzioni di un'unica azione pastorale del ministero e della chiesa. Eccone i tre aspetti: 1) la figura adulta della fede e la condizione attuale della fede degli adulti; 2) le dimensioni strutturali della fede adulta; 3) le scelte pratiche per una pastorale di formazione degli adulti.

Il primo aspetto riguarda l'attuale condizione dell'esperienza spirituale degli adulti: davanti a noi sta la sfida di mostrare che *la fede in Dio può coniugarsi con le forme pratiche dell'esperienza umana*. Ora, la possibilità di promuovere questo percorso richiede di essere vigilanti sulle due derive più evidenti a cui il cristianesimo va incontro in questo periodo che viene definito di "seconda" secolarizzazione, dove cioè non si vive solo *etsi Deus non daretur*, ma si prospetta la sostituzione della salvezza con una ricerca della qualità della vita migliore possibile. La formazione cristiana oggi deve confrontarsi con due vie di fuga all'apparenza assai diverse, ma che in realtà si alimentano a un difetto comune: la prima si riferisce alla forma della religione sentimentale, che si esprime in uno spiritualismo religioso soggettivizzato; la seconda riguarda una riduzione terapeutica e solidaristica del cristianesimo. Ambedue questi punti di fuga, alla fine, minano alla base la singolarità del cristianesimo, la cui verità si dice nelle forme della vita quotidiana. Mi soffermo brevemente su questi due punti.

**a) La forma "debole" della religione: devozione e fede**

Il ritorno del sacro, del bisogno di spiritualità che ha contrassegnato questi ultimi quindici anni, quando tutti avevano già preparato il funerale della religione, ha mostrato ormai chiaramente che il senso religioso rinasce sempre in forme nuove che coinvolgono direttamente sia i problemi di identità della persona e della sua armonia personale, sia le sue relazioni sociali e progettuali. Questo "ritorno della religione" non è automaticamente una (ri)scoperta del cristianesimo: questa possibilità ha bisogno di essere accompagnata per facilitare a tutti il passaggio dal "sacro" al "santo". È necessaria una continua vigilanza della mente e del cuore, perché il desiderio di armonia e di benessere psichico non produca un'esperienza della fede che è solo il prolungamento del desiderio umano. In questa ottica, anche la liturgia, il rito, il culto, ma più in genere tutte le forme del religioso, saranno vissute come dinamiche per raggiungere l'armonia personale o, rispettivamente, saranno rifiutate perché sono una forma della preghiera e della spiritualità intimistica e senza apertura alla vita e al mondo. In tal modo questi atteggiamenti spirituali non condurranno verso il Dio del mistero, ma verso forme surrogate di religiosità (cf fenomeno sette, nuovi gruppi religiosi). Infatti, oggi l'annuncio cristiano, le sue forme celebrative, ma anche la pratica della preghiera, l'apprezzamento dei contenuti dottrinali della fede, la stessa possibilità di ripresa di norme morali sono visti in rapporto alla capacità che essi hanno di suscitare una tecnica dell'armonia personale. La pressione dei nuovi movimenti religiosi e la forma vischiosa con cui si presentano, viaggiando sul-

l'onda calda dello spirituale che ha di mira soprattutto il problema dell'identità personale, rende particolarmente critica la forma di questo spiritualismo soggettivizzato. Occorre superare una visione dello "spirituale" intesa soprattutto come armonia psico-corporea, volta a raggiungere un senso di benessere psichico da acquisire mediante alcune tecniche terapeutiche dell'esperienza umana. Per questo bisogna vigilare sulle forme della religiosità che assume elementi, anche autentici, della religiosità cristiana, che però sono ricomposti attorno a un desiderio di armonia personale con il sé, con la natura, con gli altri, ecc. Si tratta di una religiosità del "bricolage", dove i singoli pezzi sono autentici, ma l'insieme non dico che sia falso, ma è costruito secondo un disegno che non introduce alle forme cristiane della fede.

In positivo, ciò che manca e ciò che va favorito è la possibilità di aprire lo spirituale ad una dimensione etica, ultimamente vocazionale. Perciò m'immagino che l'atteggiamento pastorale dinanzi a questo fenomeno fluido, che emerge soprattutto nel confronto con le nuove religioni, ma che tocca molte persone che sentono sinceramente un bisogno di spiritualità, debba articolarsi attorno a questi tre momenti:

- *accompagnare il religioso*: occorre accompagnare le persone a cogliere il modo particolare con cui si presenta oggi la dinamica religiosa, la stessa devozione, le forme dell'emozione religiosa, senza demonizzarla e senza però sublimarla, ma educando la devozione ed educando alla devozione. Il nostro annuncio, le forme pratiche con cui si presenta sarà apprezzato se aiuta a ricostruire il *puzzle* della frammentazione della vita della persona e dei contesti di valore in cui essa vive durante la settimana. Insieme, però, è necessario mostrare che l'apprezzamento della pratica cristiana come tecnica dell'armonia personale, può essere insidioso perché innalza la gratificazione istantanea ad essere criterio di verità.
- *correggere il legalismo*: ugualmente occorre vigilare anche sul modo di porgere il nostro annuncio, la catechesi, le forme della celebrazione che possono correre il rischio di presentarsi non come forme dell'umano, ma tendono ad irrigidirsi in forme legalistiche, ripetitive, senz'anima, senza coinvolgimento delle persone. A volte si osserva una presentazione positivista della dottrina e/o della norma morale, senza che ne sia illustrata la valenza antropologica, cioè il significato per l'esistenza umana, la forza che ha per far crescere l'agire quotidiano.
- *educare al cristiano*: il religioso, il sacro, la devozione, l'emozione, non vanno né repressi, né accettati passivamente, ma vanno assunti, purificati e educati alla visione vocazionale della vita cristiana. I miracoli di Gesù sono, ad esempio, il grande modello di questa educazione che passa dalla fede a cui basta toccare, esse-

re guarita, sanata, rasserenata, pacificata, per trasformarla nella fede che deve decidersi, nella libertà che non solo accoglie il dono, ma anche il donatore. Nei miracoli evangelici è tracciato il cammino che passa dalla fede come *bisogno* alla fede come *vocazione*, che incontra la persona di Gesù e alla fine deve seguirLo non perché è stata guarita, ma perché liberamente entra nel cammino del discepolo. La fatica pastorale di far passare dal devozionale al vocazionale è oggi un momento essenziale della formazione, non perché il vocazionale non richieda più forme devozionali o spirituali, ma perché le colloca nella loro giusta luce e verità.

### **b) La forma “impegnata” della religione: solidarietà e fede**

Un secondo punto di fuga concerne la *riduzione* della fede cristiana alla sua dimensione *terapeutica, solidale*. L'altra forma con cui si presenta oggi l'accesso alla fede – e che mi sembra specularsi alla prima – è quella che riduce la fede cristiana nel suo succo fondamentale ad un'*etica solidale*. La fede cristiana è apprezzata per l'aspetto della carità, per la sua risposta ai bisogni antichi e nuovi. In una società come la nostra, che è una società di bisogni, tutte le agenzie della carità o del volontariato (da quelle più strutturate e complesse a quelle più elastiche e tempestive) rispondono a una precisa attesa sociale. Che vi siano associazioni, organizzazioni, strutture che rispondono ai bisogni che via via si presentano nella nostra società può essere molto funzionale alle aspettative sociali odierne.

La stessa Chiesa è apprezzata per questo suo tratto solidaristico, terapeutico dei mali della società, e corre il rischio di essere ridotta questa funzione. Oggi, infatti, il tema del volontariato e della carità ha un forte apprezzamento nella coscienza media della gente. Tuttavia, i cristiani devono rispondere in modo competente ai bisogni, ma non devono né strumentalizzare i bisogni, né lasciarsi strumentalizzare, perché siano semplicemente fornitori di servizi a buon prezzo e di buon cuore. Occorre che su questo punto i cristiani mostrino una vigilanza particolare. Il servizio della carità – qualunque esso sia, dal più semplice e immediato al più strutturato e complesso – deve in prima battuta essere un servizio disinteressato e senza discriminazioni. La risposta al bisogno non dev'essere strumento di affermazione e di potere, non dev'essere luogo per legare le persone o per farle diventare cristiane.

Tuttavia, occorre che i cristiani vigilino perché essi sanno che il loro compito non si esaurisce rispondendo al bisogno, ma incontrando il bisognoso, o meglio facendolo scoprire e riscoprendoci noi stessi come bisognosi. Una cura del bisogno inteso in modo solo materiale, senza mettere in luce che esso è un segno di una doman-

da più radicale, del bisogno di un bene più grande, di cui il credente è a sua volta testimone e non proprietario, non apre né il singolo né la società alla ricerca di quel bene che solo riempie il cuore dell'uomo. Gesù guarisce molti malati e quasi sempre, una volta guariti, li manda a casa, perché nessuno sospetti che li ha guariti per farli diventare dei suoi. Ma quando li guarisce, sembra suggerire alla loro coscienza che la guarigione è il segno di una salvezza più piena, che essi troveranno nel rispondere *liberamente e consapevolmente* a quel bene più grande che è la vita in pienezza e non è solo la salute riacquistata.

Per questo il cristianesimo non può essere ridotto alla sua funzione terapeutica. L'evangelizzazione non è un nome alto per dire il servizio agli altri. La carità/servizio è un aspetto – assolutamente necessario! – che esprime e costruisce la comunione con Dio e tra di noi (la carità/virtù). La comunione con Dio e la fraternità evangelica sono il proprio della vocazione cristiana, la quale non è che la vocazione verso il comune destino, è la chiamata alla comunione con Dio. Ridurre il cristianesimo alla solidarietà comporta recidere la sua radice più originale che è la comunione teologale, con Dio e tra gli uomini. La carità come servizio e/o ministero della chiesa è un aspetto della carità come virtù. Se il ministero della carità non approda ad una nuova esperienza della comunione, se in altre parole non rinnova l'immagine della chiesa come comunione che viene da Dio e a Dio introduce, il suo annuncio resta dimezzato e rimosso a un generico solidarismo che non immette la linfa vitale della comunione trinitaria.

Alla fine bisogna riconoscere che ambedue queste derive hanno un comune difetto: quello di non saper rendere ragione della singolarità del cristianesimo, cioè della pasqua di Gesù che è capace di dirsi dentro le forme della vita umana e solo così diventa la forma cristiana della religiosità e della dedizione. La duplice dimensione della buona relazione al Signore e della comunione fraterna, che sono i due assi della vita cristiana, sembrano come assorbiti nel bisogno religioso e nel bisogno di solidarietà. Viene meno la forma adulta della fede per la quale sarebbe bello delineare una breve fenomenologia della sequela e della comunità evangelica.

---

2.  
Giudicare: quando  
una fede è adulta e  
pensata

Siamo, dunque, approdati alla necessità di delineare i tratti di una fede adulta che sia un po' il modello per la fede degli adulti. Il modello ha sostanzialmente una funzione orientativa, esprime per così dire le "linee di forza" del credente cristiano dentro le condizioni della vita umana. La figura concreta del cristiano non si deduce semplicemente dal modello, ma questo apre lo spazio all'in-

venzione storica, alla decisione personale con cui uno diventa discepolo del Signore nelle condizioni della vita quotidiana. Queste condizioni determinano la modalità storica con cui la sequela avviene, la colorano delle mille forme con cui si presenta la vita quotidiana in obbedienza al vangelo. Di essa gli “stati di vita” sono per così dire gli schemi fondamentali, ma che possono esprimersi in molte altre figure con le quali soprattutto il Novecento ha inventato nuove forme di vita cristiana.

Qui di seguito segnalo solo alcune tensioni fondamentali che emergono quando pensiamo alla formazione degli adulti secondo la formula “una fede adulta e pensata”. Sono tensioni su cui occorre avere una qualche chiarezza, altrimenti poi presentano le loro ambiguità quando immaginiamo la formazione degli adulti.

### a) *La fede vissuta e la fede saputa*

La prima tensione è tra la fede “vissuta” e la fede “saputa”. Occorre chiaramente evitare di pensare la fede vissuta come la fede spontanea, immediata, cieca, che non comporta nessun elemento di consapevolezza e di decisione. In questo caso, la formazione consisterebbe nel far passare dalla fede “vissuta” alla fede “saputa”, diventerebbe un processo di coscientizzazione e di alfabetizzazione religiosa, sarebbe il cammino per portare alla chiarezza (del concetto) un vissuto oscuro e implicito. Questo schema illuminista è ancora molto diffuso e pensa la formazione soprattutto come trasmissione di dottrine (prima nella forma del catechismo ora nella forma dei corsi di teologia), perché la chiarezza dottrinale sarebbe un antidoto alla disperante ignoranza religiosa.

In realtà la fede “vissuta” è anche una fede “saputa”, che porta con sé le buone ragioni del suo affidarsi al Signore, del vivere la vita cristiana, del pregare, dell’agire cristiano, dell’essere fedeli alle proprie scelte, di una implicita forma di consapevolezza, della dedizione all’altro, del senso di solidarietà e di convivenza civile. Nel “vissuto” atteggiamento di fiducia nel Signore e libera dedizione al suo amore contengono già molti motivi e molte scelte, che illuminano la vita e orientano il cuore. Una corretta azione pastorale, allora, consisterà nel favorire questi motivi e scelte dentro la trama della vita, valorizzarle quando appaiono persuasive, sostenerle quando sono in affanno, in ogni caso accompagnarle nella trama delle occasioni di ogni giorno.

Questo comporta almeno due leggi pastorali: la legge della *presenza* nelle occasioni dell’esistenza quando la vita bussa alla porta con la sua forza d’urto positiva e critica (la nascita, la crescita, le scelte, la sofferenza, la morte); la legge *dei linguaggi* che dovranno essere plurali per interpretare queste occasioni: il nostro intervento

pastorale non utilizza sovente un ventaglio ampio di linguaggi per sostenere e motivare il vissuto delle persone, per rinforzarlo: la preghiera, la contemplazione, la parola, la conversazione, il dibattito, la prossimità, l'arte, la musica, e le forme nuove della comunicazione. Abbiamo una forma della comunicazione troppo monotona, che non stimola tutte le potenzialità del vissuto perché sia un vissuto saputo, gravido delle sue ragioni e delle sue decisioni.

### b) *La fede saputa e la fede pensata*

La seconda tensione è tra la fede "saputa" e la fede "pensata". Anche qui è necessario portare una chiarificazione: la fede saputa è molto più della fede pensata e tuttavia ha bisogno di una fede pensata. La fede saputa è insieme un *sápere* e un *sapére*, è un gustare e un comprendere, è un sentire e un intendere. Nella fede *saputa* vi sono molti elementi: gli affetti, le sensazioni, le (buone) abitudini, le cose trasmesse e le cose accolte, i gesti ricevuti e le scoperte fatte, la carenze educative e le conquiste personali, l'ambiente di crescita e le esperienze della vita, ecc. Dovremmo provare a descrivere le caratteristiche di un vissuto di fede che non sia inteso solo in modo spontaneista, emozionale, separato dalle forme pratiche in cui si dà.

Eppure ci si accorge che questa fede saputa dev'essere "pensata". Vi sono sostanzialmente due modi di intendere questo "essere pensata". Il primo è quello alto del pensiero "critico" ed è proprio della *teologia*, che mette in rapporto il sapere della fede (perché la fede "sa" adeguatamente il suo oggetto che è il Dio che si rivela in Gesù Cristo, e la sua forma di saperlo, *come fede* appunto, non è quello di possederlo, ma di affidarsi totalmente a Lui) con le forme, culturalmente connotate, con cui l'uomo di ogni tempo cerca (o fatica a cercare) la verità. Il secondo è quello del sapere "catechistico/culturale", il quale non mira al sapere critico, ma tende a costruire la fede non solo come un "atto" (questa è la fede saputa), ma come un "abito", una buona abitudine, un atteggiamento profondo, a costruire una *mentalità di fede*. Il verbo *kat-echeo* significa appunto far risuonare, "produrre l'eco" dell'annuncio pasquale di Gesù risorto dentro gli spazi della vita: essa ha la forma del discernimento, o meglio degli strumenti per il discernimento. Potremmo dire che la fede pensata in questo secondo senso è quella che oggi si richiede per la formazione dei laici, che si propone lo scopo di plasmare la mentalità dell'uomo di oggi alla luce della fede. La mentalità è una fusione di costume e ragioni, di modi di comportarsi e orientamenti ideali.

Anche qui propongo due gesti pastorali. La proposta di una fede pensata secondo un modello *dialogico*, perché è decisivo per la formazione degli adulti che si superi il modello scolastico, della lezio-

ne e dell'incontro, oggi spesso sostituito dal (ciclo del)le conferenze. Tutte le proposte che facciamo non trovano mai un momento di confronto e di assimilazione personale, di tirocinio e di elaborazione dei criteri di lettura della realtà. Poi deve essere un modello *comunione*, dove interagiscano le persone, facciano esperienza insieme, abbiano momenti di confronto e di condivisione, dedichino un tempo significativo allo scambio. Con gli adulti bisogna diminuire gli incontri e qualificarli.

### c) *La fede pensata e la fede praticata*

Infine, la terza tensione è tra la fede "pensata" e la fede "praticata". Questa è una cosa che può apparire nuova, ma diventa decisiva soprattutto oggi. Non bisogna pensare l'agire cristiano solo come ciò che segue a una chiarificazione concettuale della fede. Si dice: prima si comprende e poi si agisce, come se il difetto di pratica cristiana fosse solo la conseguenza della mancanza di chiarezza intellettuale. Certo una fede saputa e pensata è uno sprone a una fede praticata, ma la pratica della fede e anche il luogo che spinge ad una ricerca e a una convinzione ulteriore. Esiste un rapporto circolare tra comprendere ed agire, tra pensare e praticare. L'agire cristiano non è solo un luogo dove si "mette in pratica" ciò che è già saputo a monte nel cielo luminoso della chiarezza delle idee: occorre superare questa antropologia delle facoltà, prima l'intelligenza e poi la volontà, che esegue e/o esprime solo ciò che si è capito. Per fortuna non è così.

L'agire cristiano è il luogo di un'esperienza che non solo esprime, ma costruisce la consapevolezza del proprio esser credenti. Si pensi all'atto della carità: esso non esprime solo la vita di fede ma la costruisce, la mette in gioco nel concreto e la prova al prezzo del tempo: sapere appunto cosa succede servendo gli altri nel tempo disteso, ci fa capire di più che cosa significa credere e amare. Si pensi alla vocazione: se uno pensa di capire tutto prima di decidere non parte mai, ma anche il decidersi e il mettere in gioco se stessi aiuta a capire di più e meglio, a tenere in mano i sentimenti, a sostenere le motivazioni, a mettere alla prova le emozioni, costruire un "sapere esperto", una sapienza cristiana evangelicamente consapevole.

Qui indico solo un'*esigenza fondamentale*: bisogna arrischiare di fare più pratica cristiana, di indicare vie praticabili del vivere cristiano, di togliere il vissuto cristiano dalla sua comprensione prevalentemente sentimentale, spontaneistica, immediatistica. Oggi dire che una cosa è vissuta significa dire un'esperienza spontanea, senza regole, ma soprattutto senza tempo, senza durata, senza ripetizione, senza elaborazione della stanchezza, del conflitto, del fallimento, delle ferite. Per questo presso gli adulti la nostra enfasi sulla fede

vissuta assume i tratti giovanilistici della fede spontanea, immediata, che parte sempre da capo e ritorna sempre a zero. Ma la vita quotidiana dell'adulto è fatta di tempo disteso, di ripetizione, di opacità, ma anche di profondità, di orizzonti più lunghi, di pazienza, di purificazione, in una parola ha bisogno di speranza. Solo se la fede saputa/pensata diventa – nel senso precisato – una fede praticata, allora irrobustisce la fede vissuta, la sottrae alle secche dello spontaneismo e la mette nel mare aperto della testimonianza. Perché questa sottopone la meraviglia dell'inizio al prezzo della fedeltà!

**3.**  
**Agire: un triplice  
percorso per il  
futuro**

Allora possiamo approdare al nostro terzo momento e recuperare le tre indicazioni che ho dato a Verona, parlando della triplice vocazione del laico. Penso che questo possa essere il percorso della nostra formazione per gli adulti e con gli adulti. Per svolgere questo terzo momento farò così: riprenderò i tre brani del mio intervento a Verona sulla “triplice vocazione del laico”, indicando qualche ricaduta pratica per farvi immaginare i percorsi per il domani.

**a) Una formazione non solo dei laici, ma con i laici**

Così dicevo a Verona: «Bisogna ritornare prima di tutto a riscoprire la *vocazione formativa* delle comunità cristiane. L'accento di novità del Convegno ecclesiale è quello di una formazione che abbia una forte armatura spirituale, che sappia rinnovarsi ai fondamenti della vita battesimale (la parola, il sacramento, la comunione), la radice che alimenta tutte le vocazioni e le missioni nella Chiesa. Dove sono oggi i credenti che abbiano la fierezza di dirsi cristiani, dove il nome cattolico non è un'etichetta per schierarsi, ma l'indicazione di una sorgente a cui si alimenta la “speranza viva”? Bisogna ritornare, nelle diocesi e nelle parrocchie, ad essere gli annunciatori premurosi e tenaci della necessità insopprimibile di formare credenti solidi, storie di vita cristiana che possano dire: “io ho visto il Signore!”».

A questo proposito una formazione non solo dei laici, ma con i laici significa almeno due cose: una maggiore attenzione alle *età e gli stili della vita*, una forma più *esperta di umanità*. Una prima indicazione per una pastorale dei laici e con i laici è una maggiore attenzione alle *età della vita*: occorre non fare un discorso generico per i laici adulti, ma descrivere ed abitare meglio le età della vita: i giovani adulti, i primi dieci/quindi anni del matrimonio, l'età di mezzo, la stagione della maturità, l'età del tramonto. E poi gli *stili della vita*: la professione, il servizio, la cultura, la missione, l'insegnamento, l'educazione, la comunicazione pubblica, le scelte insieme, gli stili di vita, la presenza nella comunità, il senso civile, la

passione sociale e politica, ecc. Inoltre si dovrà pensare a un modo di essere chiesa che sta più con la gente, che è *esperta di umanità* perché abita con essa, ascolta le fatiche della vita, impara i linguaggi per dire l'evangelo di Gesù dentro le forme della vita quotidiana (cf. le parabole).

### **b) Una formazione ecclesiale, ma con uno stile comunionale**

E aggiungevo, ancora a Verona: «In secondo luogo, si dovrà coltivare la *vocazione comunionale* del laico. Mai come oggi, il laico deve partecipare al carattere corale della testimonianza, parlare i molti “linguaggi” della testimonianza. Essere testimoni non è un atto isolato, ma si dà solo nella comunione ecclesiale. Il NT non conosce dei profeti isolati, ma semmai pionieri che fanno da battistrada e trascinano dietro di sé la comunità credente. Non si dà testimonianza separata dalla trama di relazioni della comunione ecclesiale. Si profila al nostro orizzonte un tempo dove la Chiesa o sarà la comunità dei molti carismi, servizi e missioni, o non esisterà semplicemente. Dico questo non solo in riferimento al problema urgente e, in alcune regioni d'Italia, drammatico della scarsità del clero e dell'aumento della sua età media. Questa sarebbe ancora una visione funzionale dei carismi e del compito dei laici nella Chiesa e nel mondo. Non bisogna pensare alla testimonianza di tutti come il surrogato a buon prezzo della carenza di ministri del Vangelo. È il Vangelo stesso che esige un annuncio nella corale diversità e complementarità di carismi e missioni. Mi immagino la ricaduta pastorale di questa rinnovata coscienza comunionale della testimonianza. Il laico deve stare attento al pericolo della burocrazia ecclesiastica e, al contrario, deve promuovere la corrente viva della pastorale d'insieme, della lettura dei segni nuovi della vita della Chiesa, dell'animazione di progetti profetici, anche se parziali, della capacità di abitare i linguaggi della cultura, della socialità, della cittadinanza, soprattutto presso le nuove generazioni. Il laico è un uomo della “sinodalità”, capace di “camminare insieme” (*syn-odós*), soprattutto di aprire strade nuove. Penso a una Chiesa abitata da persone che faranno uscire il laicato dall'essere semplice collaboratore dell'apostolato gerarchico per diventare corresponsabile di una comune passione evangelica».

Anche qui suggerisco l'esigenza di una formazione al *senso ecclesiale* dei laici e con i laici. Nelle altre nazioni dove la formazione dei laici, soprattutto in vista dei ministeri, non è decollata, ciò è avvenuto perché si è curata troppo poco la formazione spirituale e il *senso ecclesiale*: per fare questo è necessario pensare in grande e immaginare accanto alla formazione intellettuale un periodo di esperienza ecclesiale almeno diocesano. È giunto davvero il tempo di

pensare e progettare la pastorale con laici “corresponsabili”, capaci di sognare insieme e di appassionarsi alla vita della chiesa e alla testimonianza nella vita. Questo muta di molto il nostro modo di pensare la *relazione pastorale* dei ministeri ecclesiali e dei laici, che deve essere meno direttiva e più comunionale, più capace di dar fiducia, di guidare e ascoltare, di accompagnare e far maturare il senso di ecclesialità. È inutile nascondercelo: senza uno stile comunionale, che prenda avvio anche da un profondo rinnovamento interiore dei presbiteri e dei laici, è impossibile immaginare che la chiesa di domani torni ad essere la chiesa di tutto il popolo di Dio.

### c) *Una formazione secolare, per abitare negli spazi della vita*

E, infine, concludo: «è urgente riattivare il *genio cristiano del laico* in Italia. Potremmo dire che il *genio cristiano* del laico si esprime nell’opera di uomini e donne che sono uno spazio personale e associato di discernimento vivo del Vangelo, dove avviene quel “meraviglioso scambio” tra le esperienze della vita e le esigenze del Vangelo. Questi uomini e donne possono assumere nella comunità credente la figura del “cristiano vigilante”, della sentinella del mattino, quella che prevede il sole luminoso attraverso i bagliori dell’aurora. Si tratta di un credente che unifica in sé le forme del cristianesimo incarnato e, insieme, escatologico, capace di mostrare l’altra faccia del Vangelo che non è ancora realizzata nel frammento presente. È un credente che non abbandona la terra per guardare le cose di lassù, ma vede quelle di lassù abitando la terra».

Mi pare che questo sia il punto oggi più debole: non sappiamo come fare a educare il credente ad abitare gli *spazi della vita*: ma in ogni caso è molto importante che il discorso sugli *stili* di vita e sugli *stati* di vita torni ad essere praticato in modo creativo, per fare in modo che la fede cristiana continui ad incidere sul corpo, sul tempo, sulla vita quotidiana: dagli spazi della testimonianza quotidiana a quelli dell’impegno di servizio e della passione sociale e politica. È necessario ritornare a riscoprire l’importanza dell’educazione alla legalità, alla socialità e al senso della *polis*. Bisogna che si metta a tema la questione se nel tessuto ordinario della pastorale ci sia lo spazio per questa attenzione: non dico che tutti devono fare tutto, ma almeno che in ogni zona sia individuato qualcuno (qualche gruppo) che solleciti gli altri a mettere a fuoco questa dimensione necessaria per la vita personale e sociale.

# 4.

## La formazione degli Idr, una proposta che si rinnova

MARIA TERESA MOSCATO

Ordinario di Pedagogia Generale all'Università di Bologna

### Premessa

In premessa, occorre cominciare dal fatto che la formazione degli IdR ha già una sua storia, nella quale molto è stato fatto negli ultimi anni, e anche in termini soddisfacenti. Tuttavia permane una certa frammentarietà di interventi, contenuti e modelli formativi, nella prassi, e sull'intero territorio nazionale. Siamo, insomma, ancora lontani da un vero e proprio sistema di formazione, dotato di unità e uniformità metodologica. Una proposta di rilancio e di nuovi sviluppi, per la prima formazione e per la formazione in servizio, scaturisce quindi da un primo bilancio delle esperienze, e da alcuni ripensamenti, che ci sono stati offerti sul piano della ricerca<sup>17</sup>, e che sono emersi anche dal lavoro dei gruppi nel corso di queste giornate. Proverò a rileggere, in questo testo, le indicazioni che ho già rilevato, fornendo nel contempo, a questa ipotesi rinnovata di lavoro, anche un mio personale contributo di lettura e di riflessione.

Fra le indicazioni emergenti dalla Terza Indagine Nazionale si rilevano in particolare alcuni punti significativi, rispetto al tema della formazione, a partire dall'identità specifica della disciplina.

La specificità dell'IRC è avvertita in termini di debolezza (orario ridotto, opzionalità della scelta di avvalersi, valutazione fuori pagella, mancato apprezzamento culturale), ma anche in termini di forza (disciplina che conferisce senso, che affronta problemi morali ed esistenziali, che accosta all'esperienza religiosa, che mette in rapporto a docenti disponibili e qualificati).

A mio parere, la specificità dell'Irc esige che si distingua in primo luogo l'insegnamento dalla catechesi (e tuttavia occorre comprendere che l'insegnamento può anche avviare una catechesi, oppure costituire un primo annunzio).

Nella specificità dell'insegnamento dell'Irc ci sono finalità (anche remote) e obiettivi (collocabili a livelli e tempi diversi): non dobbiamo confondere le une con gli altri, come le indicazioni centrali e il modello didattico dominante ci suggerirebbero. In partico-

<sup>17</sup> Cfr. G. MALIZIA, Z. TRENTI, S. CICALTELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Ellenici, Leumann (To), 2005; Cfr. anche la relazione presentata a questo Incontro nazionale, circa un'indagine in progress: S. CICALTELLI, *Il primo monitoraggio della formazione diocesana degli IdR*.

lare, la brevità del tempo a disposizione esclude anche la praticabilità di alcuni modelli didattici affidabili: perciò occorrono anche stili “attraattivi” e “fascinanti” (almeno per evitare che “fuggano” anche gli studenti avvalenti). Questa riflessione sposta ulteriormente l’accento sulla personalità dell’IdR e sulla sua consapevolezza di sé, e quindi sul tipo di supporto/supervisione che sarebbe necessario garantire agli IdR in servizio per tutto il corso della loro vita professionale.

Le risposte fornite nell’indagine nazionale fanno registrare per altro un dichiarato bisogno di formazione nell’area pedagogico didattica, elemento ribadito anche dal primo monitoraggio della formazione diocesana di cui si è riferito. Questo dato appare di lettura problematica, e sembra contraddire non solo l’ipotesi di una soddisfacente formazione pregressa, rilevata in altri punti della stessa Indagine nazionale, ma soprattutto sembra contraddire il tendenziale rifiuto (da parte di molti insegnanti e di molti IdR in particolare) di attività di aggiornamento pedagogico-didattico, rifiuto ampiamente sperimentato da responsabili e formatori nella prassi degli ultimi dieci anni.

Un secondo tema significativo, in parallelo, che è emerso con forza nei nostri lavori di questi giorni, è il tema dell’adulità, come caratteristica del laico cristiano per un verso, e del docente professionista per l’altro. Il tema dell’adulto esige nuove comprensioni e tende a ridefinire per ciò stesso il modello della formazione in servizio degli insegnanti, e degli IdR in particolare.

Possiamo affermare che la priorità, in questo momento, debba essere data alla formazione dei formatori, proprio allo scopo di costituire, attraverso di essi, una rete di servizio, caratterizzata sul piano dei contenuti e dei metodi, che possa generare una vero e proprio sistema di formazione degli IdR sul piano nazionale. Proprio in vista di un rinnovato impegno per la formazione dei formatori, è necessario per noi sviluppare una riflessione più articolata e specifica.

### *L’ambivalente richiesta di formazione pedagogico-didattica*

La richiesta di formazione pedagogico-didattica, considerata sempre insufficiente per la propria professionalità, ed insieme, e in parallelo, la svalutazione (ai limiti del rifiuto) di un “sapere” pedagogico didattico, costituiscono in realtà una caratteristica tendenziale dell’universo dei docenti italiani, e non solo degli IdR, sebbene con gradazioni diverse. Si può osservare che siano in genere più soddisfatti della loro formazione pedagogica, e più disponibili all’aggiornamento in questo campo, i docenti della scuola per l’infanzia e primaria, e che appaiano progressivamente meno soddisfatti e meno disponibili i docenti della secondaria di primo e secondo grado.

Posso affermare questo sulla base della mia specifica e ormai lunga esperienza di incontro con gli insegnanti, e ritengo di dover collocare questo dato di realtà all'interno di uno specifico contesto storico culturale. Per un verso, il dichiarato supposto bisogno di formazione pedagogica è avvertito dagli insegnanti, soprattutto in presenza di nuove situazioni problematiche, nella misura in cui essi si giudicano sempre inadeguati per affrontare la loro quotidianità professionale. Ciò implicherebbe, in altre parole, che proprio i docenti più sensibili e responsabili si trovino sempre a denunciare una inadeguata preparazione pedagogica, e che presentino una ideale "domanda" di formazione aggiuntiva proprio in rapporto alla loro guadagnata "adulità" professionale. In questa lettura, l'indicazione fornita nella ricerca nazionale citata, come in altre<sup>18</sup>, non esprimerebbe tanto (o soltanto) una reale condizione di mancata formazione negli insegnanti, e un coerente desiderio di formazione in questa direzione, quanto una "mitizzazione" della pedagogia, considerata, nell'immaginario degli insegnanti, come un possibile sapere che renderebbe l'insegnamento efficace. A questa mitizzazione si opporrebbero però esperienze deludenti sul piano della realtà, sia nella prima formazione che nella formazione in servizio, da cui il rifiuto, o almeno una sorta di "stanchezza", e di "presa di distanza", degli insegnanti dalle proposte formative di tipo pedagogico-didattico. Alla "presa di distanza" contribuisce presumibilmente anche una rappresentazione sociale generalizzata, che vede nella pedagogia un sapere poco prestigioso sul piano scientifico, fortemente ideologizzato, e che si riduce, nel migliore dei casi, a una precettistica di tipo morale, e perfino a un catalogo di buone intenzioni.

Questa oscillazione fra mitizzazione e svalutazione sociale trova conferma in una esperienza concreta e storica di debolezza teorico scientifica nell'area delle scienze dell'educazione. In particolare, nella cultura italiana dell'ultimo mezzo secolo, questa debolezza ha radici precise, che toccano l'ambito accademico in generale, e che riguardano in particolare il soggetto culturale cristiano.

Per quanto riguarda le ragioni della storica debolezza teorica del sapere pedagogico didattico, e non potendo sviluppare qui questo tema in termini compiuti, mi limiterò a dichiarare sinteticamente che la ricerca pedagogica accademica si dibatte tuttora fra una identità filosofica (oggi ridimensionata o negata, e che pertanto rimane implicita, e dunque ideologica, in molti testi) e una pretesa scientificità rigorosa, che spinge la ricerca pedagogica in direzione positivista, e soprattutto che la frammenta all'interno in un para-

<sup>18</sup> Cfr. ad es. L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare, perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma Armando, 2004. In particolare l'analisi delle risposte ottenute dal campione a questo proposito, e analizzate da S. Chistolini, pp. 139-155.

digma di articolazioni specialistiche tendenti all'infinito (didattica, pedagogia della comunicazione, tecnologia dell'insegnamento... ). Di queste fratture interne, che segnano l'intero paradigma delle cosiddette "scienze dell'educazione", la più grave è sicuramente quella fra pedagogia e didattica, frattura che ha legittimato l'affermarsi di "una" didattica, dichiaratamente autonoma da ogni pedagogia, e perciò di volta in volta dipendente da "una" psicologia. Il caso più evidente è il modello della programmazione per obiettivi, imposto dall'Amministrazione a partire dagli anni Ottanta, come "il modello" didattico per eccellenza<sup>19</sup>. Sul versante esterno, la collocazione relativamente recente dei saperi pedagogici all'interno del paradigma delle scienze dell'educazione (insieme a psicologia, sociologia e antropologia), ha portato di fatto ad una marginalizzazione delle scienze pedagogiche, ad una loro dipendenza diretta dalla sociologia e/o dalla psicologia. Basterebbe a dimostrarlo il dibattito sulla ridefinizione dell'ex Istituto Magistrale, trasformato da Liceo psico-socio-pedagogico in Liceo delle Scienze sociali o in Liceo della Comunicazione.

In realtà, l'espulsione progressiva della filosofia dell'educazione dal quadro dei saperi pedagogici ha solo determinato lo scivolare nell'implicito della matrice filosofica (inevitabilmente presente in ogni modello pedagogico didattico). In pratica, una filosofia dell'educazione si è sostituita ad un'altra, ma in termini solo parzialmente evidenti, e tendenzialmente impliciti. Il risultato più grave, dal mio punto di vista, di questa dinamica, è stato lo scivolare progressivo della prospettiva pedagogico didattica in termini esclusivi di metodo, o peggio, di tecniche e/o di strategie per insegnare efficacemente. In tal modo la tecnica didattica ha funzionato come "cavallo di Troia" per filosofie dell'educazione implicite che il docente cristiano non avrebbe mai consapevolmente assunto, perché di fatto incompatibili con la sua identità.

Nel quadro di una debolezza teorica generalizzata del sapere pedagogico, la pedagogia cristiana si è presentata (e si presenta) con una debolezza ancora maggiore, e per due ragioni storiche precise.

In primo luogo, nella cultura cattolica la pedagogia è stata letta tendenzialmente come dimensione applicativa dell'etica cristiana, dunque come una conoscenza pratico normativa, o addirittura una semplice metodologia, priva di fondamenti teorici autonomi diversi dal cristianesimo stesso. Per decenni si è parlato e dibattuto di una unica "pedagogia cristiana" ortodossa (in pratica un neo-tomismo ri-

<sup>19</sup> Il modello dipende di fatto da matrici comportamentiste, oppure da matrici cognitive, con esiti operativi parzialmente diversi. I Programmi per la Scuola Media del 1979 facevano coesistere queste due anime psicologiche senza registrarne l'incongruenza. Ma la letteratura di supporto prodotta in quegli anni si differenziava.

definito “personalismo”)<sup>20</sup>, mentre sarebbe stato forse più utile lasciare piuttosto spazio ad una costellazione di pedagogie “di ispirazione cristiana”<sup>21</sup>. Del resto, critiche più nette alla pedagogia cattolica sono arrivate anche dal fronte interno della cultura cristiana<sup>22</sup>: sembra che, paradossalmente, una nuova ridefinizione dell’educazione si debba oggi cercare nella ricerca teologica, o almeno a partire dalla ricerca teologica<sup>23</sup>.

La seconda ragione di debolezza si intreccia con la prima, e la formulerei nei termini di una domanda generalizzata di autonomia e di scientificità, da parte di pedagogisti accademici cristiani, nei confronti del Magistero, che ci ha portati a dedicarci a problemi storici e metodologici, e anche a ricerche empiriche, che non mettesse in discussione i fondamenti, ma che, per la stessa ragione, non li chiamassero in causa. Se possibile, questo orientamento è stato rafforzato, almeno nella mia generazione, da una sorta di “complesso di inferiorità” dell’intellettuale cristiano nei confronti della cultura laica e dei suoi “trionfi” scientifico tecnologici. Si è originato in noi una sorta di “pudore” e/o di cautela, rispetto all’espressione dell’identità cristiana come identità anche culturale; ciò ha favorito lo scivolamento della fede nell’intimismo e nel privato, anche nella direzione della ricerca dell’armonia spirituale di cui ci parlava ieri il prof. Brambilla, come di una delle “forme deboli” della religione.

Dobbiamo oggi piuttosto riconoscere che i modelli culturali dominanti ci influenzano, sul piano teorico e su quello pratico, e che possono essere assunti da noi senza le opportune verifiche di compatibilità con la nostra identità. Un esempio specifico rilevante è dato dal già citato modello didattico della programmazione per

<sup>20</sup> Il filone di un “personalismo” esistenzialista o fenomenologico (per esempio Pareyson) non ha avuto esiti pedagogici avvertibili. Per il tema della pedagogia cristiana sono significativi gli atti dei Convegni di Scholè, a partire dal 1954.

<sup>21</sup> Su questo, illuminante la relazione di Don Cesare Bissoli al seminario di ottobre 2006, organizzato dalla Università Salesiana di Roma, nel quarantesimo anniversario della Dichiarazione conciliare “Gravissimum Educationis”.

<sup>22</sup> Si veda, ad es. G. ANGELINI, *Educare si deve, ma si può?*, Milano, “Vita e Pensiero”, 2003. Cfr. AA.VV., *L’educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio*, Atti del XXXIX Convegno di Scholè, Brescia, La Scuola, 2001, in cui una delle relazioni introduttive è dello stesso Angelini, che rivendica alla teologia anche l’educazione come oggetto di ricerca.

<sup>23</sup> È questo l’itinerario di B. LONERGAN (1904-1984), gesuita canadese, la cui revisione dell’antropologia cristiana permette una ricomprensione della mente, e del suo sviluppo nella storia e nella cultura, che effettivamente può riformulare una teoria e una metodologia dell’educazione cristiana. Cfr. B. LONERGAN, *Insight* (1957, 1992 V ed), trad. ital. *L’intelligenza. Studio sulla comprensione dell’esperienza*, Paoline, Alba, 1961. Cfr. P. TRIANI, *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di B. Lonergan ad una filosofia della formazione*, Milano, “Vita e Pensiero”, 1998. Ma anche l’opera di Romano Guardini, molto più conosciuta e citata, non appare sufficientemente utilizzata dalla pedagogia cattolica, con pochissime eccezioni (Fedeli, 2003; Ascenzi, 2003).

obiettivi, introdotto nella scuola italiana a partire dal 1979, che oggi si presenta nella letteratura e nella prassi come “il modello” unico e incontestabile. Ricordo perfettamente che, alla sua introduzione in Italia, una sola voce pedagogica autorevole si pronunciò decisamente contro, e fu quella di Aldo Agazzi, articolando una serie di ragioni che io per prima, a suo tempo, non compresi appieno, convinta della relativa neutralità di una strategia didattica che fosse scientificamente accreditata. I buoni risultati ottenuti dalle scuole che hanno utilizzato questo modello dipendono in larga misura dall’impegno messo in atto dai corpi docenti e dirigenti<sup>24</sup>; dagli adattamenti personali e locali che sono stati operati in situazione<sup>25</sup>, o anche dalla sostanziale riduzione, di fatto, della programmazione a pratica burocratica, del tutto scollata dalla prassi concreta dell’insegnamento.

### *Riesaminare i fondamenti*

Riesaminare i fondamenti non significa, dal punto di vista pedagogico didattico, ritornare alle radici del Cristianesimo, per quanto esse siano da noi, come cristiani “adulti”, costantemente rivedute. Il punto è che, non solo la concezione pedagogica, ma anche il modello didattico, devono trovare fondamento in una antropologia, in una teoria della mente e della conoscenza, compatibili con l’identità cristiana. Si tratta quindi di riesaminare concretamente i presupposti antropologici che, nell’ottica cristiana, fondano la cura educativa e la preoccupazione di insegnare efficacemente.

Certamente, il nostro presupposto pedagogico (e antropologico) più importante si può riconoscere nella concezione secondo la quale ogni vita umana è un pensiero divino, e quindi in qualche modo un “progetto” del Creatore. Sotto questo aspetto ogni vita è “preziosa” agli occhi di Dio, nello stesso senso in cui il profeta Geremia attribuisce a Dio la commozione delle “viscere materne” davanti alla propria amata e diletta creatura<sup>26</sup>. Noi abbiamo chiaro come questo presupposto determini la sacralità della vita umana in tutte le sue forme e in tutte le sue stagioni: è da sottolineare l’insi-

<sup>24</sup> Qualsiasi forma di sperimentazione, in relazione all’impegno e al coinvolgimento di insegnanti, dirigenti, allievi e famiglie che scelgono di sostenerla, sortisce per un certo periodo risultati migliorativi, a prescindere dal valore teorico del modello utilizzato.

<sup>25</sup> Vorrei sottolineare come nella scuola italiana di base sopravviva tuttora un’anima attivistica, che opera come “modello ombra” di moltissimi interventi attuati, con qualche efficacia, contro l’insuccesso e la dispersione scolastica.

<sup>26</sup> Cfr. *Ger* 31,20; v. anche *Os* 11,3, 8, dove è ribadita la figura della “compassione” materna e della “commozione del cuore” (“A Efraim insegnavo a camminare tenendolo per mano”). V. infine la potente figura del Dio creatore che nutre e sostiene ogni vivente nel *Sal* 104.

stenza con la quale il Dio di Isaia parla di una totalità di figli “portati fin dal seno materno, sorretti fin dalla nascita”, per i quali egli “sarà sempre lo stesso” fino alla vecchiaia, e che perciò saranno sorretti e portati “fino alla canizie”<sup>27</sup>. Ci è meno chiaro che cosa comporti questo presupposto antropologico in termini di educazione e di insegnamento, termini spesso usati come sinonimi, e che assumono nelle nostre rappresentazioni una configurazione ancora troppo generica. Eppure ci sono passi notissimi e molto usati, nell’A. T. che contengono importanti suggerimenti:

Signore, che cosa è un uomo perché te ne curi,  
un figlio d’uomo perché te ne dia pensiero?...  
I nostri figli siano come piante  
cresciute nella loro giovinezza;  
le nostre figlie come colonne d’angolo  
nella costruzione del tempio ...<sup>28</sup>

In primo luogo si dovrà “aver cura” dei piccoli dell’uomo, perché Dio stesso ha dichiarato di “darsene pensiero”, ma soprattutto, per noi, perché il dispiegarsi della vita individuale di ogni creatura rappresenta anche lo sviluppo del pensiero creatore, il suo materializzarsi in una esistenza storica, nella concretezza dello spazio e nel tempo umano. Noi sappiamo che la libertà umana personale interverrà in maniera interattiva con quel progetto iniziale, risponderà con un sì personale alla propria chiamata all’essere. E tuttavia questo dinamismo complesso e delicatissimo deve sempre essere da noi compreso. Infatti la libertà strutturale della persona umana (così come la persona stessa) è ad un tempo una esistenza ed il suo progressivo dispiegarsi, un essere e “farsi” di se stessi. Romano Guardini ha scritto che fra queste due dimensioni dell’esistenza passa la stessa differenza che intercorre fra “un ritratto” e “una melodia”, o anche, direi, fra una partitura musicale e la sua esecuzione. In entrambe le forme della personalità umana “si esprime il modo in cui Dio ha pensato quest’uomo: e tale pensiero è conferito, in un certo qual modo, come un progetto, da Dio all’uomo nel momento stesso della nascita di quest’ultimo; ma le disposizioni interiori, le circostanze esterne, i voleri e i destini della vita sono il materiale con cui lo si realizza. In misura del suo discernimento, della sua buona volontà, della serietà con cui vive, egli porta a compimento il progetto, oppure lo abbandona”<sup>29</sup>. La vita personale, insomma, è l’esecu-

<sup>27</sup> Is 46, 3-4.

<sup>28</sup> Sal 144, 3-4, 12

<sup>29</sup> R. GUARDINI, *Le età della vita* (1957, IV), trad. ital. Milano, Vita e Pensiero”, 1986, p. 89. Il testo contiene un ciclo di lezioni universitarie e due conferenze successive: pensato per l’esposizione orale che lo integrasse, il testo non è compiutamente sviluppato, ma piuttosto contiene *in nuce* un’antropologia (e una teologia) delle diverse età della vita, e molte suggestioni pedagogiche specifiche.

zione di una partitura data: ma fra le “circostanze esterne”, che permettono la materializzazione del progetto divino, c’è l’educazione, la prima e più specifica forma di “cura” che gli esseri umani riservano ai loro piccoli, la cura con cui i figli diventano “piante cresciute nella loro giovinezza” e le figlie diventano “colonne angolari” di un “tempio” sempre rinnovato. Osserviamo come in queste figure del “crescere e fiorire” di una “pianta giovane”, del costruirsi di una “colonna angolare”, permangano le più tipiche metafore dell’educazione che hanno segnato la tradizione giudaico-cristiana (e quindi la cultura occidentale) fin dalle sue origini: vi è l’idea del “farsi”, del “diventare se stesso” di un germe vitale nella stagione precoce della vita; e vi è l’idea dell’irrobustimento, della “costruzione” di sé come “muro”, colonna, sostegno, o con altre parole “pietra viva”, dentro una comunità, una società, un prodotto collettivo e dinamico sempre da costruire (il “tempio”).

Di fatto, l’educazione costituisce sempre un percorso di “umanizzazione” in termini di autonomia personale, nelle forme tipiche di ciascuna cultura. Possiamo quindi affermare che l’educazione sia il supporto attraverso il quale ogni persona viene messa nella condizione di tradurre il progetto divino nel proprio percorso esistenziale: in questo senso il cristianesimo rivendica l’essenziale diritto all’educazione per ogni uomo in ogni tempo e luogo (V. Dichiarazione Conciliare *Gravissimum Educationis*).

### *L'insegnamento*

Alla luce della premessa antropologica iniziale, occorre sviluppare una teoria dell’insegnamento e della scuola congruente con la nostra identità, pur riesaminando tutti gli sviluppi che la ricerca scientifica, psicologica e psicanalitica, sociologica e antropologica, offre al nostro continuo riesame.

Rispetto al processo educativo nella sua globalità, che deriva dall’interazione vitale e continua fra il soggetto in età evolutiva e i suoi educatori adulti, dentro un orizzonte culturale e fino alla conquista di una soglia di autonomia personale, l’insegnamento si presenta come un’attività specificamente umana, sempre dotata, nel bene come nel male, di intrinseca valenza educativa, azione per mezzo della quale gli adulti agiscono nei confronti dell’esperienza (presente e futura) degli immaturi, proponendo conoscenze ed abilità delle quali essi verificano progressivamente la nuova manifestazione negli allievi.

Il primo elemento da prendere in esame, per una teoria della mente e dell’insegnamento compatibile con la nostra antropologia, è che ogni effettiva conoscenza non è mai “trasmessa” da una mente all’altra, ma che essa è piuttosto “rigenerata”, così come viene “ri-

generata” l’umanità nella persona che cresce, e vengono rinnovate, nella sua esperienza, le tappe fondamentali di ogni esperienza umana (per esempio, l’esperienza di Dio).

L’idea della ri-generazione della conoscenza nella mente dell’allievo è già presente in Tommaso, a partire da una teoria filosofica della conoscenza umana<sup>30</sup>, ma può essere riformulata e ri-precisata, con maggiore concretezza, a partire da ricerche psicologiche più recenti (Bruner, Gardner etc.). L’idea della “rigenerazione” della conoscenza non sminuisce l’importanza delle strategie e delle tecniche di insegnamento: ma occorre capire la profondità di ciò che sta “sotto” la tecnica. Di fatto, “insegna” un pensiero umano che pensa continuamente un oggetto definito insieme ad un destinatario designato; che “pensa continuamente ex novo” e non “ripete” l’oggetto che propone; che pensa per comunicare, e pensando accresce la propria conoscenza dell’oggetto proposto; che accetta di “stare sulla scena”, che accetta il “rischio di fallire la comunicazione”; che è in grado di ascoltare attivamente e di comprendere la comprensione/non comprensione dell’allievo. Ulteriori metodologie didattiche ancora più sofisticate (come i metodi induttivi, i laboratori etc.) sono possibili solo a partire da questo<sup>31</sup>.

Le premesse antropologiche e pedagogiche già dette comportano inevitabili conseguenze metodologico-didattiche, anch’esse sempre da ri-comprendere (es. attivismo, dialogo concreto, verifica costante...), e un atteggiamento interiore di “studio” in cui non finiremo mai di “crescere” umanamente e professionalmente. Abbiamo perciò da elaborare e studiare sempre delle metodologie per il lavoro con gli allievi. In questo senso, sebbene la nostra riflessione sui formatori, in queste giornate, si sia concentrata sul metodo di formazione per l’adulto, occorre non trascurare il problema dei contenuti di una offerta formativa per gli insegnanti.

Se poi le premesse fin qui sviluppate sono condivisibili, è chiaro le metodologie di formazione e aggiornamento dell’adulto debbano essere ripensate: se il modello trasmissivo è falso (e metodologicamente inefficace) per gli allievi in età evolutiva, lo sarà a maggior misura per un insegnante adulto. Non possiamo formare insegnanti a metodologie partecipative proponendo ad essi attività passivizzanti e schemi preconfezionati. In generale, le nostre pro-

<sup>30</sup> Tommaso resta la prima fonte, per quanto ri-meditata e rielaborata originalmente, di pedagogisti cattolici del Novecento, oggi parzialmente cancellati dalla formazione dell’educatore cristiano, come G. Corallo, salesiano, il mio maestro, o come G. Nosenigo, fondatore dell’UCIIM. Ma Tommaso, insieme ad Agostino, è anche il termine di confronto iniziale sia di Guardini sia di Lonergan, rispetto al conoscere e al divenire della persona umana.

<sup>31</sup> Ho esposto questi elementi con maggiore ampiezza in: M.T. MOSCATO, *La nostra idea di insegnamento: verifiche e proposte*, “La Scuola e l’Uomo”, LXIII, nn. 3-4, marzo aprile 2006, Inserto: pp. I- VIII; *Le qualità dell’insegnante efficace: primi dati di una ricerca*, “La Scuola e l’Uomo”, LXIII, nn. 3-4, marzo aprile 2006, Inserto: pp. IX-XII.

poste formative dovranno stimolare processi auto-riflessivi, prese di coscienza, espressione e partecipazione in gruppi di lavoro.

### *Insegnanti “adulti”?*

Questo seminario ha posto l'accento sul tema dell'adulto (adulto nella fede, adulto nella professione) in termini che mi sembrano molto opportuni e felici, a partire dalla stessa relazione del prof. Brambilla, e con diverse sottolineature nei lavori di gruppo. Ma la riflessione sull'adulto va molto oltre un problema di metodologia della formazione, e tocca un centro vitale dei processi educativi e della riflessione pedagogica. Infatti la rappresentazione dell'adulto è essenziale anche per il bambino e per l'adolescente, perché esprime un traguardo ideale del processo educativo (diventare adulti), senza il quale l'educazione perde la sua finalizzazione esistenziale concreta, e diventa difficile, se non impossibile.

La rappresentazione dell'adulto è essenziale anche per “essere adulti”, e accettare di trasformarsi nelle diverse stagioni della vita. La psicanalisi (Jung, in primo luogo, e successivamente il neo-freudiano Erikson) ci ha spiegato come esistano almeno tre stadi adulti, segnati da compiti maturativi specifici, compiti che sono concretamente psicosociali, ma che, alla luce di una teologia e di una antropologia cristiana, sono anche spirituali. L'azione dell'insegnare è – per definizione – un compito adulto, un compito il cui assolvimento rivela di fatto il grado di maturità adulta di ciascuno di noi. In particolare, un IdR ha bisogno di una “fede adulta”, oltre che di “essere adulto”, come ha sottolineato il Prof. Brambilla nella sua relazione. Può esservi, nella prima formazione come nella formazione in servizio degli IdR, un reale “accompagnamento” verso gli stadi adulti e le loro trasformazioni? Ripensare la nostra esperienza alla luce della concezione di “adulthood” come compito potrebbe portarci a rivedere contenuti e metodi. Occorre “studiare” da formatori, anche perché ogni metodologia efficace esige una pratica, un addestramento, e non solo una teorizzazione o rivendicazione: la prassi del lavoro di gruppo, ad esempio, esige delle modalità di conduzione precisa, ed una certa esperienza sul campo. Esige anche un Io capace di decentrarsi, di mettersi realmente “al servizio” del gruppo in formazione (per esempio accompagnando il processo di gruppo senza attribuire alle proprie idee una posizione privilegiata in esso). Si tratta di investire tempo ed energia in un percorso formativo mirato; viceversa, il modello trasmissivo rimane tuttora quello prevalente nella prassi, nelle attese, e nell'implicito teorico.

In altri termini, la crescita professionale di qualsiasi insegnante/formatore si innesta progressivamente sugli stadi esistenziali attraversati nelle diverse fasi della vita. Se si raggiunge una “saggezza” umana, e nella misura in cui la si raggiunge, è inevitabile che

essa si trasformi in una “saggezza professionale”; allo stesso modo, sembra impensabile una crescita e uno sviluppo professionale reali che non influiscano sulla maturità personale e spirituale dell’insegnante/formatore.

Insomma, il problema dell’adulto non può risolversi in una generica definizione circa la natura “permanente” dell’educazione, in termini che finiscono per cancellare lo specifico educativo legato all’età evolutiva, e che ci portano, in ultima analisi, a trattare gli adulti come bambini e i bambini come adulti. Si tratta piuttosto di distinguere l’educazione (che segna in ogni caso l’età evolutiva) dalla formazione, che con diversa responsabilità, viene conseguita intenzionalmente durante gli stadi adulti. Anche la formazione, per quanto abbiamo detto in precedenza, non si può “impartire”, non si “riversa” da un formatore a un adulto. Anche la formazione comporta delle “rigenerazioni” di conoscenze, e soprattutto delle costanti riorganizzazioni e reintegrazioni interne dell’Io dell’adulto, un ripensamento dell’esperienza, una “auto-appropriazione” della coscienza<sup>32</sup>, o quella progressiva “integrazione fra Io e Sé” teorizzata da Jung<sup>33</sup>. La trasformazione adulta, in altre parole, non è tanto “espansione” dell’apparato dell’Io e delle sue conoscenze, quanto “consolidamento” e “ricostruzione”: alla figura della “pianta cresciuta nella sua giovinezza”, l’adultità matura oppone metaforicamente la figura dell’albero che invecchia, collocato fra terra e cielo, in cui la nodosità dei rami corrisponde a un radicamento profondo sul terreno, al lavoro delle radici sotterranee, al trasformarsi progressivo del suo tronco, in una sorta di “pietrificazione” del legno, che lo fa assomigliare ad una colonna, mentre i suoi rami alti levati verso il cielo indicano la direzione ai viandanti che cercano ombra e rifugio sotto di essi. Il mutare del panorama intorno (un deserto o una tempesta) cambia poco la logica e il simbolismo di questa figura dell’albero vecchio, e del suo tempo lungo, che favorisce la sua resistenza vitale nel panorama (nel contesto) mutato, di cui egli costituisce in ogni caso un elemento.

Inutile dire che non è questa, nella cultura attuale, l’immagine con cui si pensa la vecchiaia... Ma anche ripensare la vecchiaia può fare parte dei nostri compiti di rigenerazione culturale in questo momento storico. Abbiamo quindi, evidentemente, molto lavoro da fare...

<sup>32</sup> Negli scritti di Lonergan questo concetto di autoappropriazione appare ben distinto dall’auto-realizzazione definita da autori di matrice psicanalitica, come Ma slow, per altro letto e utilizzato da Lonergan.

<sup>33</sup> Jung è stato, per comune riconoscimento, l’iniziatore degli studi psicanalitici sull’età adulta con un saggio del 1931. Per una sintesi e una bibliografia sul tema dell’adulto nell’ottica psicanalitica v. M.T. MOSCATO, *La trasformazione adulta: modelli teorici e figure mitiche*, in: A. MARIANI, M. SANTERINI (a cura di), *Educazione Adulta*, Milano, UNICOPLI, 2002, pp. 54-103.



## Gruppi di studio tematici

**Coordinati dal Prof. Matteo Cornacchia**

- **Introduzione dei lavori di gruppo**
- **Ambito 1.**  
**La "Formazione in servizio": quale contesto?**
- **Ambito 2.**  
**La "Formazione in servizio": quale destinatario?**
- **Ambito 3.**  
**La "Formazione in servizio": quale metodologia?**
- **Comunicazioni**  
**Il contributo del Servizio Nazionale IRC  
alla formazione dei docenti neoassunti**

# Introduzione dei lavori di gruppo

MATTEO CORNACCHIA

Docente di Educazione degli adulti all'Università di Trieste

Perché i lavori  
di gruppo...

All'interno del corso di quest'anno, come avrete visto dal programma, sono previsti due momenti di "lavoro di gruppo". Se l'obiettivo principale di un corso è quello di sollecitare nuove conoscenze e generare nuovi spunti di riflessione, credo si possa concordare sul fatto che le autorevoli relazioni che abbiamo ascoltato finora e che ascolteremo nei prossimi giorni sono un'importante fonte di apprendimento, ma certamente non l'unica.

Come insegnano i teorici del cosiddetto "approccio situazionale" la gran parte dei nostri apprendimenti non è il solo frutto dell'internalizzazione di conoscenze che vengono dall'esterno, ma è il risultato di un processo che coinvolge direttamente la persona che agisce in un mondo culturalmente e socialmente determinato: l'apprendere, il pensare e il conoscere sono relazioni tra persone.

Il senso dei lavori di gruppo in questa sede è allora il senso della condivisione e della relazione: un altro modo di apprendere e una modalità per partecipare attivamente a quanto si sta generando, in termini di conoscenze, in questi giorni.

Abbiamo "mutuato" la proposta dei lavori di gruppo dai corsi di formazione con gli IdR formatori, che nelle varie occasioni di incontro passate hanno manifestato grande capacità (ma anche il desiderio) di mettere in comune esperienze e preoccupazioni, metodologie didattiche e strategie operative, prospettive e speranze per le azioni future.

Il frutto di tale condivisione, naturalmente, non è fine a se stesso ma, come dimostra la bella pubblicazione degli atti dell'ultimo corso di Assisi, diviene parte integrante dei contenuti e dei risultati della proposta formativa. Ci auguriamo che questo possa avvenire anche qui a Roma.

L'organizzazione  
dei lavori di gruppo

Abbiamo immaginato due momenti di lavoro di gruppo: uno di valutazione, l'altro di prospettiva.

Il primo momento, lunedì pomeriggio, è organizzato su base territoriale. I gruppi saranno già costituiti in base alla sede di provenienza. Obiettivo del lavoro è operare una valutazione di quanto è stato svolto finora. In questi anni molte sono state le esperienze e

le iniziative in chiave formativa: quelle organizzate dal Servizio Nazionale CEI, dalle singole regioni e diocesi, da altri soggetti (soprattutto ISSR e Università). Queste esperienze sono un patrimonio di contributi, proposte, domande, sollecitazioni che rischia di non essere valorizzato in pieno se non lo si guarda con atteggiamento riflessivo: il paradigma della riflessività, richiamato anche dall'On. Ministro Giuseppe Fioroni, ed il valore della documentazione, sono temi che gli IdR formatori conoscono bene perché hanno segnato alcuni importanti passaggi dell'ultimo corso di Assisi. Rispetto alla documentazione siamo debitori del lavoro e della lettura che ci è stata offerta dal prof. Sergio Cicutelli. Ora è tempo di valutazione.

Ciascun gruppo è dunque invitato ad assumere un atteggiamento critico e costruttivo. Partiamo dal presupposto, credo condiviso, della fallibilità umana: non tutto è andato bene, non tutto fa al caso nostro, non tutto ci appartiene in pieno; al termine di molte iniziative il criterio del "gradimento" troppo spesso rischia di sostituirsi ad altri criteri, primo fra tutti quello della ricaduta critica; non sempre i ritmi e le incombenze dei nostri uffici scolastici ci consentono di poter valutare attentamente, raccogliere impressioni, ri-sistemizzarle, codificarle, interpretarle. Speriamo di ritagliarci, almeno in questa sede, un momento così prezioso ed opportuno.

Così come è indicato nelle schede guida, chiediamo ai gruppi una lettura di sintesi, da tradurre in aspetti positivi, aspetti critici e in suggerimenti, proposte o richieste da indirizzare al Servizio Nazionale IRC della CEI. Proprio per questa ragione le restituzioni potranno essere inviate al termine del Corso a Don Giosuè Tosoni e ai suoi collaboratori, quali piste di lavoro per il prosieguo delle attività di formazione a livello nazionale e locale.

Il secondo momento, come detto, vuole essere di prospettiva, ed il contributo che i gruppi produrranno verrà portato in assemblea da tre esperti (il prof. Ruggero Morandi, il prof. Nunzio Galantino e la prof.ssa Rita Minello), divenendo parte integrante degli Atti di questo corso.

Il ruolo che siete chiamati a ricoprire, molto spesso, vi porta a sovrintendere alla formazione in servizio, se non a progettare direttamente. Questo è anche il filo conduttore che lega questi tre giorni di corso. La seconda proposta di lavoro di gruppo, questa volta articolata per gruppi di interesse, vorrebbe aprire un dibattito sul senso e sul significato della formazione in servizio degli IdR attraverso tre domande, tanto semplici nella loro formulazione quanto complesse nelle risposte, che chiamano in causa: qual è il contesto in cui facciamo formazione? Chi è il nostro destinatario? Quali strategie e metodologie abbiamo a disposizione?

Le tre domande rappresentano idealmente altrettanti ambiti sui quali i gruppi sono chiamati a confrontarsi, con l'ausilio di al-

cune letture da una parte, finalizzate ad orientare la discussione, e griglie riepilogative dall'altra, per condividere uno stile di restituzione conclusiva agli esperti.

Interrogarsi sul contesto della formazione in servizio degli IdR significa chiedersi, a livello "macro", quali siano le sfide che caratterizzano lo sfondo culturale attuale (dalla questione della laicità dello Stato alla necessità di affrontare l'incerto e l'inatteso); a livello "micro", invece, vuol dire ricercare le idee-forza che prendono corpo nella scuola di oggi e le attese che ad essa sono collegate (significativi, in questo senso, diversi passaggi dell'On. Ministro Giuseppe Fioroni).

Il problema del destinatario della formazione, ovvero l'insegnante di religione, rimanda certamente ad una dimensione antropologica che, crediamo, debba essere necessariamente ripresa in questa sede. Se è vero che non può esserci educazione senza una precisa idea di "uomo", è altrettanto vero che la formazione deve essere guidata da una chiara idea di professionista e di adulto. I caratteri che contribuiscono a ritenere "adulta" una persona e "adulto" l'esercizio della professionalità del docente di religione saranno l'oggetto sul quale i gruppi di questo secondo ambito tematico sono invitati al confronto.

Infine la questione metodologica vorrebbe entrare nel merito dell'azione formativa, per valutare le conoscenze fin qui acquisite nel campo dell'aggiornamento professionale e dell'educazione degli adulti, ma anche per identificare le linee-guida per la scelta di metodologie formative da proporre nei futuri appuntamenti di formazione degli IdR.

Ci sia concessa un'ultima osservazione prima di dare inizio ai lavori. Ci siamo permessi una "sperimentazione": lavori di gruppo per direttori regionali, coordinati da IdR. Anche questa proposta vorrebbe essere di autentica condivisione: di ruoli, di punti di vista, di reciproche ricchezze che siamo sicuri essere ben presenti nelle nostre diocesi e nelle nostre scuole. È un incontro che va oltre l'aspetto simbolico: è il giusto riconoscimento per il cammino professionale e spirituale che i gli insegnanti di religione hanno saputo intraprendere in questi anni. Il periodo che ci lasciamo alle spalle è stato segnato da cambiamenti di portata epocale, dalla riforma all'immissione in ruolo, spesso caratterizzati da un clima di incertezza e disorientamento: a questo clima gli insegnanti di religione hanno risposto con ammirevole impegno e grande responsabilità, dedicandosi anzitutto alla loro preparazione e alla conoscenza dei fatti, investendo, come pochi altri hanno saputo fare, nella formazione permanente e nell'aggiornamento professionale.

# A

## Ambito 1.

# La "Formazione in servizio": quale contesto?

RUGGERO MORANDI

Ispettore per l'IRC, Dipartimento Istruzione provincia di Trento

## REPORT dei LAVORI dei TRE GRUPPI del PRIMO AMBITO

Come primo ambito di lavoro è stata prevista la riflessione sul **contesto culturale** dentro il quale si viene a svolgere la formazione dei docenti, e nello specifico dei docenti di religione.



Ai tre gruppi relativi a questo ambito (Dia 2) si sono iscritti complessivamente un *numero rilevante di convegnisti*, segno di un'attesa e un interesse prioritari verso le tematiche in discussione.

Nei tre gruppi erano presenti *sia direttori* e responsabili degli uffici provinciali o regionali dell'IRC, *sia docenti* di religione cattolica; questo fatto ha permesso alcune considerazioni su analogie e differenze delle sensibilità formative delle rispettive figure.

**Ambito 1**  
La "Formazione in servizio":  
quale contesto?

Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3
Coordinatore don Damiano Furini	Coordinatore don Bruno Porta	Coordinatore Andrea Porcarelli
Segretario Monica Pellola	Segretario Silvia Balla	Segretario Gilda Guerriero
5 Direttori 4 docenti	6 Direttori 6 docenti	4 Direttori 10 docenti

a) *Le dinamiche di processo dei gruppi di lavoro*

Un primo aspetto ricavabile dalle sintesi è quello di un'analisi del processo e delle dinamiche dei lavori di gruppo (Dia 3), aspetto interessante anche in considerazione del poco tempo a disposizione per questa attività (un'ora circa).

**Riguardo al processo dei gruppi**

- Veloce accordo sull'organizzazione del lavoro  
con la focalizzazione delle questioni richieste dal lavoro
- Interesse all'argomento  
dopo alcuni anni dedicati prevalentemente agli aspetti giuridici dell'Irc  
e poi alle riforme scolastiche si dimostra interesse formativo alle  
questioni culturali di fondo dentro le quali si muove anche la scuola
- Notevole produzione di riflessioni nonostante il  
poco tempo a disposizione  
qui saranno solo indicati i temi senza sviluppare le articolazioni
- Tendenziale diversità di approccio tra direttori e  
docenti, in generale con prospettive integrate  
con la variabile dei direttori -insegnanti

In sostanza, i gruppi si sono organizzati tempestivamente intorno al compito proposto, con l'evidente intenzione di discutere di un tema di cui sentono fortemente l'urgenza e che da qualche tempo era stato lasciato sullo sfondo per l'impegno profuso in altre direzioni della formazione.

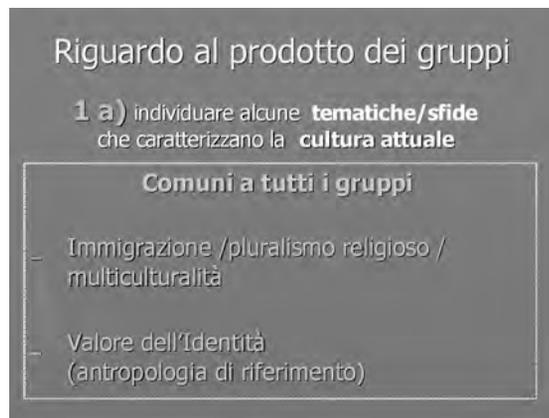
I partecipanti sono intervenuti in modo ampio e articolato, portando anche riflessioni preparate precedentemente a livello personale o interloquendo con le relazioni e gli interventi del Ministro e di mons. Brambilla.

Complessivamente i componenti del gruppo che hanno l'incarico di direttori degli uffici diocesani per l'IRC hanno espresso sensibilità diverse rispetto ai docenti di religione: generalmente i due punti di vista sono stati percepiti come integrabili positivamente.

b) *Gli aspetti di contenuto del lavoro dei gruppi*

Se prendiamo in considerazione il prodotto dei gruppi, cioè l'elaborazione di contenuti e argomenti emersi dalla discussione in riferimento all'ambito di lavoro, possiamo innanzitutto sottolineare quali temi siano stati trattati da tutti i gruppi, conferendo a questo fatto un valore di attenzione massima da parte dei componenti per le tematiche e per le sfide culturali individuate.

Due risultano quindi gli argomenti rilevanti **comuni a tutti i tre gruppi (Dia 4)**: il tema del *pluralismo culturale* (espresso con tre termini diversi ma coerenti: immigrazione, pluralismo religioso, multiculturalità) e, al polo opposto, il tema *dell'identità culturale*. Allo sguardo dei componenti dei gruppi questi sembrano essere i due fuochi dell'ellisse che rappresenta il contesto culturale contemporaneo.



Proseguendo nella analisi, **due gruppi su tre (Dia 5)** hanno condiviso il rilievo da assegnare ad altre questioni: l'esigenza di *contestualizzare la fede* secondo categorie di ragionevolezza, per farla dialogare con la cultura attuale; il bisogno di far fronte ad un "pensiero errante" tipico del *relativismo*, che sposta continuamente i propri riferimenti di valore e rinuncia anche ai principi della logica; il recupero del *senso dell'educare* come prospettiva indispensabile per il futuro generazionale.

## Riguardo al prodotto dei gruppi

1 a) individuare alcune **tematiche/sfide** che caratterizzano la **cultura attuale**

### Rilevati da due gruppi

- Ragionevolezza della fede
- Pensiero errante e relativismo
- Sfida dell'educare

Altri temi sono stati sottolineati invece da **un solo gruppo** (Dia 6) e si riferiscono al mutamento della *situazione socio-familiare*, che incide profondamente nel contesto culturale degli studenti; al fenomeno della *seconda secolarizzazione* come descritta da mons. Brambilla, cioè l'età dei surrogati del sacro; al tema della *laicità* e alla sua corretta definizione, che ha come conseguenza il ruolo della religione nella cultura contemporanea; all'esigenza di trovare modalità autorevoli per ripristinare *le regole* della convivenza, anche scolastica; alle nuove forme di *religiosità*; alla mutevole invadenza dei *nuovi linguaggi* sia come codici comunicativi inediti, sia come strumenti legati alle nuove tecnologie.

## Riguardo al prodotto dei gruppi

1 a) individuare alcune **tematiche/sfide** che caratterizzano la **cultura attuale**

### Rilevati da un solo gruppo

- Mutamento socio – familiare
- Seconda secolarizzazione
- Laicità
- Autorevolezza vs autorità (dare regole)
- Nuove forme di religiosità
- Codici linguistici differenti

In riscontro alle analisi svolte, i gruppi hanno provato ad **identificare le priorità** rispetto alla formazione degli insegnanti di religione. I risultati del confronto in gruppo sono stati qui raccolti su due colonne (Dia 7) riferite l'una ad aspetti di *crescita personale* e l'altra ad aspetti di *crescita professionale*.

In questa circostanza sembra di poter osservare una propensione per la formazione agli elementi di crescita personale da parte dei direttori degli uffici diocesani per l'IRC e invece una maggior at-

tenzione per la formazione alla crescita professionale da parte dei docenti di religione cattolica.

**Riguardo al prodotto dei gruppi**

1 b) Priorità e spazio da dare alle tematiche individuate ai fini della **formazione degli Idr**;

CRESCITA PERSONALE	CRESCITA PROFESSIONALE
- Fede adulta, vissuta, saputa,...	- Psicologia
- Capacità di confronto	- Pedagogia
- Identità culturale-religiosa	- Sociologia
- Integrazione vs. omologazione	- Comunicazione
- Chiarimento del termine laicità	- Relazione
- Spiritualità	- Motivazioni
	- Identità professionale: quali ruoli ricoprire?

Dentro il contesto culturale generale si è poi cercato di mettere a fuoco gli elementi che possono essere più significativi per una reale conduzione educativa nella scuola, sui quali progettare prioritariamente percorsi di formazione dei docenti di religione cattolica.

I risultati (**Dia 8**) riprendono i temi del **confronto** (*domande di senso come terreno comune di incontro; partecipazione dell'Idr all'educazione alla convivenza civile*) e dell'**identità** (*conoscere le tradizioni religiose e del territorio per rafforzare l'identità*); il bisogno di senso condiviso sulla **concezione di scuola** (*la scuola...attraente; la gestione dei conflitti*); la gestione propositiva della specificità dell'IRC (*la possibilità della scelta dell'IRC e dell'Idr; la valutazione*).

**Riguardo al prodotto dei gruppi**

2) Elementi presenti **nel contesto -scuola** che vengono ritenuti prioritari nella formazione in servizio .

- \* Conoscere le tradizioni religiose e del territorio per rafforzare l'identità
- \* La valutazione
- \* IRC (e l'Idr) come oggetto di scelta
- \* Le domande di senso sono terreno comune di incontro
- \* La gestione dei conflitti tra studenti
- \* la scuola... "attraente"
- \* Idr ed educazione alla convivenza civile

I gruppi hanno poi espresso altre osservazioni in funzione della formazione in servizio, in particolare relative al rapporto esistente tra i vari campi formativi(**Dia 9**) che dal contesto culturale discendono al livello dell'educazione, dentro il quale sostanzialmente si pone la scuola al cui interno, a sua volta, si trova l'IRC.



Il commento conclusivo dei gruppi in questo senso si è concentrato sulla necessità di tornare a porre **la questione educativa** la centro della proposta formativa (**Dia 10**) facendo emergere il complesso di motivazioni che sono alla base anche delle applicazioni didattiche.

- 3) Altre osservazioni emerse nel lavoro di gruppo
- Interesse concentrato sulle Riforme Scolastiche ha messo in secondo piano lo sfondo culturale e quindi l'attenzione alla valenza educativa
  - Educare è possibile?... Educare sì!
  - La formazione deve sollecitare a sviluppare il pensiero e la capacità di tradurlo in prassi

In sostanza è il tema dell'educazione il momento di connessione tra i fermenti ed i fenomeni culturali e la vita istituzionale della scuola e dell'insegnamento di religione cattolica; il lavoro dei gruppi sembra quindi aver individuato la priorità della formazione in servizio nelle attività che aiutino i docenti a **“pensare educativamente”**.

# A

## Ambito 2.

# La "Formazione in servizio": quale destinatario?

NUNZIO GALANTINO - Docente di Antropologia filosofica presso la  
Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale, Napoli

Lavori di gruppo di martedì 6 marzo 2007  
GRUPPO TEMATICO AMBITO 2

Moderatore: *Nunzio Galantino*

Coordinatori dei gruppi:

- *Sergio Cicatelli*
- *don Aldo Basso*
- *don Daniele Salottini*

Segretari:

- *Irene Iannello*
- *Vincenza Fasulo*
- *Fausto Papaccini*

0.  
Premessa

Presento in maniera ovviamente provvisoria e in forma discorsiva, facendoli interagire tra loro, i contenuti delle schede fornitemi dai due gruppi attivati intorno al secondo ambito tematico, posto sotto il titolo "La formazione in servizio: quale destinatario?".

L'obiettivo indicato ai partecipanti è stato così formulato: "identificare in maniera realistica il profilo identitario del destinatario dei nostri percorsi formativi".

Per ottimizzare il tempo disponibile e raccogliere elementi utili per identificare il profilo del destinatario, è stato suggerito di raccogliere i contributi dei partecipanti ai gruppi intorno a *due nuclei*:

- a) Caratteri che contribuiscono a ritenere "adulta" una persona.
- b) Caratteri che contribuiscono a definire "adulto" l'esercizio della professione IdR.

Di fatto, poi, nei gruppi è stata bypassata questa distinzione. Dell'integrazione dei due nuclei risente anche la mia presentazione, che introduco riportando una battuta circolata in uno dei due gruppi.

---

1.  
... a proposito di  
una battuta!

Forse per tener fede all'obiettivo indicato – “identificare in maniera *realistica* il profilo identitario del destinatario ... – in uno dei due gruppi è circolata questa battuta: “ L'IdR è diventato adulto grazie alla conquista del ruolo: la conquista dello stato giuridico l'ha cioè emancipato dalla tutela ecclesiastica!”.

E che questa fosse una battuta, lo si è capito dal prosieguo del lavoro di gruppo; un lavoro articolato nella forma e particolarmente profondo nei contenuti.

Per non lasciar cadere nel vuoto la battuta e per coglierne la provocazione, sento di dire che chi ritenesse vera per sé la battuta – chi legasse cioè il suo essere e sentirsi “adulto” all'affrancamento dal ... giogo ecclesiastico – assommerebbe in sé, sul piano antropologico, la fallimentare esperienza di due figure mitiche: quella di Prometeo e quella del goethiano dottor Faust.

Chi conosce il tragico epilogo del piano messo in atto da Prometeo per affrancarsi dalla sua minorità e chi conosce il tradimento ordito ai danni del dottor Faust, icona dell'uomo moderno, da Mefistofile – che invece di accendere sulla terra il fuoco rubato agli dèi da Prometeo, glielo accese negli occhi, provocandone cecità e disorientamento – penso che si guarderà bene dal riconoscere il suo essere adulto in quanto è stato indicato nella battuta risuonata in uno dei due gruppi. Gruppi che per altro, come dicevo, hanno dato indicazioni precise e fin troppo dettagliate sui caratteri che, realisticamente, contribuiscono a rendere “adulta” ed a riconoscere come tale una persona.

---

2.  
Essere “adulto”: il  
dinamismo dei  
caratteri identitari

Anzitutto è stato rilevato il carattere *dinamico* degli atteggiamenti/caratteri che contribuiscono a ritenere “adulta” una persona e si è affermato che l'essere “adulto” non deriva in maniera automatica e non coincide con una stagione della vita: l'essere adulto – si è detto – “non è un dato cronologico”.

Passando poi ad esplicitare i caratteri che rendono riconoscibile la persona “adulta”, i partecipanti ai due gruppi ne hanno proposto una sequenza:

- Responsabilità, intesa come capacità di scelte e di azioni conseguenti.
- Capacità di motivarsi – rimotivarsi – riattualizzarsi.
- Capacità di confronto e lettura critica della realtà.
- Capacità di coniugare teoria e prassi conseguente.
- Consapevolezza.
- Capacità di chiedere persone e accettare le proprie fragilità.
- Capacità di far sintesi (in un mondo frammentato).
- Capacità di gestire la complessità.

Se questo è quanto caratterizza la persona adulta, bisogna però riconoscere che – come ci dicono gli analisti sociali e come è emerso anche dai lavori di gruppo – l’adulto, proprio perché inserito in un mondo complesso e flessibile, non è né *Abramo* né *Ulisse*; nel senso che l’uomo contemporaneo è sempre di più segnato dall’orrore di sentirsi legato e fissato da qualsivoglia vincolo o legame, e nel senso che egli sperimenta sempre di più le conseguenze dell’appartenere a un mondo nel quale tutto è lasciato all’opinione del singolo o di gruppi di pressione e niente è più del tutto certo. Nella migliore delle ipotesi, il contesto socio-culturale contemporaneo assomiglia tanto al *Pantheon*: la sua forma circolare, ma soprattutto la presenza di tanti altari, tutti equidistanti dal centro, sono icona di un mondo nel quale la molteplicità delle proposte e dei valori vengono posti tutti sullo stesso piano. E questo rende drammaticamente difficile orientarsi e orientare.

Insomma, l’uomo adulto, in questo nostro mondo, è sempre più assimilabile alla leggendaria figura del *GOLEM*: una massa informe o embrionale capace di essere vivificata e di sortire effetti potenti e magici, ma capace anche di autodistruggersi. Il Golem, quindi, come metafora della disponibilità, non sempre positiva, dell’uomo contemporaneo a darsi diverse identità proprio perché non ne possiede nessuna.

3.  
... oltre la metafora  
e per una identità  
forte che si nutre di  
relazione e di  
ascolto!

Accanto a queste metafore, e sempre nel tentativo di valorizzare in maniera discorsiva il contributo dei gruppi, vorrei fare un altro riferimento; ed è il riferimento al primo capitolo dello “schema per un saggio” mai sviluppato dal pastore luterano D. Bonhoeffer – intitolato “bilancio del cristianesimo” e che verte appunto sull’uomo adulto –. È il riferimento che mi è venuto in mente quando, in una delle schede di restituzione, si parlava di responsabilità.

Bene! nello schema bonhoefferiano trova, a mio parere, ordinata consequenzialità il lungo elenco dei caratteri che, secondo i partecipanti ai gruppi, permettono di definire l’essere adulto dell’uomo.

Vediamo se vi ritrovate!

Il diventare/essere adulto dell’ uomo, secondo il pastore fatto impiccare da Hitler, si nutre di “*presa di possesso*” dell’al-di-qua (*Diesseitigkeit*). L’uomo adulto cioè è l’uomo che si sente ed è effettivamente calato nel profondo spessore terreno, nella storia, diremmo noi oggi..

Non si dà “*presa di possesso*” dell’al-di-qua, non si dà inserimento pieno e reale nella storia se non in termini, da una parte, di *responsabilità* per la situazione nella quale e della quale si vive e, dall’altra, come *capacità di porsi* domande e di cercare risposte che nascono nella/dalla realtà nella quale si è inseriti.

Volete anche qui una metafora che possa raccogliere il carattere reale del proprio inserimento nella storia, la capacità di farsi interrogare da essa e il conseguente impegno teso a ricercare risposte sensate a domande reali?

È la metafora del patriarca biblico *Giobbe*.

Conosciamo un po' tutti i contenuti drammatici dell'esperienza di questo patriarca, che si vede gradualmente ed inesorabilmente distruggere le cose che costituivano la sua ricchezza, i figli che rappresentavano il segno della benedizione di Dio, fino a vedere il suo corpo ridotto tutto a una piaga. Quando tre suoi amici (teologi) vanno a trovarlo per consolarlo, Giobbe si ribella e rifiuta in maniera decisa le loro spiegazioni teologiche. A Giobbe stanno strette le sintesi armoniche di Faust e le risposte securizzanti delle ideologie, anche quando queste hanno parvenza di essere risposte religiose. Giobbe *vuole capire*. Va alla ricerca di risposte sensate a domande reali, conficcate nella sua pelle. Ma, in questa terribile condizione, il patriarca biblico non ha smesso di interrogare Dio. Smette di porre domande a Dio solo quando Dio stesso apre la sua bocca.

Ecco chi è Giobbe, ed ecco quale la metafora più vicina all'uomo adulto contemporaneo; un uomo capace di porre *domande di senso* e bisognoso di *relazione*. Domande frutto di relazioni, anch'esse complesse e diversificate e frutto della capacità di *ascolto*.

Ma cos'è l'ascolto se non un prendere sul serio il "mistero" delle domande derivanti dalla propria e dalla vita degli altri, anche quando si tratta di domande che necessitano di verifica e di purificazione?

A proposito di domande che necessitano del nostro ascolto, lo sappiamo, a volte sono domande vaghe; non poche volte si fermano alla superficie delle cose.

A questo proposito, non so dirvi quanto sia da adulti l'atteggiamento di chi mostra di amare – se non proprio di alimentare – uno stile di contrapposizione e di dialettica polemica di fronte a tali domande! Penso invece sia da uomini adulti accompagnare il coraggio dell'interrogazione radicale e liberarci noi stessi dalla paura di interrogarci sul *senso* della presenza di Dio in certe storie fatte di fatica di vivere, quelle storie delle quali spesso noi stessi e/o quelli che incontriamo siamo protagonisti.

Come si è detto in uno dei due gruppi, questo ascolto esige una educazione e una formazione particolare, in parte facilmente deducibile da quanto si è detto fin qui, ma anche frutto di una totale e mai sopita *salvaguardia di spazi e di tempo per il silenzio* e di una totale e mai sopita *salvaguardia del raccoglimento* davanti al mistero dell'altro, oltre che davanti alla Parola di Dio: è questo che mi piace considerare la *spiritualità dell'uomo adulto* e della persona integrale, disposta cioè ad abitare in maniera critica e in maniera professionalmente matura il proprio mondo, senza che questo comporti la perdita della capacità di stupirsi dinanzi al nuovo che giorno per giorno arricchisce la nostra storia.

# A

## ambito 3.

# La "Formazione in servizio": quale metodologia?

RITA MINELLO - Docente di Analisi delle interazioni educative  
all'università di Venezia - SISS

Lavori di gruppo di martedì 6 marzo 2007  
GRUPPO TEMATICO AMBITO 3

Moderatore: Rita Minello

1° Gruppo:

coordinatore Buono don Raffaele, segretaria Cavicchi Giordana

2° Gruppo:

coordinatore Tonini don Mario, segretaria Carnevale Cristina

3° Gruppo:

coordinatore Di Tora Francesco, segretaria Doro Nicoletta

Sintesi e  
restituzione

Fra gli interessanti spunti offerti dalla relazione che ha preceduto i lavori di gruppo tematici, tenuta dal Professor F.G. Brambilla, ne cogliamo due che più di altri ci interessano per introdurre e qualificare i lavori del gruppo tematico che si è occupato di discutere gli aspetti metodologici che caratterizzano la formazione dell'IdR. "Quale metodologia?" era infatti la richiesta che animava il lavoro del terzo ambito.

1. Il Professor Brambilla ha delineato un adulto dall'identità transitiva che si estende e si completa nella dimensione del tempo, la cui formazione non si verifica più per simbiosi, ma per esperienze di umanità. Adulto, la cui identità è consolidata dalle relazioni: "l'uomo, come essere di relazione, può introdurre il regime della libertà nella formazione". Nel caso dell'IdR, la formazione si rivolge ad una "forma più esperta di umanità", che abita uno stile specifico della vita, quello professionale dell'insegnamento.

Si potrebbe dire che, come la cura allo sviluppo ed alla crescita della propria personalità è finalità di ogni persona umana in quanto tale, e nel formatore diviene anche un preciso obiettivo di matura professionalità, così se la relazionalità positiva e ricca è caratteristica della persona umana in quanto tale, per l'IdR, in quan-

to professionista riflessivo, diviene strumento della propria attività. Tra le caratteristiche principali della sua professionalità, va innanzitutto annoverata *l'intenzionalità* che fa dell'atto formativo un evento mirato ad obiettivi precisi e non improvvisato. In questo, ci richiamiamo alla presentazione di Mons. Galantino.

Insomma, *la professionalità dell'IdR* richiede non solo a titolo del proprio essere persona, ma anche a titolo del proprio essere professionista, *sia la crescita della propria persona che quella della propria capacità relazionale.*

Il formatore deve quindi porre le condizioni affinché *l'IdR si autodetermini.*

2. La costruzione della relazione richiede *l'esercizio della parola*, nella coscienza che la stessa persona è "parola": prima di ogni linguaggio è il volto dell'altro che ci parla e costruisce l'interazione interpellandoci sul piano esistenziale. Per questo, come ogni persona che si occupi dell'insegnamento, anche l'IdR deve imparare più linguaggi di quelli che servono alla propria vita: "deve imparare tutti i linguaggi dell'essere". Codici linguistici diversi e differenti sono stati indicati come necessari anche dai gruppi del primo ambito, come è emerso dalla restituzione del Prof. Morandi.

Il formatore deve quindi porre le condizioni affinché l'IdR diventi *multialfabeto dell'essere.*

A questo profilo di IdR è utile imparare a padroneggiare un tipo di azione didattica a *dimensione esperenziale*, definibile come *partecipazione diretta del soggetto alla costruzione di un mondo, consapevolmente scelto e "pensato" fra i tanti possibili.* Perché ciascuno è *parte del mondo che osserva e osservando cambia il suo mondo.* (Maturana, Bateson)

Non dimentichiamo che tutte le nuove istanze sociali, tecniche, mediatiche, ecc. che premono sulla società, producono ricadute sul modo stesso con cui la "forma-uomo" si rapporta alla sua vita e al suo futuro, e questo comporta inevitabilmente un cambiamento della lettura del mondo e di se stessi.

Per questo proprio in questa sede si fa strada un nuovo modo di intendere la formazione dell'IdR, intesa come funzione complessa in grado di stimolare e facilitare il *potenziamento di tutte quelle capacità cognitive e metacognitive utili ad ottimizzare i processi di pensiero e di costruzione e gestione della conoscenza.* Così la cognizione diventa metacognizione e il compito del formatore di IdR diventa non quello di insegnare a pensare, ma quello di educare il potenziamento del pensiero.

Come? Soprattutto tramite un tipo di azione didattica che si traduca in:

- *Ricca offerta di esperienze vive e vitali.* Quando il campo esperenziale è limitato oppure povero si rischia un'incidenza negativa sui processi cognitivi individuali, che diventano circolari e ripetitivi.
- *Uso di codici linguistici numerosi e ampi.* L'uso di codici linguistici ristretti condiziona le funzioni cognitive, perché riduce lo spazio simbolico e la possibilità di esprimere l'articolazione del pensiero, che dunque si manterrà a livelli bassi e standardizzati.
- *Mediazione di esperienze e stimoli.* Perché la possibilità di pensare è favorita da condizioni favorevoli alla simbolizzazione e all'interpretazione originale, che sviluppano le funzioni cognitive di ordine superiore. E questo è appunto il compito dell'insegnante: mediare esperienze, stimoli, informazioni che inneschino le funzioni superiori. (Feuerstein 1980) *L'assenza di mediazione* rende difficile lo sviluppo di flessibilità cognitiva e *impedisce al pensiero* di tendere all'autonomia e all'autoregolazione, fornendo *attribuzione di senso a se stesso e al mondo.*
- *Favorire* i tre aspetti determinanti per la realizzazione di un'esperienza cognitivamente significativa: *criticità, creatività, affettività.* Sia il pensiero critico che quello creativo sono considerati strategici per la risoluzione di problemi in determinati contesti. Ma è il terzo aspetto del pensiero, quello affettivo, a generare il sistema di valori di cui ciascuno è portatore.
- *Educazione ad una realtà intersoggettiva* che si esprime in uno spazio continuamente negoziato tra individui.

Nel lavoro dei gruppi si è colta la precisa volontà di indicare al formatore alcune *procedure didattiche* destinate a indirizzare il docente verso una dimensione *comprensiva* della **dinamica** dell'agire professionale, perché *mirano a questi complessi obiettivi*, ma che, nel contempo, siano caratterizzate da un'accettabile semplicità d'uso, tale da renderle efficacemente praticabili, senza eccessive complicazioni.

Abbiamo operato allo scopo di:

- a) comprendere quali metodologie sono conosciute e/o applicate nella formazione dell'IdR, per lavorare in prospettiva.
- b) comprendere quali conoscenze metodologiche vanno chiarite ed esemplificate ai formatori degli IdR.
- c) identificare le linee-guida per la scelta di metodologie formative da proporre nel corso degli interventi di formazione degli IdR.

Nelle indicazioni offerte, i gruppi si sono orientati in modo sostanzialmente omogeneo.

1. Fra gli **spunti di riflessione** nati dal confronto sulle metodologie formative ritenute utili alla formazione e all'aggiornamento dell'IdR si segnalano:

- L'opportunità di diversificare le proposte metodologiche, orientandole ai diversi gradi di scuola che impegnano l'IdR.
- La raccomandazione di tener conto di una certa stanchezza dell'IdR rispetto alla lezione frontale e di qualche dubbio nei confronti di nuove metodologie formative ritenute più funzionali alla catechesi che all'insegnamento (l'esempio riportato riguarda la drammatizzazione).
- Positivamente considerato l'utilizzo dei "formatori di formatori", anche se si è lamentata ancora una poca conoscenza di tale figura. I formatori di formatori utilizzano soprattutto la tecnica del confronto di gruppo.
- Sarebbe utile una ricaduta regionale del ruolo dei formatori (scambio di tale risorsa tra diocesi).
- È evidente l'utilità delle tecnologie multimediali, quando è possibile utilizzarle.
- Si è sottolineata anche l'importanza di usufruire dell'ampio panorama che l'editoria offre.
- I contenuti della formazione vanno arricchiti tanto da elementi di pastorale scolastica scelti di volta in volta, quanto da avvenimenti d'attualità opportunamente analizzati e decodificati.
- Vanno individuati dei percorsi di formazione che abbiano il pregio di offrire al docente una più consistente possibilità d'incidenza e di ricadute educative.
- Fondamentale anche l'adozione di stili che risaltino quelle che sembrano essere le virtù del formatore: chiarezza, uso di un linguaggio tecnico adeguato alle conoscenze dei corsisti, attenzione nei confronti dell'utenza, capacità di stimolare, sincerità, utilizzo delle domande come strategia di ricerca, disponibilità ad aiutare.

2. Vi sono alcuni **fattori di riferimento** che si ritiene necessario tener presente per compiere scelte formative opportune:

- I criteri tipici della formazione degli adulti, che necessitano di interventi concreti e spendibili.
- La necessità di non disgiungere, nella persona in formazione, la sfera spirituale e quella professionale.
- La ricaduta sulla qualità dell'insegnamento (modalità di verifica).
- L'esigenza della formazione non solo iniziale ma in itinere (permanente), che ci induce a distinguere tra formazione iniziale e aggiornamento: la formazione riguarda la persona dell'insegnante, che non può essere valutata nell'immediato; mentre l'aggiornamento riguarda la professionalità che può essere verificata, non in modo inquisitorio, ma facendo emergere le buone pratiche e condividendole.
- Criterio della specificità degli IdR unito alla necessità di una formazione articolata (dimensione psicopedagogico-didattica-relazionale-comunicativa).

- L'analisi dei bisogni può meglio emergere attraverso focus-group, questionari, colloqui diretti.
- Mantenere i contatti con i docenti (stile di comunione) e con il territorio (percorsi artistici, ecc.)
- Ricerca dei fattori motivanti che induce a particolare attenzione verso il carico di impegni scolastici del docente.

3. Nell'esame delle scelte metodologiche e didattiche e delle pratiche destinate a indirizzare l'IdR verso una dimensione comprensiva della *dinamica dell'agire professionale*, si ricorda che:

- Le metodologie utili indicate sono soprattutto quelle legate al coinvolgimento attivo dei docenti, come i laboratori e i gruppi di confronto.
- Ciò che è importante è conciliare diverse metodologie, usare una pluralità di metodologie per andare incontro a molteplici esigenze. Essere, cioè, in ricerca.

Alcune metodologie sono già conosciute e utilizzate nella formazione degli IdR. Ci riferiamo, in particolare, a:

- Lezione frontale con percorso induttivo e deduttivo
- Metodologie-tecniche di laboratorio
- Metodologie di analisi mediante gruppo di studio
- Cooperative learning

Soprattutto le metodologie laboratoriali attive, a mediazione sociale, si sono distinte per efficacia formativa, perché permettono di mettere in pratica ciò che si apprende. Del resto, i metodi a mediazione sociale, caratterizzati da un approccio interattivo, in riferimento ai principi del costruttivismo relazionale, inteso alla luce della dimensione umanistico-personalistica, se razionalmente impostati e controllati, accentrano la propria attenzione nell'*ambito del relazionale-cognitivo*, ritenendo di poter disciplinare l'acquisizione delle conoscenze secondo criteri di progressività, significatività e sistematicità delle stesse, ma anche secondo criteri di *evoluzione delle prospettive*.

Non va tuttavia trascurato il valore formativo della lezione frontale, soprattutto se partecipata, la quale, se gestita da un formatore efficace, presenta alcuni aspetti vantaggiosi. Fra i primi:

- *Velocità*: consente di trasferire un numero elevato di informazioni in tempi brevi.
- *Omogeneizzazione*: consente, in una certa misura, di equilibrare i livelli conoscitivi di partenza dei più.
- *Clima psicologico*: l'expertise e l'influenza comunicativa del docente vengono elevati al massimo livello.

In entrambi i modelli formativi (a mediazione docente e a mediazione sociale), è fondamentale *resistere alla tentazione di offrire le conoscenze già confezionate*, le definizioni dei concetti, le formule, secondo un'ottica definibile come *retorica delle conclusioni*. È necessario organizzare situazioni che consentano agli IdR, di reinventare, ricostruire, riscoprire le conoscenze, mettendo in moto le loro capacità, le loro intelligenze, le loro volontà, utilizzando appositi strumenti (materiali didattici comuni e strutturati, oggetti virtuali ecc.).

Anche i gruppi del terzo ambito, come gli altri, ritengono utile segnalare anche:

- L'opportunità di ricevere informazioni circa le nuove metodologie, al fine di poter operare le scelte più adeguate per la formazione degli IdR.
- La necessità di avere a disposizione risorse umane e strumenti adeguati per una attuazione variegata di metodologie di formazione.
- L'importanza di coordinare meglio i momenti di formazione nazionale e regionale, per non disperdere energie e uscire dall'isolamento diocesano.
- Operare linee di condivisione tra preparazione universitaria e svolgimento del servizio a scuola.

*In conclusione*, un invito ad accogliere gli altri e le loro differenze formative nel "nostro" tempo come dono e non come contrattempo: *a ciascuno il suo tempo, per placare la sete di conoscenza*.

Racconta il Piccolo Principe, nella storia scritta da Saint-Euxpery:

«Eravamo all'ottavo giorno di panne nel deserto e avevo ascoltato la storia del mercante bevendo l'ultima goccia della mia provvista d'acqua».

«È assurdo cercare un pozzo, a caso, nell'immensità del deserto. Tuttavia ci mettemmo in cammino».

Assumiamo l'atteggiamento del Piccolo Principe, di scegliere la possibilità improbabile della ricerca del pozzo d'acqua nel deserto, come metafora dell'estrema problematicità del progettarsi, del formarsi, del costruire se stessi in modo autentico, come persone e come insegnanti.

Perché, quando si trova l'acqua, «Quest'acqua era ben altra cosa che un alimento. Era nata dalla marcia sotto le stelle, dal canto della carrucola, dallo sforzo delle mie braccia».

Se possiamo credere in questo pozzo nel deserto, anche quando tutto sembra provare il contrario, dobbiamo scommettere sulla possibilità di sentirci chiamati ad essere formatori e educatori per

operare la trasformazione di noi stessi con gli altri, per gli altri, per incarnare uno stile di vita aperto al senso e al dono di un'autenticità che non ci appartiene.

E la bellezza del pozzo sta nel cammino di ricerca, nella fatica di credere e lottare perché il deserto (della nostra vita, del mondo ...) si apra al miracolo dell'acqua.

Ciò può avverarsi se siamo disposti ad accogliere gli altri e le loro differenze nel "nostro" tempo come dono e non come contrattempo, dono della relazione educativa in cui siamo coinvolti, capace di potenziarne le risorse creative.



# Comunicazioni.

## Il contributo del Servizio Nazionale IRC alla formazione dei docenti neoassunti

Prof. ANDREA PORCARELLI

Il panorama della formazione in servizio degli insegnanti è – da diversi anni – in fibrillazione, per una pluralità di ragioni. Da un lato vi è l’evoluzione rapida di una società che si fa sempre più complessa, in cui si inseriscono sempre nuovi “alfabeti” conoscitivi ed è sempre più importante disporre sia degli strumenti per appropriarsi delle conoscenze e abilità necessarie, sia della capacità di “orientarsi” per non disperdersi in una vana rincorsa dell’effimero, anche sul piano formativo. Dall’altro lato vi è l’evoluzione del sistema educativo di istruzione e formazione che si struttura in modo più flessibile, sia per i dinamismi connessi con l’autonomia scolastica, sia per gli elementi che sono stati introdotti con i diversi disegni di riforma. Per queste e altre ragioni è facile osservare una progressiva evoluzione dei dinamismi che governano la formazione in servizio degli insegnanti, tanto a livello di libere iniziative proposte dai diversi soggetti, come a livello di “azioni di sistema” curate della Pubblica amministrazione.

Tra gli elementi di recente introduzione in tali dinamismi vi sono le azioni di “blended e-learning” realizzate con il supporto della piattaforma INDIRE<sup>34</sup>, che hanno coinvolto centinaia di migliaia di insegnanti: dai docenti titolari di Funzione obiettivo, ai dirigenti scolastici, ai docenti coinvolti nell’azione formativa sulle Nuove tecnologie (ForTic), alla formazione sull’innovazione e quella dei docenti neoassunti. In molti casi tali azioni hanno coinvolto anche docenti di religione, ma *non in quanto tali*, o meglio li hanno coinvolti come docenti a pari titolo dei colleghi, perché – per esempio – si trovavano in una scuola che ha aderito al progetto di sperimentazione della riforma (DM 100/2002) o perché particolarmente interessati all’uso delle nuove tecnologie (ForTic). In tutti questi casi non era mai stata toccata la specificità disciplinare dell’Irc

<sup>34</sup> Oggi: Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica ([www.indire.it](http://www.indire.it)), manteniamo nel testo la vecchia dicitura, in quanto era quella in uso al momento della stipula degli accordi.

come tale, per cui non si era mai posto il problema di predisporre specifici strumenti per la formazione a distanza degli Idr.

Con l'ingresso in ruolo del primo contingente di Idr vincitori di concorso, nell'a.s. 2005/2006, ci si è trovati nella condizione di avere l'opportunità di predisporre tali strumenti nella sezione della piattaforma Puntoedu dedicata ai docenti neoassunti in ruolo. L'ambiente formativo per i docenti neoassunti si articola in otto categorie: Riforma della scuola (che dall'a.s. 2006/2007 è denominata "Autonomia scolastica"), Valutazione, Contesti di vita e relazioni, Europa e intercultura, Disabilità e disagio scolastico, Tecnologia e didattica, Lingua straniera, Approfondimenti disciplinari. Fino al 2005/2006 l'Irc non compariva tra gli approfondimenti disciplinari né per il primo, né per il secondo ciclo, ma da quell'anno si è generata la necessità di predisporre approfondimenti disciplinari specifici per gli Idr neoassunti. Va detto che in genere i materiali di studio e i percorsi operativi per i docenti vengono predisposti da esperti di chiara fama contattati direttamente da INDIRE, o da esperti che appartengono alle Associazioni professionali (generaliste e disciplinariste), contattati dalle associazioni stesse. Nel caso dell'Irc si aggiungeva una variabile in più, ovvero la competenza esclusiva della CEI – riconosciuta dall'Intesa attuativa del Concordato tra Repubblica Italiana e Santa Sede – per quanto riguarda la formazione degli Idr sul piano dei contenuti disciplinari.

Sono pertanto intercorsi alcuni contatti preliminari tra Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Irc della CEI e INDIRE, al fine di coordinare gli interventi miranti sia ad implementare l'area disciplinare dell'Irc, sia ad arricchire la piattaforma nel suo complesso con contributi informati ad una sensibilità educativa attenta alla dimensione religiosa. L'Irc, infatti, si colloca pienamente all'interno delle finalità della scuola e molti temi che appartengono al suo dominio culturale sono di grande interesse anche dal punto di vista di altre discipline o di alcune chiavi di lettura trasversale. Si pensi solo – a titolo esemplificativo – all'importanza della riflessione teologica sull'ecumenismo e il dialogo interreligioso per costruire un'autentica educazione interculturale, ma in realtà si possono immaginare contributi specifici dell'Irc al tema delle relazioni tra i docenti, con gli studenti, o anche su tematiche di tipo docimologico o pedagogico-didattico in generale.

La collaborazione con INDIRE è stata cordiale e feconda ed il Servizio Irc ha così potuto svolgere, nell'a.s. 2005/2006, due tipologie di azioni a supporto della formazione a distanza degli Idr neoassunti in ruolo:

1. coordinamento funzionale di un pool di autori, a cui il Servizio stesso ha provveduto ad affidare alcuni temi su cui produrre ma-

teriali di studio e attività operative, in modo da predisporre un'offerta culturale ampia e articolata, per tutti gli ordini e gradi di scuola, con l'aggiunta del coordinamento di un forum tematico per gli Idr;

2. predisposizione di un'area specificamente dedicata alla formazione sul sito del Servizio Nazionale Irc ([www.chiesacattolica.it/irc](http://www.chiesacattolica.it/irc)), a sua volta articolata in quattro settori:
  - ⌚ Documenti ufficiali (con particolare riferimento alle recenti intese con cui sono stati recepiti gli OSA dell'Irc per ogni ordine e grado di scuola),
  - ⌚ Materiali di supporto per la formazione dei docenti neo-assunti (tutti i materiali di studio pubblicati anche sulla piattaforma, più altri testi di ulteriore approfondimento che non è stato possibile pubblicare sulla piattaforma INDIRE, ma che erano stati predisposti o sono stati ritenuti utili per i docenti neoassunti,
  - ⌚ Esperienze e suggerimenti per percorsi didattici (area ancora in fase di costruzione),
  - ⌚ Materiale elaborato a convegni e corsi di formazione (con gli atti di tutti i convegni e seminari formativi realizzati a livello nazionale dal Servizio negli ultimi tre anni).

Nell'a.s. 2006/2007 sono stati ripresi i contatti con INDIRE, per arricchire ulteriormente la piattaforma Puntoedu, sia con materiali che l'anno scorso non è stato possibile inserire per la brevità dei tempi disponibili, sia con materiali di nuova elaborazione, la cui utilità o importanza si sia palesata anche in seguito ad una riflessione sull'esperienza formativa svolta lo scorso anno da un alto numero di Idr, i quali hanno mostrato – nel complesso – di avere apprezzato la qualità dell'offerta formativa. Per quest'anno scolastico è prevista anche la moderazione di due forum tematici rivolti agli Idr: uno sugli aspetti giuridico-professionali, l'altro su temi di natura didattica (legati specificamente al rapporto tra l'Irc e l'Educazione alla convivenza civile). Un terzo forum viene moderato dall'ANIR.

Va precisato che l'attuazione dell'azione formativa per i docenti neoassunti è responsabilità esclusiva della Pubblica Amministrazione ed è gestita dagli Uffici Scolastici Provinciali a cui compete selezionare i tutor per l'attività in presenza, i quali devono supportare i docenti nella FAD, ma anche "validare" gli elaborati da loro prodotti ai fini della certificazione dei crediti necessari per assolvere il percorso formativo (necessario ai fini della convalida dell'anno di prova). È interessante osservare come in alcune province siano state liberamente attivate interessanti modalità di collaborazione interistituzionale tra USP ed Ufficio Irc della diocesi, per supportare con modalità specifiche anche la formazione in presenza degli Idr, che in ogni caso si è svolta – come era giusto – insieme a tutti gli altri docenti.

Riportiamo in forma schematica l'elenco completo dei materiali che sono stati predisposti dal pool di autori contattato dal Servizio nazionale Irc, per la piattaforma Neoassunti nei due anni scolastici di riferimento.

Il primo anno il problema principale è stato quello di predisporre in tempi brevi un materiale adeguato a garantire la possibilità di effettuare percorsi formativi specifici a tutti i docenti neo-assunti, di ogni ordine e grado di scuola. Giova precisare che ogni docente ha la possibilità di acquisire i "crediti" relativi alla formazione "on line", sia nell'area specifica degli approfondimenti disciplinari per l'Irc, sia in tutte le altre aree. L'obiettivo realistico, quindi, era quello di presidiare adeguatamente l'area disciplinare con materiali di studio e percorsi operativi di buon livello, supponendo che in ogni caso i docenti di religione – come tutti gli altri – avrebbero fatto riferimento anche ad altri materiali presenti in piattaforma.

Materiali inseriti nella piattaforma Puntoedu (Neoassunti) nell'a.s. 2005/2006

Materiali di studio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C. Bissoli, <i>Leggere la Bibbia a scuola: strategie educative e didattiche</i></li> <li>- S. Ciatelli, <i>Teoria e pratica della valutazione nell'Irc</i></li> <li>- A. Staglianò, <i>Il Vaticano II e i nuovi orizzonti teologici</i></li> <li>- G. Tanzella Nitti, <i>Fede e scienza: un dibattito ancora attuale</i></li> <li>- M.L. Mazzarello-M.F. Tricarico, <i>Il "credo" dell'arte</i></li> <li>- O. Marson, <i>Ecumenismo</i></li> <li>- A. Campoleoni, <i>Europa e insegnamento della Religione cattolica</i></li> </ul>
Attività operative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- F. Morlacchi – <i>Webquest, Valutazione critica sui siti sul cristianesimo</i></li> <li>- M.L. Mazzarello-M.F. Tricarico, <i>Il Natale con l'arte</i></li> <li>- M.L. Mazzarello-M.F. Tricarico, <i>Una lettura del Natale attraverso l'arte</i></li> <li>- A. Porcarelli, <i>Bioetica e Magistero della Chiesa</i></li> <li>- M. L. Mazzarello-M. F. Tricarico, <i>Dire la pasqua con l'arte.</i></li> <li>- N. Doro, <i>Responsabilità per il creato e stili di vita</i></li> <li>- G. Sandrone, <i>Costruire UIdA a partire dalla propria esperienza</i></li> <li>- F. Perez, <i>L'unità della persona tra oriente e occidente</i></li> <li>- P. Buttignol, <i>La Maddalena del Caravaggio e il perdono cristiano</i></li> <li>- M. De Luca-Ronconi, <i>Le forme delle chiese</i></li> <li>- S. Ciatelli, <i>I giovani e la religione</i></li> <li>- S. De Carli, <i>L'autovalutazione della capacità relazionale dell'Idr</i></li> <li>- M. Pelloia, <i>Gesù e le donne</i></li> </ul>
Forum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S. Ciatelli: <i>Stato giuridico e condizione professionale dell'Idr</i></li> </ul>

Nell'a.s. 2006/2007 non vi era più la necessità di impiantare le fondamenta per l'area degli approfondimenti disciplinari per l'Irc, in quanto tutti i materiali consegnati l'anno prima sono rimasti a disposizione dei docenti, per cui si è trattato di arricchire l'offerta formativa, tenendo conto anche di alcune indicazioni ricevute da IN-

DIRE. In particolare ci è stato chiesto: di privilegiare i percorsi operativi (che danno luogo al conseguimento dei crediti formativi on line) rispetto ai materiali di studio; di predisporre soprattutto materiali per le scuole secondarie di secondo grado. Nel seguire le indicazioni che ci sono state proposte abbiamo comunque ritenuto di predisporre due materiali di studio, approfittando dell'area specifica per i neo-assunti sul sito del Servizio Irc.

Materiali consegnati a INDIRE per l'inserimento nella piattaforma Puntoedu (Neoassunti) nell'a.s. 2006/2007

Materiali di studio	- F. G. Brambilla, <i>La speranza cristiana</i> (sul sito del Servizio Irc) - S. Bocchini, <i>Pagine difficili della Storia della Chiesa</i> (sul sito del Servizio Irc)
Attività operative	- S. Pavarin, <i>Un'adolescenza da vivere: letture interdisciplinari del Cantico dei Cantici</i> - A. Porcarelli, <i>Il tema del viaggio: dall'educazione stradale alla convivenza civile</i> - S. Balla-E. Gasparini, <i>La speranza: oppio o faro della realtà?</i> - M. L. Mazzarello-M. F. Tricarico, <i>Costruire percorsi interdisciplinari di Irc sul tema "L'ermeneutica delle pietre"</i> - F. Corrubolo, <i>Costruire percorsi didattici sulle pagine difficili della Storia della Chiesa</i> - F. Morlacchi, <i>Percorso operativo sul Concilio Vaticano II</i> - S. Cicatelli, <i>Problem solving "Monitorare la valutazione nell'Irc"</i>
Forum	- S. Cicatelli: <i>La posizione dell'insegnante e dell'insegnamento di Religione cattolica nella scuola</i> - A. Porcarelli: <i>Dimensione culturale dell'Irc in rapporto all'Educazione alla convivenza civile</i>

Nel complesso si può dire che l'esperienza di collaborazione con INDIRE è stata, ad oggi, positiva e, oltre a sottolineare in termini di maggiore evidenza pubblica l'ingresso in ruolo degli Idr, ha dato la possibilità di creare uno "spazio virtuale" di dialogo interdisciplinare con i docenti delle altre discipline. Essi infatti, oltre a leggere i materiali didattici collocati nelle aree trasversali, possono certamente accedere all'area disciplinare dell'Irc, documentarsi, eventualmente – con il consenso del loro tutor – svolgere alcune delle attività previste per gli Idr e partecipare alle discussioni nei forum tematici sull'Irc.

In questo senso chi scrive può dare anche una propria testimonianza personale sul numero e la qualità degli interventi degli Idr nei forum tematici aperti per loro, ma anche sull'interesse che alcune linee di discussione presentano anche per i docenti di altre discipline, alcuni dei quali risultano più "vicini" ad una visione cristiana del mondo, mentre altri assumono (come è fisiologico in un

forum) accenti anche vibratamente polemici. Le risposte acute e cordiali che alcuni insegnanti di Religione sanno dare ai loro colleghi nel corso del dibattito telematico, sono il sintomo della presenza di punte di eccellenza all'interno della categoria che – in questo modo – risultano anche pubblicamente visibili nella “virtual community” dei docenti neo-assunti.



# A

## Alcune riflessioni conclusive

---

- Intervento di S.E. Mons. Piero Coccia
- Alcune sottolineature a conclusione del Convegno:  
"Formazione in servizio degli Idr"

## Intervento di S.E. Mons. Piero Coccia

Arcivescovo di Pesaro e membro della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università

A nome dell'Episcopato italiano, in particolare della Commissione CEI per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università, saluto tutti voi cari amici. Questo mio saluto si pone come augurio di buon lavoro per questa terza sessione. È la terza giornata del Convegno che ha avuto delle relazioni di forte contenuto che ci hanno aiutato e orientato nella riflessione e ci hanno aperto orizzonti nuovi per quel tipo di servizio che svolgiamo in qualità di Direttori Diocesani o Regionali degli Uffici per l'Insegnamento della Religione Cattolica. Per questo dico un grande grazie a tutti coloro che in questa sede hanno dato il proprio qualificato e prezioso contributo.

Mi pare opportuno sottolineare come quest'incontro nazionale, avente per tema **"La formazione in servizio per una professionalità competente"**, sia in linea di continuità e di ulteriore sviluppo con un cammino intrapreso già da tempo da parte dell'Ufficio del Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica. Un cammino che ha visto una serie di altri convegni, di altri incontri, di orientamenti dati e recepiti, di strumenti suggeriti. A questo riguardo deve essere detto che molto si è fatto e molto si sta facendo. A me piace evidenziare come questo cammino si stia attuando in forma organica e dentro un preciso disegno. Mi piace ulteriormente sottolineare come quest'attenzione alla formazione in servizio, sia uno degli aspetti particolarmente curati da parte dell'Ufficio per l'Insegnamento della Religione Cattolica, aspetto molto più curato dal nostro Ufficio che non dallo stesso Stato. A questo riguardo dico un grazie carico di riconoscenza all'intero Ufficio del Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica: in particolare a Monsignor Tosoni, persona infaticabile, appassionata e qualificata; alla generosa sr. Feliciano e a tutti i collaboratori dell'ufficio sia interni, come anche esterni, poiché quest'ufficio si sta già da tempo avvalendo di esperti estremamente competenti. Ringrazio tutti.

Questo Convegno assume una configurazione propria poiché è stato strutturato in tre precisi momenti:

- Il primo momento ha focalizzato l'attenzione su quello che si sta facendo per la formazione in servizio, sia a livello diocesano come anche regionale e nazionale, in particolar modo si è prestata attenzione ai contributi che ci sono dati da vari Istituti di Formazione e anche dalle Università, aspetto questo quanto mai è significativo.
- Inoltre il convegno stesso ha dedicato una riflessione critica in merito alla formazione dei docenti, per coglierne gli esiti acquisiti e anche per farne una puntuale revisione.

– Per di più il convegno ha avuto una terza attenzione: quella dedicata a tutte le proposte di lavoro che stanno emergendo dal convegno stesso, proposte in parte da consolidare, in parte da aggiustare e in parte forse da rielaborare.

Mi pare che ci si stia muovendo in un quadro di lavoro certamente qualificato e organico e anche in un quadro di lavoro che ritengo essere urgente per il momento storico che la scuola italiana sta vivendo.

In quest'incontro nazionale sono stati toccati temi quanto mai vitali per insegnamento della religione cattolica: temi di carattere psico-pedagogico, di carattere metodologico, di carattere spirituale ed ecclesiale. Mi sembra però che il tema più importante, anche dentro la specificità del Convegno che tratta della formazione in servizio per docenti per rendere questi sempre più professionalmente competenti, sia e rimanga quello di carattere antropologico-teologico, tema questo che fa comunque da sfondo, che va tenuto sempre all'orizzonte e da cui non si può prescindere.

Il recente Convegno di Verona della Chiesa italiana ce ne dà ampia conferma con le relazioni che in esso sono state tenute, con i contributi apportati e con quell'intervento del Papa che oserei dire e definire non solo magisteriale, ma anche magistrale. A questo riguardo mi permetto alcune riflessioni.

Nello scenario culturale italiano di oggi si registra una forte esigenza, direi una specie di sete, in merito all'etica e per di più all'etica condivisa. Tutto ciò lo registriamo e lo verifichiamo nel campo della politica, dell'impresa, nel campo economico specialmente nel settore finanziario, nel campo sanitario ecc. Oggi tutti avvertiamo questa necessità di avere un supplemento di etica per essere garantiti nell'affrontare i problemi della quotidianità a tutti i livelli, in tutte le forme, in tutti i campi e settori.

Ma per leggere in profondità la realtà e per dare soluzione vera ai problemi attuali, dovremo porci però, prima del problema dell'etica, quello dell'antropologia. È un dato di fatto che l'etica è sempre comunque figlia dell'antropologia. La diversità etica dipende da una matrice: la diversità antropologica. I vari sistemi etici hanno il loro punto di avvio nelle varie e diverse visioni dell'uomo. A questo riguardo è significativo il pensiero di Max Weber: un maestro a questo proposito.

Perciò in questo contesto sembra quanto mai opportuno il magistero di Benedetto XVI, come anche il magistero dell'intera Chiesa italiana. Noi credenti, in forza di una fede sempre più adulta, più pensata e più testimoniata, abbiamo necessità di ritornare a questo elemento vitale e fondamentale che è l'antropologia, in particolare all'antropologia teologica, cioè a quella visione dell'uomo dataci dall'esperienza della fede cristiana, dalla sua tradizione, dal Magistero e in base alla quale la persona viene colta nella sua inte-

rezza, nella sua totalità. La persona ha bisogno della dimensione teologale non come elemento aggiuntivo ma costitutivo. Fa testo per tutti il pensiero di Mounier, il quale parlando della persona come relazionalità ci ricorda che la persona è relazionalità in altezza, (dimensione teologale), in larghezza e in profondità, tanto per cogliere la persona con le tre dimensioni stesse della fisica. Aggiungo anche il riferimento al pensiero di Jacques Maritain il quale sosteneva che per definire l'uomo non basta il "solamente umano", intendendo per "solamente umano" la dimensione puramente immanente, escludendo il trascendente. A questo riguardo non dimentichiamo l'elaborazione del pensiero teologico di Karl Rahner, il quale già tra anni 60 e 70 pubblicava dei saggi di antropologia che definiva saggi di "Antropologia Soprannaturale", rivisitando l'antropologia e la teologia con alcune categorie tratte dalla filosofia aristotelica, dalla teologia tomista, in un preciso quadro sistematico che trova nel Cristo il suo elemento centrale.

A conclusione di questo Convegno perciò vorrei ricordare a me e a voi tutti cari amici, la necessità di non perdere mai di vista nella nostra professione e anche nella nostra missione dei docenti, quella visione di antropologia teologale che va comunicata, che va trasmessa, che va tramandata. Una visione che ci impegna attraverso la mediazione culturale, ad essere insegnanti qualificati e competenti di tale contenuto, ma soprattutto ci impegna anche ad esserne testimoni credibili. Paolo VI nel suo alto magistero ci ricordava che non esiste dicotomia tra il maestro e il testimone, poiché il vero maestro è sempre un testimone e il vero testimone è sempre un vero maestro. Io credo che qui sia l'essenziale nella nostra professione, della nostra missione, del nostro mandato: trasmettere, tramandare, comunicare, come maestri di scienza e di vita questa visione piena dell'uomo, una visione realizzativa, totale, che dà senso alla esistenza di ciascuno.

Un grazie ancora a tutti voi per quello che fate, per l'impegno con cui lo fate e per la passione educativa con cui lo animate. Tutto questo significa carissimi amici che state servendo in maniera reale e seria la persona. Voi non fate grandi proclami, ma nella quotidianità, con la vostra testimonianza e competenza professionale, state tramandando alle nuove generazioni quella visione di antropologia teologale che vi consente di servire i giovani di oggi e gli adulti di domani.

# A

## Alcune sottolineature a conclusione del Convegno: "Formazione in servizio degli Idr"

Giosuè TOSONI - Responsabile del Servizio Nazionale IRC

Sarebbe bello poter rileggere il Convegno nelle sue varie espressioni per ridarcelo in tutta la sua ampiezza. Nell'impossibilità, ci soffermiamo su alcune sottolineature che ci possano permettere di rafforzarci nella speranza che da questo Convegno venga aperta una nuova prospettiva, relativa alla persona dell'Idr e, di conseguenza, anche all'Irc (i due soggetti non vanno infatti separati). Richiameremo alcune novità offerte da questo Convegno per soffermarci poi sulla prospettiva che ne deriva.

1. La novità principale del Convegno è che ci siamo soffermati a riflettere sulla "formazione in servizio" degli Idr, mettendo a fuoco non tanto l'urgenza o l'opportunità di tale formazione quanto la sua qualità. Molte iniziative non vanno in porto o non ottengono i risultati sperati non perché non siano preparate bene quanto perché non sono state impostate in maniera da essere effettivamente efficaci. È un terreno, quello della formazione in servizio, estremamente delicato. I tempi a disposizione sono pochi, la sfiducia nel suo esito è tanta, i cambiamenti in atto nella scuola e nella chiesa sono troppi per cui è facile cadere nel rischio di fermarsi a consolidare il passato invece che aprirsi al nuovo, per definizione incerto. Le iniziative di formazione in servizio richiedono quindi una saggezza propositiva che non scoraggi e sostenga la convinzione che sono davvero efficaci, per cui meritano essere seguite.

2. Altra novità di questo Convegno, collegata alla precedente, riguarda il fatto che la formazione in servizio degli Idr pone al centro dell'attenzione non principalmente l'operato degli Idr quanto invece la persona degli Idr, docenti coinvolti nella scuola come adulti. L'io "adulto" dell'Idr, ecco la preoccupazione che è stata messa al centro dell'attenzione e sulla quale misurare le iniziative in atto ed aprirsi ad una prospettiva nuova.

Ogni disciplina, soprattutto l'Irc comporta che la partecipazione della persona del docente sia considerata parte viva e determinante del rapporto pedagogico e didattico, condizione basilare per la sua riuscita: non un ritirarsi rispetto alla proposta educativa

rappresentata dalla disciplina e neppure un nascondersi dietro le esigenze pur rilevanti degli aspetti contenutistici e metodologici della disciplina stessa, un esporsi invece senza timori, pur se rispetto dell'ambiente scuola che non è di certo l'aula o il gruppo catechistico ma è pur sempre un convenire fra persone che si incontrano per trasmettersi saperi, competenze, prospettive di vita.

3. Da queste considerazioni nasce allora la prospettiva nella quale operare come Idr, e gli Uffici diocesani a ciò preposti, che configuriamo sotto tre voci presenti al Convegno anche se non del tutto esplicitate, oltretutto sull'onda di quanto in questi anni da più parti e in molti contesti si sta delineando. Le tre voci riguardano:

- il rilievo dato alla scuola o il rilievo che la scuola è chiamata ad assumersi nei nostri giorni;
- l'apporto alla scuola, come sopra intesa, dato dall'Irc;
- l'Idr un docente fra i tanti, con un "mandato" specifico.

a. Nell'aula scolastica confluisce quello che noi, benché a vario titolo, facciamo per l'Irc; qui trova riscontro, pone questioni, sollecita nuove competenze e nuove disponibilità.

In questi giorni si è parlato molto di formazione degli Idr, ma è stato impossibile dimenticare l'aula scolastica. Si sono soffermati il ministro, on. G. Fioroni, come pure il card. C. Ruini.

Da più parti è venuto un invito ad operare con rinnovata lena per aiutare i bambini ed i ragazzi a sapersi orientare in un momento della vita decisivo per la loro maturazione umana, in fondo per la loro felicità o bellezza. Abbiamo rafforzato la gioia di operare per i più giovani. La preoccupazione di non saper bene cosa fare, di come decifrare il nostro tempo e addirittura di come intercettare le domande, le attese, i sogni dei ragazzi, non ci ha scoraggiato, ci ha piuttosto sollecitati a rinnovare il nostro impegno di stare accanto e comunicare loro progetti di vita realizzabili e fecondi di umanità.

La scuola ci ha interpellato. Abbiamo registrato come essa stessa non sia un'isola felice, estranea all'aria che respiriamo, ma sia parte della nostra società, con i chiaro-scuro tipici del nostro tempo. Eppure è sempre la scuola, che per definizione deve aiutare i ragazzi a crescere, ad imparare il mestiere della vita. È e deve rimanere un luogo particolare, pretendendo una considerazione rinnovata, per riprendere le parole del ministro. Gli adulti direttamente coinvolti dovrebbero esserne consapevoli, senza creare barriere o precedenze fra genitori ed insegnanti, per operare perché venga considerato un luogo diverso per quello che rappresenta ed offre alla società e alle singole persone: non una fabbrica per costruire prodotti, seppure di alta definizione, ma una comunità di persone per costruire comunità di persone, queste sì di qualità, dando ai ragazzi la possibilità di integrarsi in un progetto di vita che attiene ad

ognuno di loro. Sotto questo aspetto, quasi un entrarvi in punta di piedi. Gli Idr sono dentro questa scuola e con una disciplina che tocca il cuore delle persone.

b. Emerge da quanto appena richiamato, di fatto da tutto il Convegno, come la formazione dei docenti debba essere presa in seria considerazione, a partire dal luogo stesso che impone un entrarci con un atteggiamento specifico. Rispetto agli altri docenti, gli Idr hanno qualche motivo in aggiunta per farvi pienamente parte: operano attorno ad una disciplina che parla di Dio, del Dio di Gesù Cristo, e sono nella scuola con una motivazione che li orienta a mettersi in una relazione chiaramente propositiva con le persone che incontrano.

Conosciamo la ragione di fondo che configura questa disciplina, sappiamo che quantitativamente incide poco, ma il “mistero” a cui apre l'Irc è condizione essenziale perché le persone abbiano ad impostare la vita in maniera alta, la passione per la verità non limitata a conoscenze ed abilità conseguite in vista della professione quanto invece consolidata in competenze in grado di determinare con il giusto senso critico le scelte più importanti della vita. L'Irc quindi mira a promuovere una umanità capace di rispetto reciproco, accoglienza condivisa, confronto fra identità non per la contrapposizione ma in dialogo fra di loro, in un dialogo costruttivo.

L'Irc può dare un contributo notevole alla formazione di tali competenze. Le difficoltà che ancora sussistono, per un suo svolgimento efficace e ben inserito a tutti gli effetti nella scuola (basti pensare al diverso modo di valutare l'Irc rispetto alle altre discipline), non dovrebbero giustificare i risultati spesso deludenti sul piano dell'apprendimento, aiutando i ragazzi a decifrare l'apporto esistenziale e culturale dato dalla chiesa lungo i secoli nel suo lungo e spesso travagliato percorso di annuncio e testimonianza di Gesù, il Figlio di Dio che si è fatto uomo.

c. La professionalità degli Idr, è stato detto, comprende vari aspetti: va da quello contenutistico a quello comunicativo, da quello organizzativo a quello spirituale; nel contempo dentro la scuola e dentro la chiesa.

Al Convegno ecclesiale di Verona erano presenti molti Idr in rappresentanza di varie diocesi (c'era anche uno stand sull'Irc, per la prima volta in un Convegno di questa rilevanza). Erano stati coinvolti in precedenza, attraverso il Meeting dell'ottobre 2005 a Roma e la raccolta di alcuni elaborati scolastici sui cinque ambiti attorno ai quali si sono ritrovati i convegnisti per i lavori di gruppo (affettività, fragilità, lavoro e festa, tradizione, cittadinanza). Sono quindi una risorsa, non solo per la scuola, anche per la chiesa, come giustamente li interpretava Mons. G. Betori nel suo intervento al Meeting.

Insegnano Religione cattolica in quanto “mandati” dall’Ordinario della singola diocesi, attraverso il riconoscimento documentato dal certificato di “idoneità”, un ulteriore sostegno a quelli già presenti ed attivi nella scuola per tutti i docenti. L’“idoneità” infatti è da interpretarsi come una ulteriore garanzia, non come un vincolo ma una forma di partecipazione alla vita della diocesi e della propria comunità di appartenenza, non un timbro di controllo ma una espressione di corresponsabilità ecclesiale (cfr. Convegno di Verona).

Hanno bisogno gli Idr del supporto della chiesa, diversamente il loro insegnamento arrischia di essere come sospeso, terra di nessuno, se non aridamente sviluppato. La chiesa stessa ha bisogno di valorizzare questa presenza, un grande dono a disposizione delle varie comunità, non a se stanti e separati dalle altri cristiani presenti ed attivi nella scuola (altri docenti cristiani ed operatori dirigenziali ed amministrativi, ovviamente le famiglie e gli alunni stessi), per un’azione coordinata, senza deleghe anche implicite, dentro una pastorale condivisa.

Anche da questo Convegno rimbalza evidente la convinzione che i rapporti fra l’Ordinario e i singoli Idr esigono di essere rapporti fra persone adulte, ognuna responsabile per la parte di sua competenza. Non deve far paura un laicato adulto, deve piuttosto preoccupare un laicato troppo remissivo, che interpreta l’obbedienza più in chiave di sottomissione che di collaborazione.

Non bisogna esagerare nel valorizzare la disponibilità degli Idr. È prima di tutto a scuola, facendo bene il loro lavoro a partire dall’aula, che gli Idr “santificano” la loro vita. Devono innanzitutto rispondere di un lavoro fatto bene a scuola, dove trovano i bambini, i ragazzi, i giovani immersi nella realtà di ogni giorno, spesso controversa, all’apparenza anche indifferente a proposte progettuali, “vocazionali”, eppure alla ricerca di dare un senso pieno alla loro vita. Devono anche avere il tempo necessario per curare la propria spiritualità e godere di una serena vita familiare.

4. Altre sottolineature meriterebbero specifiche considerazioni prolungate. Le richiamiamo soltanto. Sono:

- l’esigenza di consolidare il lavorare in rete, anche per la formazione in servizio (fra diocesi e regione, fra regioni e Servizio nazionale; il coinvolgimento delle Università e degli Istituti superiori di scienze religione);
- la valorizzazione dei formatori dei formatori nelle proposte formative, fin dalla fase della progettazione;
- una formazione in servizio più mirata per gli Idr di sezione e di classe;

– la predisposizione dei corsi di aggiornamento che guardino lontano: in vista di un’efficace prassi operativa ma dentro un ampio orizzonte culturale e pedagogico.

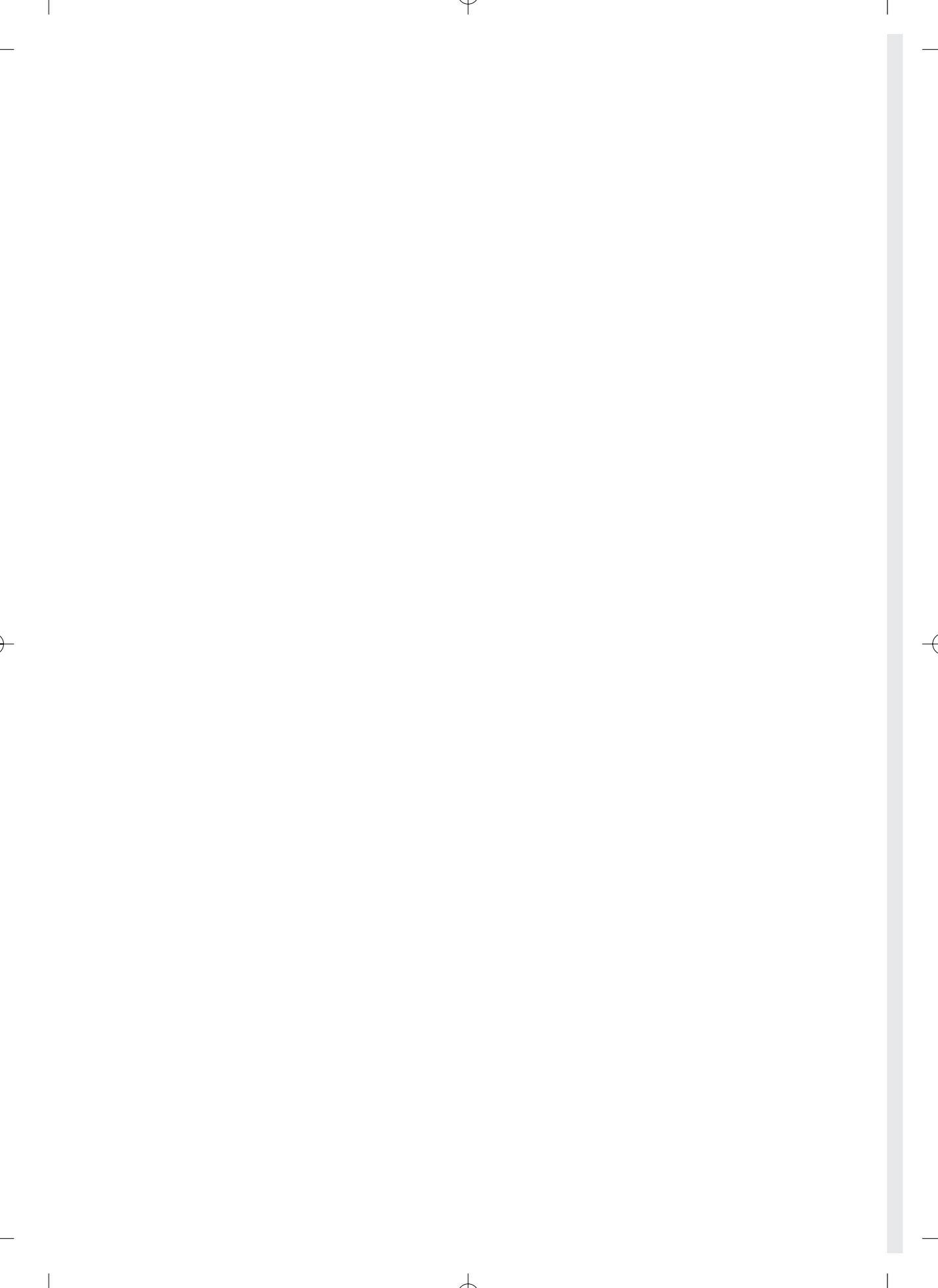
5. Una serie di ringraziamenti. Al termine di questo Convegno un grande grazie a tutte quelle persone che hanno contribuito ad elaborarlo e a realizzarlo: sono tante, ad iniziare dal presidente Card. Camillo Ruini e dal ministro On. Giuseppe Fioroni che lo hanno onorato con la loro partecipazione; per ringraziare poi gli altri Vescovi che hanno seguito i lavori: S.E. Mons. Diego Coletti e S.E. Mons. Piero Coccia, i relatori, i coordinatori di gruppo, Paola Buttignol e fr. Enzo Biemmi che hanno curato i momenti celebrativi, quest’anno sostenuti per l’accompagnamento musicale e il canto da Livia Frau e Mauro Scaringi, lo staff del Servizio e i docenti utilizzati, gli insegnanti Cristina Carnevale e Andrea Porcarelli, e tutte quelle persone che a vario titolo vi hanno messo mano, per esempio quanti hanno favorito il bel pomeriggio in Vaticano.

Il grazie più grande va però a tutti voi che vi siete sobbarcati l’onere di essere qui per questo Convegno, soprattutto però per il lavoro che vi contraddistingue nella quotidianità. Personalmente vi sono particolarmente grato perché è attraverso i vostri canali che l’Irc e gli Idr possono stare al passo di quelle attese richiamate e rilanciate anche in questo Convegno.

Questo grazie mi obbliga a chiedervi scusa se non tutto è andato come avremmo sperato, perché non si può invitare collaboratori così coinvolti nella ricerca di garantire un’efficace Irc e non offrire loro il meglio delle nostre effettive possibilità. Crediamo infatti nella validità dell’Irc, questa via italiana all’insegnamento della religione nella scuola, e siamo convinti che operare per la formazione degli Idr sia mettere a loro disposizione un aiuto per la loro crescita umana e professionale, “per il bene della proposta educativa della scuola” e “per la missione evangelizzatrice della chiesa”, per riprendere rispettivamente gli auspici del ministro Fioroni e del cardinale Ruini.

Ne posso parlare anche per conoscenza diretta di alcuni Idr, che scaturisce dagli incontri che ho la fortuna di accompagnare nelle varie diocesi e regioni d’Italia. Due di loro li voglio qui ricordare: Domenico Brugheri e Fedele Salvatore, il primo che insegna al quartiere Brancaccio di Palermo e il secondo al quartiere di Scampia di Napoli. Sono due Idr che da una parte confermano la validità del nostro lavoro e dall’altra ci spronano a non limitare la nostra disponibilità per stare vicino, con le responsabilità che ci competono, ai ragazzi, a tutti i ragazzi, a quelli meno vantaggiati in particolare, e alle loro famiglie.

Grazie e arrivederci.



Seconda Parte:

**LA PREGHIERA  
CHE HA ACCOMPAGNATO  
IL CONVEGNO**





# Lectio divina: Una fede adulta

Enzo Biemmi - Direttore ISSR "S. Pietro Martire" - Verona

Il percorso delle 3 lectio mira a individuare 3 *tratti* (non esauritivi ma fondamentali) di una fede adulta: il suo carattere di passività (l'accoglienza propria dei piccoli); la sua dimensione di gratitudine (riconoscimento del dono e del donatore); e la sua fecondità nei rapporti (la fraternità e il servizio reciproco come gratuità).

Si intravede così facilmente come la fede adulta ha una struttura tipicamente eucaristica: *Prese il pane (grazia), rese grazie (gratitudine), lo spezzò e lo diede (gratuità)*.

La fede adulta non è altro che la vita umana vissuta in conformità al modo con cui l'ha vissuta il più umano degli uomini, Gesù: una vita da figli/e di Dio e da fratelli/sorelle.

## A. SCHEMI

1.  
«Ti rendo lode,  
Padre»  
[Lc 10,21-24]

<sup>21</sup> In quello stesso istante Gesù esultò nello Spirito Santo e disse: «Io ti rendo lode, Padre, Signore del cielo e della terra, che hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli. Sì, Padre, perché così a te è piaciuto.

<sup>22</sup> Ogni cosa mi è stata affidata dal Padre mio e nessuno sa chi è il Figlio se non il Padre, né chi è il Padre se non il Figlio e colui al quale il Figlio lo voglia rivelare».

<sup>23</sup> E volgendosi ai discepoli, in disparte, disse: «Beati gli occhi che vedono ciò che voi vedete. <sup>24</sup> Vi dico che molti profeti e re hanno desiderato vedere ciò che voi vedete, ma non lo videro, e udire ciò che voi udite, ma non l'udirono».

### Struttura e contenuto centrale

Questo brano di Luca è facilmente scomponibile in tre parti, che ne scandiscono già il messaggio:

1. La lode di Gesù al Padre nello Spirito e la sua motivazione: «Io ti rendo lode, o Padre... perché»
2. Il rapporto profondo tra il Padre e Gesù
3. La beatitudine dei discepoli

- Gesù esulta nello Spirito perché prende atto che il Padre suo viene accolto dai piccoli del vangelo.
- Comprende il suo rapporto con il Padre come colui da cui egli si riceve, si sente conosciuto e lo conosce (ama). Gesù diventa quindi anche colui che lo può "rivelare" (far entrare nella relazione con Lui).
- I discepoli sono fortunati, perché hanno Gesù. La sua presenza e la sua parola sono per essi la possibilità di una relazione filiale con Dio.

### *Significati*

- La grazia è disponibile a tutti in Gesù. Solo i piccoli sono in grado di accoglierla. L'accoglienza porta a vivere la stessa relazione che Gesù ha con il Padre. Questa è la grazia.
- Il primo tratto di una fede adulta è la sua passività: l'accoglienza del dono gratuito di Dio.
- Lo Spirito agisce in noi aprendo la nostra libertà al dono di Dio.
- Maria è, con Gesù, la prima piccola del vangelo.

2.  
Ha fatto un'opera  
buona: la  
gratitudine [Mc  
14,1-9]

<sup>1</sup> Mancavano due giorni alla festa della Pasqua e degli Azzimi, e i capi dei sacerdoti e gli scribi cercavano il modo di impadronirsi di lui con un inganno per farlo morire. <sup>2</sup> Dicevano infatti: «Non durante la festa, perché non vi sia una rivolta di popolo». <sup>3</sup> Gesù si trovava a Betània, nella casa di Simone il lebbroso.

Mentre era a tavola, giunse una donna che aveva un vaso di alabastro, pieno di profumo di puro nardo, di grande valore. Essa ruppe il vaso di alabastro e versò il profumo sul suo capo. <sup>4</sup> Ci furono alcuni che, fra di loro, si indignarono: «Perché questo spreco di profumo? <sup>5</sup> Si poteva venderlo per più di trecento denari e darli ai poveri!». Ed erano infuriati contro di lei.

<sup>6</sup> Allora Gesù disse: «Lasciatela stare; perché le date fastidio? Essa ha compiuto un'azione buona verso di me. <sup>7</sup> I poveri infatti li avete sempre con voi e potete beneficiarli quando volete, ma non sempre avete me. <sup>8</sup> Essa ha fatto ciò che era in suo potere, ha unto in anticipo il mio corpo per la sepoltura.

<sup>9</sup> In verità io vi dico: dovunque sarà predicato il Vangelo, per il mondo intero, in ricordo di lei si dirà anche quello che essa ha fatto».

### *Struttura e contenuto centrale*

Il testo è strutturato in 3 parti. La prima (v. 1-3a) offre la cornice: il clima è quello della pasqua e siamo in una casa. La seconda (3a-5) presenta il gesto della donna e la reazione negativa di “alcuni”. La terza parte (6-9) contiene le parole di Gesù in favore della donna e la sua sentenza finale: «Si racconterà in memoria di lei ciò che ha fatto».

La donna compie un gesto profetico: riconosce che colui che ha di fronte è il dono di Dio per noi (il vaso che Dio sta per rompere a nostro favore) e risponde con gratitudine nella stessa logica della totalità oltre ogni calcolo.

### *Significati*

- **Gesù:** è la grazia di Dio a nostro favore, il suo dono senza riserve.
- **La donna:** piccola del Vangelo, riconosce di esser di fronte all’eccezione della grazia di Dio e diviene grata.
- **Noi:**
  - Se l’accoglienza della grazia è il versante passivo della libertà dei piccoli, la riconoscenza diviene il versante attivo della loro risposta. La gratitudine è l’altra faccia della grazia ed il secondo tratto di una fede adulta.
  - La liturgia e la preghiera come tempo della riconoscenza e della gratitudine.

3.  
Il più grande tra voi  
sarà vostro servo:  
la gratuità [Mt 23,  
8-12]

<sup>8</sup> Ma voi non fatevi chiamare “rabbi”, perché uno solo è il vostro maestro e voi siete tutti fratelli. <sup>9</sup> E non chiamate nessuno vostro “padre” sulla terra, perché uno solo è il Padre vostro, quello del cielo. <sup>10</sup> E non fatevi chiamare “maestri”, perché uno solo è il vostro Maestro, il Cristo.

<sup>11</sup> Chi tra voi è più grande sarà vostro servo;

<sup>12</sup> chi invece si esalterà sarà umiliato e chi si umilierà sarà esaltato.

### *Contesto, struttura e contenuto centrale*

Il testo si divide in due parti:

1. La prima parte (vv 8-10) è impostata su tre contrapposizioni: “voi non ... perché”. Questo modo di strutturare il messaggio serve a dire la ragione della novità dei rapporti nella comunità cristiana.

2. La seconda parte (11-12) dice la regola a cui devono ispirarsi i discepoli di Gesù: *“Il più grande tra voi sarà vostro servo”*.

– Nella prima parte il testo ha i suoi vertici nella indicazione dell'unico *Padre vostro* e della strada per arrivare a scoprirlo e a farne l'esperienza: *l'unico maestro e l'unica guida, il Cristo*.

Questa è la novità della comunità cristiana: il Cristo è l'unica guida/maestro, la scoperta decisiva è l'unico Padre, la qualità delle relazioni è la fraternità.

– La regola delle relazioni nella comunità ecclesiale è Gesù stesso: *“Il più grande tra voi sarà vostro servo, vostro diacono”*. Con questa affermazione al futuro, infatti, Gesù allude al modo con cui darà la sua vita per i suoi fratelli.

### *Significati*

- Non c'è un altro nome di Dio al di fuori di “Padre”, e non c'è altro nome per l'uomo al di fuori di “fratello tra fratelli”.
- I divieti di Gesù vogliono dire che nella comunità cristiana nessuno può accentrare gli altri intorno a sé (“farsi chiamare”), né può centrare se stesso su altri.
- La nostra identità cristiana è il dono che abbiamo ricevuto di poter vivere, anche tra difficoltà, la grazia di essere fratelli e sorelle e di poterci reciprocamente servire.
- L'accoglienza (grazia) e la gratitudine di questo dono portano a stabilire rapporti basati sulla gratuità: essere reciprocamente “diaconi”. Questo è il terzo tratto della maturità della fede.
- «Prese il pane, rese grazie, lo spezzò e lo diede». Nella quotidiana celebrazione eucaristica noi rendiamo grazie per quello che siamo e per quanto ci è concesso di essere.

## B. SVILUPPI

1.  
«Ti rendo lode,  
Padre»  
[Lc 10,21-24]

«<sup>21</sup> In quello stesso istante Gesù esultò nello Spirito Santo e disse: «Io ti rendo lode, Padre, Signore del cielo e della terra, che hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli. Sì, Padre, perché così a te è piaciuto.

<sup>22</sup> Ogni cosa mi è stata affidata dal Padre mio e nessuno sa chi è il Figlio se non il Padre, né chi è il Padre se non il Figlio e colui al quale il Figlio lo voglia rivelare».

<sup>23</sup> E volgendosi ai discepoli, in disparte, disse: «Beati gli occhi che vedono ciò che voi vedete. <sup>24</sup> Vi dico che molti profeti e re hanno desiderato vedere ciò che voi vedete, ma non lo videro, e udire ciò che voi udite, ma non l'udirono».

Il breve percorso che intendiamo fare mira a individuare tre tratti fondamentali di una fede adulta. Il primo di essi ci viene rivelato da questo prezioso testo di Luca.

### **1. Il contesto**

Il testo ci mostra Gesù che, pieno di gioia, loda il Padre suo. Per capire questa gioia e questa lode è importante conoscere il contesto in cui è nata.

C'è un contesto immediato. Gesù invia 72 discepoli ad annunciare il Regno di Dio. Questi ritornano molto lieti nel vedere come sono stati accolti. La lode di Gesù è dunque innanzitutto una reazione a questo fatto: il Regno di Dio è accolto da molti.

Ma c'è un contesto più largo, quello costituito da tutta questa prima parte del vangelo, fino al capitolo 10. Si è fino ad ora delineata la gamma delle possibilità di reazione di fronte al messaggio e alla persona di Gesù: la reazione dell'accoglienza, quella del dubbio che la sua persona suscita, e quella del rifiuto.

Ora Gesù prende atto di una situazione paradossale: quelli che avevano tutte le carte in regola per accoglierlo dubitano o lo rifiutano, mentre i più sprovveduti, i più lontani, lo hanno capito. Gesù dunque sente la necessità di dare un'interpretazione a tutto questo. Questa preghiera rivela la comprensione profonda che egli ha di quanto gli accade.

E questa sua presa di coscienza è molto feconda anche per noi.

### **2. La struttura**

Questo breve brano di Luca è facilmente scomponibile in tre parti, che ne scandiscono già il messaggio:

1. La lode di Gesù al Padre e la sua motivazione («Io ti rendo lode, o Padre... perché»)
2. Il rapporto profondo tra il Padre e Gesù
3. La beatitudine dei discepoli

### **3. Il contenuto**

a) Prima parte: *Lode al Padre e sua motivazione*

– Il testo inizia con un sussulto di Gesù nello Spirito Santo. Appare

immediatamente la prima nota della preghiera di Gesù: la sua è una preghiera nello Spirito Santo, cioè un lasciar pregare lo Spirito che è in lui. In questo caso lo Spirito Santo appare come Colui che lo aiuta a leggere cosa sta succedendo e lo porta a vedere in tutto questo l'azione e lo stile di Dio.

- L'inizio della preghiera di Gesù richiama una preghiera ebraica, la "preghiera di benedizione", una delle fondamentali per Israele. «Ti benedico, Padre, Signore del cielo e della terra»: è il modo tipico di un israelita di riconoscere Dio come fonte di ogni beneficio. Poi c'è la spiegazione, la ragione di tale ringraziamento. Essa è di due tipi, espressa dai due perché: «hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli»; «perché così è piaciuto a te».
- Per comprendere questa contrapposizione (*hai nascosto – hai rivelato*) bisogna tener conto, come dicevamo, del contesto. I sapienti e gli intelligenti sono gli scribi e i farisei. È chiaro che non si tratta tanto di categorie di persone, ma di atteggiamenti che queste persone evidenziavano. Non tutti gli scribi e i farisei erano così, ma il loro gruppo in gran parte evidenziava questo atteggiamento condannato da Gesù. In qualche modo gli scribi (che studiavano e spiegavano autorevolmente la Parola di Dio) si consideravano i detentori della comprensione corretta della volontà di Dio; i farisei invece si consideravano i detentori della condotta corretta davanti a Dio. Gli uni pensavano di avere il monopolio della comprensione della Parola di Dio, gli altri della condotta che bisognava avere nei suoi confronti. Entrambi imponevano agli altri, in nome del loro ruolo, il loro giogo opprimente. Cos'è dunque che meraviglia Gesù e lo porta a ringraziare Dio? Gesù ringrazia il Padre perché non si è concesso in monopolio a nessuno, perché non è stato alla logica di queste due categorie di persone sapienti e intelligenti. Osservando la reazione della gente nei suoi confronti, Gesù grazie allo Spirito Santo intuisce che Dio Padre non si dà in monopolio a nessuno, e quindi non giustifica nessuna oppressione, tanto meno di tipo religioso. Succede anzi che coloro che hanno le carte in regola lo rifiutano e i piccoli lo accolgono.
- Chi sono i piccoli nel vangelo di Luca? Ci sono tre dimensioni che connotano i piccoli secondo Luca.
  - Ci sono tutti i non privilegiati, mantenuti dagli altri in questa situazione, cioè i poveri in senso sociologico.
  - Questi piccoli, nell'incontro con il vangelo, si precisano come coloro che sono disposti ad una speranza diversa dal rovesciamento delle parti. Chi non è privilegiato, rischia infatti di sperare di occupare prima o poi la posizione dei privilegiati, di pas-

sare dal non privilegio al privilegio, e di relegare gli altri nel posto in cui erano prima loro. Sperano cioè di rovesciare le parti. Invece i piccoli di cui parla Gesù e per i quali egli gioisce sono coloro che incontrandolo sono disposti ad una speranza diversa dal rovesciamento delle parti.

- Infine questi piccoli sono coloro che tutto aspettano da Dio, gli accoglienti di Dio. È lui la loro speranza.

Ci sono quindi tre dimensioni che indicano i piccoli: quelli mantenuti in condizione di non privilegio; quelli che incontrando Gesù sperano in altra cosa che il semplice rovesciamento delle parti; quelli che pongono Dio come fondamento della loro speranza.

- Gesù si rallegra e ringrazia il Padre perché ha come suo stile proprio di rendersi disponibile ai piccoli: «Sì, Padre, perché così ti è piaciuto». Questa espressione non indica il capriccio di Dio, ma il suo stile: non darsi in riserva a nessuno, ma valicare tutte le distanze e farsi incontrare da tutti i piccoli. Questa è tutta la gioia di Gesù.

#### b) Seconda parte: *Rapporto tra il Padre e Gesù*

La seconda parte («Ogni cosa mi è stata affidata...») sembra strana, difficile da capire e slegata dalla preghiera gioiosa di Gesù. Di fatto, c'è un legame profondo tra la prima parte, in cui Gesù loda il Padre per il suo stile, e questa seconda, in cui egli chiarisce il rapporto che c'è tra loro due.

Gesù spiega qui la reciprocità totale che c'è tra lui e il Padre, l'amore che li lega. C'è da notare che il Padre è qui connotato da una sola caratteristica: colui che dona tutto («Tutto mi è stato donato»). Ciò che caratterizza la sua paternità non è primariamente né l'autorità, né il mettere al mondo, ma il donare tutto, cioè il donarsi tutto al Figlio. Di conseguenza, proprio perché dona, conosce. Si tratta qui di quella conoscenza profonda che nasce dall'amore, dal donarsi totalmente a un altro.

Inversamente il Figlio, poiché tutto riceve dal Padre, poiché tutto si riceve dal Padre, conosce il Padre. Il Figlio si riconosce fondato dal dono del Padre, allora lo conosce e conoscendolo può rivelarlo a chi vuole, secondo lo stile di Dio, cioè ai piccoli.

Attraverso questo gioco di parole, un po' difficile per noi, è detta la profonda relazione paterna e filiale tra il Padre e Gesù. Tale relazione non è chiusa, ma aperta, grazie al dono dello Spirito. È così che Gesù, tramite il dono del suo Spirito, può "far conoscere il Padre suo", cioè introdurre ogni piccolo dentro questo rapporto filiale e profondo che c'è nella Trinità.

C'è da notare che, essendo il Figlio il solo che conosce il Padre, non è più possibile giungere a Dio senza passare da Lui e dal suo Spirito. Essendo Gesù la strada che Dio Padre percorre per ri-

velarsi a noi, Gesù sarà necessariamente, per chi ha il dono di conoscerlo, l'unica strada possibile per giungere al Padre. Allora chi, conoscendo Gesù, si colloca deliberatamente al di fuori di questo rapporto, non può avere accesso a Dio. Sarebbe pretendere di conoscere Dio per un'altra strada che quella che lui ha scelto per rivelarsi a noi.

c) Terza parte: *la beatitudine dei discepoli*

La terza parte è la conseguenza delle prime due, cioè il ritorno ai discepoli, che sono i piccoli del vangelo.

Gesù li chiama beati, fortunati. Bisogna pensare che questo Gesù che parla al suo gruppo di discepoli "in disparte", sia per Luca il Signore Risorto che si rivolge alla comunità cristiana, cioè a tutti noi, e ci dichiara fortunati. Dopo aver gioito per il Padre suo e per il rapporto che ha con lui, gioisce per noi.

Per che cosa egli ci dichiara fortunati? Perché i nostri occhi vedono lui, perché ora abbiamo lui in mezzo a noi. La sua presenza permette ormai a ogni piccolo di entrare in comunione con il Padre attraverso lui, il Figlio. I profeti e i re rappresentano qui l'Antico Testamento, ma anche tutta la ricerca religiosa (i profeti) e profana (i re) per cogliere il senso della vita e raggiungere Dio. Quello che per tanto tempo è stata una lunga ricerca degli uomini con esiti incerti (cercare Dio e entrare in rapporto con lui), ora ci è donato in Gesù e nel suo Spirito. La sua presenza (ciò che i nostri occhi vedono) e la sua parola (ciò che le nostre orecchie odono) sono per ognuno la possibilità di una relazione profonda e vera con Dio.

#### 4. *Alcuni significati*

– Quando noi ci interroghiamo *su cosa sia una fede adulta*, guardiamo a Gesù, al suo rapporto con il Padre.

Ora in tutto il vangelo, e in questo testo in modo particolare, emerge come Gesù vive del dono del Padre, cioè non pretende di condurre una vita che sia autonoma rispetto al dono di Dio. Non presume di dare una consistenza alla sua vita, che faccia a meno del dono di Dio come compimento. Questo è il senso profondo del suo essere "figlio" e di considerare Dio come un "padre". La vita di Gesù è vissuta permanentemente nella sua profonda coscienza filiale, cioè nella consapevolezza di tutto ricevere dal Padre. È in questo senso il primo piccolo del vangelo. Di conseguenza i rapporti che egli stabilisce con gli altri sono dello stesso stile di suo Padre: non si impone a loro, come fanno gli scribi e i farisei (che pongono sulle spalle degli altri i loro pesi), ma si dispone agli altri, per farli vivere, come il Padre fa vivere Lui.

– Anche per noi, la fede adulta ha questa caratteristica fonamen-

tale, che fonda e precede tutte le altre: la sua passività attiva. Si tratta di un'apertura a ricevere. La fede cristiana non è dunque primariamente dell'ordine della conquista, ma del dono, della grazia. La vita cristiana è vivere assumendo la propria umanità come spazio in cui lasciare agire il dono di Dio, e farlo come Gesù e in Gesù.

Quando ci troviamo di fronte a persone così, che non si sentono autosufficienti ma che sanno di dipendere da Dio, ci diventa facile intuire. Ci accorgiamo che queste persone, siccome si attendono tutto da Dio e sono disponibili al suo dono, nei riguardi degli altri diventano capaci di assumere lo stesso stile: sono capaci di dare e di ricevere. Così, chi vive da figlio, vive anche da fratello.

Questa coscienza, filiale e fraterna, che si oppone a una coscienza autosufficiente e quindi violenta, connota la vita di Gesù e di ogni discepolo che lo segue.

Così il Vangelo di Luca, facendoci guardare a Gesù, ci invita ad essere come Gesù e con lui dei piccoli, a vivere con la consapevolezza della nostra fragilità e dipendenza da Dio e a vivere lasciandoci continuamente donare tutto dal Padre.

La cosa più bella che ci dice è che tutto questo può avvenire se lasciamo agire in noi lo Spirito, se viviamo nello Spirito. Come nella Trinità Egli è l'anello del rapporto di reciprocità del Padre e del Figlio, così egli è per noi Colui che dispone la nostra libertà e la rende disponibile a Gesù, e in Gesù ci rende Figli del Padre.

La figura di Maria, fin dall'annunciazione, è per Luca il modello della piccolezza evangelica, la prima discepola in cui agisce lo Spirito.

Questa preghiera di Gesù richiama infatti fortemente quella del Magnificat, nella quale Maria sussulta di gioia nello Spirito e prende atto dell'agire di Dio in lei.

Preghiamo lo Spirito perché ci renda grandi nella fede facendo diventare anche noi, con Maria, dei piccoli del vangelo.

---

2.  
Ha fatto un'opera  
buona: la  
gratitudine  
(Mc 14,1-9)

«<sup>1</sup> Mancavano due giorni alla festa della Pasqua e degli Azzimi, e i capi dei sacerdoti e gli scribi cercavano il modo di impadronirsi di lui con un inganno per farlo morire. <sup>2</sup> Dicevano infatti: «Non durante la festa, perché non vi sia una rivolta di popolo». <sup>3</sup> Gesù si trovava a Betània, nella casa di Simone il lebbroso.

Mentre era a tavola, giunse una donna che aveva un vaso di alabastro, pieno di profumo di puro nardo, di grande valore.

Essa rompe il vaso di alabastro e versò il profumo sul suo capo. <sup>4</sup>Ci furono alcuni che, fra di loro, si indignarono: «Perché questo spreco di profumo? <sup>5</sup>Si poteva venderlo per più di trecento denari e darli ai poveri!». Ed erano infuriati contro di lei.

<sup>6</sup>Allora Gesù disse: «Lasciatela stare; perché le date fastidio? Essa ha compiuto un'azione buona verso di me. <sup>7</sup>I poveri infatti li avete sempre con voi e potete beneficiarli quando volete, ma non sempre avete me. <sup>8</sup>Essa ha fatto ciò che era in suo potere, ha unto in anticipo il mio corpo per la sepoltura.

<sup>9</sup>In verità io vi dico: dovunque sarà predicato il Vangelo, per il mondo intero, in ricordo di lei si dirà anche quello che essa ha fatto».

Questo testo apre l'intero racconto della passione. Ci si può aspettare, per questo, che esso dia anche una chiave di lettura per interpretarla. Lo meditiamo nell'intento di comprendere cosa può essere per noi un cammino di fede adulta.

### 1. *Il contenuto*

– C'è una *cornice* dominata da una parola d'ordine: Pasqua. La Pasqua significava la presenza di molti Ebrei a Gerusalemme, e riacceveva nella gente il fervore dell'attesa del messia. Per tutti richiamava la memoria dell'azione liberatoria di Dio, dell'Esodo. Era la celebrazione che l'azione tipica di Dio è quella di liberare.

Questa parola contiene dunque una grande luminosità: attesa del Messia e celebrazione che Dio libera.

– Di fronte a tale luminosità Marco evidenzia subito un risvolto opaco: mentre si sta celebrando il Dio che libera, c'è una sentenza di morte. La seconda parte del v. 1 presenta un crescendo, che fa avvertire la gravità di quanto succede: «Cercavano di impadronirsi di lui con inganno per farlo morire». Le tre parole (impadronirsi, inganno, morire) sottolineano in maniera martellante il dramma che si prepara.

La cornice presenta dunque un grande contrasto: da un lato la luminosità della Pasqua (celebrazione di un Dio liberatore), dall'altra una sentenza di morte estremamente dura, perché fatta con inganno.

C'è poi il gesto della donna. Anche qui il racconto è estremamente attento. Gesù è a tavola con un tale che era lebbroso. È evidente che si tratta di un lebbroso guarito. È insieme ad una persona restituita alla vita, ed è a tavola, il momento in cui l'ebreo ringraziava Dio per la vita, per il cibo come segno della terra promes-

sa. Gesù è dunque in una condizione che lo avvicina ad un'atmosfera pasquale.

In tale condizione c'è il gesto della donna. La descrizione del gesto è molto accurata: sembra quasi un gesto liturgico. Si può seguire la scena con lo sguardo: giunse una donna, ruppe il vasetto, versò il profumo sul capo. Sono tre gesti successivi. Il secondo, di per sé risulterebbe superfluo. Il vasetto di alabastro si poteva aprire senza romperlo. C'è dunque una nota che tende a sottolineare il senso del gesto. Cosa voleva dire?

Ciò che nel gesto viene sottolineato è la sua totalità: tutto l'olio viene versato e il vasetto viene rotto. La legge del calcolo viene infranta sotto ogni punto di vista. Questo è quanto risulta evidente: la logica del calcolo è infranta, perché non è mantenuta la proporzione.

Segue la reazione di "alcuni", non specificati. Cosa colgono questi critici? Colgono proprio la legge del calcolo disattesa: «perché questo spreco...?». Trecento denari è lo stipendio di un anno: una somma di un certo rilievo. «Perché questo spreco? si poteva vendere e dare ai poveri». La critica contesta proprio che il calcolo è stato del tutto trascurato.

I critici hanno, da questo punto di vista, hanno capito bene. Ma non si sono accorti di due aspetti fondamentali:

a) Non hanno fatto caso all'intenzione della donna, non si preoccupano di indagare l'intenzione. Se noi esemplificassimo questa disattenzione all'intenzione ci accorgeremmo della sua gravità. Spesso i gesti più significativi rompono la proporzione proprio per l'intenzione che li regge (ad esempio, un regalo prezioso fatto alla persona che si ama).

b) Un secondo aspetto che i critici non vedono è l'importanza della situazione e l'identità di Gesù. Per loro questo non significa nulla.

Infrangere la legge del calcolo era proprio il modo di questa donna per riconoscere chi è Gesù e tutto il senso della sua vita: Gesù è proprio colui che visibilizza come si regola Dio nei nostri confronti: va oltre la legge del calcolo, non ci tratta con le corrispondenze del calcolo. Il gesto della donna è dunque "profetico".

C'è poi la risposta di Gesù, che occupa uno spazio ampio ed è molto articolata (vv. 6-9). Gesù risponde in tre tempi:

1. Egli comincia a difendere la donna: «Perché volete molestarla? Lei ha fatto nei miei confronti un'opera buona». In cosa consiste l'opera buona? Nel riconoscimento di Gesù: lei ha messo in chiaro la vera identità di Gesù. Ha fatto un gesto nella direzione giusta, nella direzione che mostra la sua identità.

Gesù scioglie poi l'argomento dell'obiezione, ne fa vedere la stranezza. «I poveri, infatti, li avete sempre con voi e potete benefi-

carli quando volete, me invece non mi avete sempre». Il testo è impegnativo, perché sottintende come sfondo un passo dell'A.T.: Deut. 15, 4-11. «Non ci sarà alcun bisognoso in mezzo a voi, perché il Signore ti benedirà, nel paese che il Signore tuo Dio ti dà in possesso ereditario, purché tu obbedisca fedelmente alla voce del Signore tuo Dio, avendo cura di obbedire a tutti i comandi che oggi ti do»(vv. 4-5). Il testo dice che in mezzo a Israele non ci saranno più poveri, poi è detta la causa (la benedizione di Dio) e la condizione: l'obbedienza alla volontà di Dio. «I bisognosi non mancheranno mai nel paese; perciò ti dò questo comando e ti dico: Apri generosamente la mano al tuo fratello povero e bisognoso nel tuo paese»(v. 15).

La risposta di Gesù non è dunque qualunquistica ("per i poveri c'è tempo anche domani..."). Gesù vuole dire: non va messo in contrapposizione il gesto della donna con la cura dei poveri. Infatti la donna ha riconosciuto in Gesù che Dio benedice, che Dio dona senza calcolo. Proprio in questo riconoscimento c'è la base che permette di aprire la mano. Gesù fa capire che è sbagliato contrapporre il gesto della donna alla cura dei poveri.

Si può anche osservare un'altro aspetto. Il buon calcolatore non ha problemi a fare un'opera buona, purché i calcoli siano salvi. L'opera buona serve, in questo caso, proprio per far vedere che i calcoli sono buoni, e per mantenerli. L'obiezione di Gesù è molto acuta.

Al contrario, nel momento in cui ci si rende conto che Dio benedice, cioè che rende tutti partecipi dei suoi beni, è allora che si ha il motivo fondamentale per aprire generosamente la mano ai poveri.

2. C'è poi la seconda risposta di Gesù: «Essa ha fatto ciò che era in suo potere, unendo il mio corpo per la sepoltura». È una frase di grandissima dignità. Gesù riconosce che la donna aveva un'autorità (più che un "potere"), e che ha saputo impiegarla. All'inizio del testo c'era anche un'autorità, che è diventata potere che ricorre all'inganno. La donna raduna tutta la sua autorità: ha fatto ciò che era nelle sue possibilità, ha fatto il gesto al tempo giusto: testimonia tutto il valore della morte di Gesù.

È utile ricordare il testo di Mc 16, 1: le donne vanno al sepolcro per ungerne il corpo di Gesù, ma il corpo di Gesù non c'è più. È un desiderio fuori posto. Questa donna ha intuito il tempo giusto, il tempo di impiegare la sua autorità per indicare il senso di quello che stava succedendo. Mentre gli altri nascondevano il valore di Gesù condannandolo a morte con inganno, la donna ha fatto emergere il valore di Gesù con il suo gesto. Ha fatto intuire che nella morte di Gesù, frutto di violenza, c'era in realtà un valore che meritava di oltrepassare ogni calcolo. Il valore era la dedizione di Gesù senza riserve.

3. «Vi dico che dovunque sarà annunciato il vangelo si racconterà questo gesto in suo ricordo» (in memoria di lei). Fa parte

del Vangelo la memoria di questo gesto. Significa che in questo gesto Gesù riconosce ciò che il Vangelo è capace di suscitare. Riconosce che questo gesto è un'immagine vera del Vangelo. Il Vangelo è capace di suscitare gesti gratuiti che rompono il calcolo, e proprio questo è il Vangelo: Dio che abbatte il calcolo e lo fa prima di tutto nella vicenda di Gesù.

«Dovunque sarà predicato il Vangelo, si racconterà anche ciò che essa ha fatto in memoria di lei».

E questa espressione "in memoria di lei" è straordinaria: Gesù la utilizza soltanto a proposito dell'istruzione dell'eucaristia: "in memoria di me".

Dunque c'è una memoria di lui e una memoria di lei. E il Vangelo è completo quando queste due memorie sono custodite insieme!

«Gesù mette insieme il gesto compiuto da lui nel dare la sua vita spezzandola per gli altri e il gesto compiuto dalla donna che rompe il suo vaso più prezioso per onorare Gesù. Sono due gesti – l'effusione del sangue e l'effusione del profumo – che saranno sempre trasmessi insieme ovunque si porterà la bella notizia del vangelo di Dio. Quasi per dire: queste due cose andranno insieme: la disponibilità di Dio di amare l'uomo nel Figlio, dando il proprio sangue per l'uomo, e la possibilità per l'umanità, espressa nel gesto di Maria, di rinunciare a tutto ciò che possiede per metterlo ai piedi del Signore»<sup>35</sup>.

## 2. Alcuni significati

Giovanni, nel testo parallelo di Marco, fa una splendida annotazione al gesto di Maria: «e tutta la casa si riempì di quel profumo» (Gv 12,3). Possiamo tenere presente questo effetto come risultato, in tutti i campi della nostra esistenza, di una vita umanamente matura e di una fede adulta.

1. **Gesù.** Il gesto di questa donna dice tutto il senso della vita di Gesù e della sua morte. È una vita che ha rotto il meccanismo del calcolo: Gesù è il volto di Dio che si dona senza riserve, che rompe il suo vaso di alabastro nei nostri confronti, che usa la sua autorità per sconvolgere le logiche umane e per introdurre la logica della gratuità nei nostri confronti. «Dio ha tanto amato il mondo da dare il suo Figlio».

<sup>35</sup> GARGANO Innocenzo, EDB, 1989, p. 44.

2. **La donna.** La donna riconosce di esser di fronte all'eccezione della grazia di Dio, alla sua sproporzione. Allora mette se stessa in sintonia. Reagisce con un gesto simbolico nello stesso registro della sproporzione.

È lei che ci indica come una persona raggiunta dalla grazia risponde adeguatamente nella sua vita: diviene grata, "rende grazie".

3. **Noi.** Cosa può dire questo per noi?

a) Cosa può far sì che una persona viva così, nella logica della gratuità, la sua esistenza? L'unica ragione è la gratitudine. Questo lo possiamo intuire facilmente nella nostra vita. Se impariamo ad amare qualcuno, non è perché ci è stato raccomandato di amare e di voler bene, ma perché siamo stati amati, e questo ci pone "ontologicamente" come soggetti di grazia, e nella misura in cui ne prendiamo coscienza (cioè siamo grati), diventiamo capaci di gratuità. Grazia, gratitudine e gratuità sono il segno massimo della maturità umana, come recettiva e liberamente attiva. Tutte le distorsioni umane (nella famiglia, nella coppia, nel convivere civile) vengono dalla rottura di questo dinamismo. La violenza è generata quando non si è sperimentato a sufficienza la dimensione della grazia e della gratitudine.

Questo stesso dinamismo connota l'umanità matura nella fede. Non si tratta di due cose (maturità umana e maturità di fede), ma di una maturità umana che assume un significato eccedente grazie al fatto di percepire nella propria esistenza una presenza, quella di Dio nel Signore Gesù, che con noi si dispone come il sommativamente gratuito. Grazia e gratitudine sono proprio le prime due caratteristiche della maturità della fede. È una fede che sa accogliere e riconoscere, dietro il dono, il Donatore. La fede adulta è in uno spazio fuori dalle prestazioni e dal calcolo (morale, intellettuale o religioso che sia).

b) Il testo ci invita discretamente a fare attenzione a un'altra cosa: al senso della preghiera e della liturgia in una fede adulta. La liturgia non "serve", così pure la preghiera. È un tempo gratuito, che non rende, ed è forse per questo che facciamo così fatica a salvarlo. Eppure è un tempo che rompe con il calcolo e ci mantiene per questo sani: mostra dove sta il senso della vita, la sua maturità e la sua maturazione.

La preghiera e la liturgia sono i tempi in cui sperimentiamo l'amore gratuito di Dio su di noi, con riconoscenza.

La preghiera e la liturgia sono il tempo in cui ci doniamo gratuitamente a Lui, gli diamo del tempo (soli o insieme), gli mostriamo il nostro amore, più forte delle cose da fare che occupano la nostra mente e delle distrazioni che stanno in agguato.

In questo doppio dinamismo di amore ricevuto e di amore restituito sta il respiro della preghiera, il suo profumo, che ci rende capaci di impostare così tutta la nostra vita, lucidi nei riguardi delle tentazioni di mercato.

Questo testo ci introduce bene alla vita adulta e alla fede adulta. Lasciamoci guidare da esso.

3.  
Il più grande tra voi  
sarà vostro servo:  
la gratuità  
(Mt 23, 8-12)

«<sup>8</sup>Ma voi non fatevi chiamare “rabbi”, perché uno solo è il vostro maestro e voi siete tutti fratelli.

<sup>9</sup>E non chiamate nessuno vostro “padre” sulla terra, perché uno solo è il Padre vostro, quello del cielo.

<sup>10</sup>E non fatevi chiamare “maestri”, perché uno solo è il vostro Maestro, il Cristo.

<sup>11</sup>Chi tra voi è più grande sarà vostro servo;

<sup>12</sup>chi invece si esalterà sarà umiliato e chi si umilierà sarà esaltato».

### 1. Il contesto

I versetti da noi analizzati rappresentano una specie di “varco positivo” all’interno di una denuncia (il varco comincia con l’espressione «*ma voi...*»). La denuncia concerne delle deformazioni relazionali introdotte all’interno del popolo di Dio da scribi e farisei (Mt 23, 1-7). Queste falsificazioni sono caratterizzate così: «*Dicono e non fanno*»; ma poi più ancora: «*Fanno per essere visti dagli uomini*». Quindi la falsificazione è la disgiunzione tra il dire ed il fare, ma più grave ancora, è la distorsione del fare rispetto al fine che dovrebbe avere di mira.

Dal v. 13 fino al v. 37, questa denuncia riprende attraverso una sequenza di sette “guai”, quasi ad indicare una critica che non può fare sconti a questi comportamenti deformanti.

In mezzo, sta questo prezioso “varco positivo”.

È importante, proprio ricordando il contesto, valutare qual è l’obiettivo dell’evangelista: a Matteo non importa tanto sottolineare come Gesù abbia rimproverato scribi e farisei del suo tempo, ma mettere in guardia la comunità cristiana dal rischio di ricadere in quegli stessi atteggiamenti deformanti. Quindi, sia il modo con cui egli recupera la tradizione intorno a Gesù, sia gli accenti che pone, non sono tanto di “scrupolo storico” quanto di tipo pastorale; fina-

lizzati cioè a custodire la novità delle relazioni che devono caratterizzare la comunità cristiana. Se la critica e la denuncia sono dure, lo scopo è fortemente positivo: Matteo è preoccupato di custodire nella comunità cristiana la novità delle relazioni introdotte dalla parola e dall'azione di Gesù e permanentemente alimentate dalla sua presenza di Risorto.

Lo scopo di Matteo è quello di mostrare quali relazioni devono caratterizzare la comunità cristiana che vive della presenza e dell'autorità di Gesù.

## 2. Il contenuto

### *La prima parte (23,8-10)*

La prima parte è tutta basata su tre divieti: «voi non ... perché». Il divieto (non ) e la sua spiegazione (perché) mettono in rilievo come devono essere stabiliti i rapporti nella comunità cristiana. Tali rapporti sono basati sulla regola a cui devono ispirarsi i discepoli di Gesù: «Il più grande tra voi sarà vostro servo».

Se osserviamo i divieti («voi non»), ci accorgiamo che riguardano dei titoli: «*Voi non fatevi chiamare «Rabbi» perché uno solo è il vostro maestro.... Non chiamate nessuno padre sulla terra, perché uno solo è il Padre vostro ... Non fatevi chiamare «maestri», perché uno solo è la vostra guida ...*».

Questi divieti in realtà sono sbarramenti rispetto a modalità non corrette di relazionarsi nella comunità cristiana. Farsi chiamare «maestro» era chiedere nei propri confronti un tipo di relazione che nell'ambiente di Gesù e della comunità cristiana primitiva era ben conosciuto. Altrettanto il farsi chiamare o il chiamare qualcuno «padre» sottintendeva un particolare tipo di relazione; così come farsi chiamare «guida».

Pertanto se il divieto riguarda dei titoli, è chiaro che i titoli rimandano a modalità relazionali che Gesù dichiara qui non conformi alla novità della sua comunità.

a) Il primo divieto riserva subito una sorpresa. Se noi lo leggessimo ad occhi chiusi probabilmente introdurremmo spontaneamente una variante: «voi non fatevi chiamare “rabbi”, perché uno solo è il vostro maestro e voi siete tutti .... “alunni”» (perché al maestro corrisponde lo scolaro, l'alunno). Invece la finale è diversa: «... e voi siete tutti fratelli».

È proprio questa la scoperta a cui l'evangelista vuol condurre. Si capisce bene che Matteo indica il contenuto dell'insegnamento dell'unico maestro, Gesù: l'unico maestro Gesù ci ha insegnato

non che siamo alunni, ma che siamo tutti fratelli. Ci ha insegnato che la nostra effettiva identità è di essere fratelli. Perché?

b) È il secondo divieto (v 9) che ce ne spiega la ragione profonda: «*non chiamate nessuno padre sulla terra, perché uno solo è il Padre vostro, quello del cielo*». Siamo tutti fratelli perché abbiamo un solo Padre nel cielo. È il «*Padre vostro*»: vuol dire che è “l’interlocutore decisivo” per me come per chiunque altro e quindi se io lo riconosco Padre per me lo riconosco Padre per tutti gli altri e questo fa sì che siamo tutti fratelli.

La conseguenza è che non possiamo attribuire a nessun altro il titolo di “Padre”. Nell’ambiente di Gesù e nella tradizione ebraica (come anche in quella romana) la figura paterna era, in casa, l’interlocutore decisivo, quello che decideva.

Ebbene Gesù dice: «non potete attribuire a nessuno sulla terra questa funzione, perché uno solo è il Padre vostro, quello del cielo».

c) Abbiamo poi il terzo divieto, che sembra molto simile al primo. Di fatto qui il testo greco dice piuttosto “guida”, che maestro («E non fatevi chiamare “guide”, perché uno solo è la vostra guida, il Cristo»). Nessuno può pretendere nella comunità la posizione di guida, «*perché*» – ecco che la motivazione viene del tutto allo scoperto – «*uno solo è la vostra guida, il Cristo*». Questo significa che nessuno è in grado di introdurre alla scoperta e all’esperienza dell’unico Padre di tutti – tranne Gesù, che è la via, la verità e la vita. Non c’è nessuno che possa presumere di far da guida nella scoperta dell’esperienza del *Padre vostro* tranne Gesù.

Possiamo ora comprendere il senso di queste tre negazioni.

La prima e la terza “*non fatevi chiamare*” nella loro formulazione riflessiva o passiva rinviano evidentemente ad una presunzione: “io mi faccio ritenere”, “mi faccio valutare come”; mentre la seconda negazione, quella attiva «*non chiamate*» sottintende una tentazione di gregariato: tratto un altro come il mio interlocutore decisivo. Sia il “presumere di sé” sia “l’affidare ad un altro il riferimento decisivo” viene dichiarato “processo di falsificazione”. (Nella comunità cristiana non si può né farsi adulare, farsi ritenere ciò che non si è, e nemmeno adulare, ritenere un altro ciò che non è; tutti e due i processi sono falsificatori).

*La seconda parte (23, 11-12)*

Dopo i tre no, la seconda parte ci dice il sì, ci presenta la regola dei rapporti tra credenti.

«*Il più grande tra voi sarà vostro servo*». Ecco la regola dei rapporti nella comunità cristiana. Il testo di per sé non dice «il più grande tra voi ... sia», ma «il più grande tra voi ... sarà il vostro servo».

Bisogna lasciare questo futuro. Infatti tre capitoli prima (Mt 20,28) il termine «diacono/servo» è usato da Gesù per indicare la sua missione: «*il Figlio dell'uomo non è venuto per essere servito ma per servire gli altri*». Dunque il termine «servo» è utilizzato da Gesù direttamente per indicare se stesso. Allora è probabile che il versetto non sia esortativo, ma che Gesù qui presenti sé stesso come la regola della comunità. Gesù vuol dire che «il più grande tra voi – che sono io – vedrete, sarà il vostro servo/diacono» e l'allusione (dato che ormai siamo chiaramente vicini ai racconti della passione) è alla Pasqua; attraverso la Passione e la Risurrezione, i discepoli capiranno la grandezza di Gesù esercitata nel modo del servizio, e proprio il suo modo di servire dando la vita manifesta per noi la paternità di Dio e fonda la fraternità dei discepoli.

Gesù ci ricorda con la sua vita una realtà che dovrebbe essere evidente, ma che invece di fatto, nella storia umana, è frequentemente capovolta: se uno dice che la grandezza di un papà e di una mamma sta nella capacità di far venire grandi i figli, ognuno capisce che questo è evidente; è chiaro che un papà e mamma maturi, si rivelano nella capacità di far diventare grandi i figli piccoli (e quindi di essere loro servi). Ma appena si entra nella storia umana, emerge un'altra idea: che la grandezza stia nel poter aver sotto di sé gli altri. Ora, quando uno ha bisogno di avere gli altri sotto di sé vuol dire che è talmente piccolo ed insicuro che ha bisogno degli altri come puntello. Quando si perde la serenità di sguardo si comincia a calcolare la propria grandezza dalla quantità dei «sudditi» di cui si può disporre.

Il versetto conclusivo diventa così facile da capire, perché dice l'esito finale della propria vita (versetto escatologico). Chiunque esce da questa regola che Gesù ha manifestato nella sua vita, chiunque pretende di invertirla, si espone allo svuotamento di identità; chi per sentirsi grande ha bisogno di tenere sotto gli altri, rimarrà sempre piccolo e si scaverà progressivamente una miseria sempre più grande («sarà abbassato»). Soltanto chi vive nella logica del servizio come Gesù troverà la sua piena maturità: «sarà innalzato».

A tutti viene in mente il versetto del Magnificat di Maria: “ha abbassato i potenti dai troni, ha innalzato gli umili”.

### 3. Alcuni significati

– È facile osservare che l'affermazione «*uno solo è il Padre vostro*» sta nel versetto centrale (se si leggono questi tre versetti in forma concentrica l'enfasi cade sul *Padre vostro*). Oltre che dalla struttu-

ra letteraria, questo è chiaro anche dagli altri due termini: il *maestro* è uno che insegna qualcosa e la *guida* è uno che introduce a qualcosa; questo “qualcosa” è, in modo manifesto, il *Padre vostro*.

Dunque il testo ha i suoi vertici nella indicazione dell'unico *Padre vostro* e della strada per arrivare a scoprirlo ed a farne l'esperienza: *l'unico maestro e l'unica guida, il Cristo*.

Questa è la novità della comunità cristiana: **il Cristo è l'unica guida/maestro, la scoperta decisiva è l'unico Padre, la qualità delle relazioni è la fraternità.**

– Il testo comincia con dei divieti: «*voi non...*». Vuol dire che nella comunità di Gesù nessuno può accentrare gli altri intorno a sé (“il farsi chiamare”), né può centrare sé stesso su altri. I discepoli sono fratelli.

È evidente che in nome di Dio non si può sostenere nessuna superiorità di uno sull'altro: “uno solo è il Padre”. In nome della paternità di Dio, nella storia umana si può motivare soltanto la fraternità e vale anche il reciproco: soltanto la fraternità educata da Gesù è il frutto nella storia della paternità di Dio; ciò vuol dire che soltanto vivendo la fraternità ed il servizio della fraternità, noi apprendiamo ed anche diciamo qualcosa della paternità di Dio.

– Questo testo dovrebbe costituire uno dei riferimenti centrali per ogni credente. Esso è fondamentale non solo per la società civile, ma anche per la Chiesa. La tentazione di trasformare in superiorità di valore la semplice diversità dei ruoli è costantemente in agguato. I ruoli che si occupano possono essere utilizzati come piedistallo per affermare la propria superiorità nei confronti degli altri credenti. La Chiesa non è esente da queste tentazioni. Quando incontriamo qualcuno nella comunità ecclesiale che vuole essere più che un figlio e un fratello dobbiamo pregare per lui.

La nostra identità cristiana è il dono che abbiamo ricevuto di poter vivere, anche tra difficoltà, la grazia della fraternità, la possibilità di essere semplicemente fratelli e sorelle e di poterci reciprocamente servire.

– Arriviamo così ad un terzo tratto della maturità della fede. Il suo primo tratto è l'accoglienza della grazia; il secondo è la gratitudine; il terzo è la gratuità. La gratuità dice la fecondità della grazia nella propria vita, il suo frutto maturo. Tale frutto si manifesta come la capacità donata di stare di fronte a tutti come dei fratelli, di sentirsi uguali a tutti, tutti della stessa dignità perché tutti figli, tutti frutti della stessa paternità. Questo porta a misurare il proprio valore non sulle proprie capacità o prestazioni, ma sull'amo-

re di Dio per noi. Tale fraternità fiorisce poi come diaconia, come decisione di investire la propria vita come cura per gli altri.

Tale decisione, che chiamiamo dedizione e sollecitudine, non è un'esigenza morale esterna, ma una necessità interiore, un'eco di quello che per grazia siamo diventati. Sentiamo che non possiamo essere umani se non restituendo ciò che per grazia noi siamo. La diaconia (in tutte le sue espressioni) diventa così il segno più adulto e maturo della fede.

---

## Conclusione

«Prese il pane, rese grazie, lo spezzò e lo diede». Il gesto di Gesù nell'ultima cena, che riassume la sua esistenza e svela il senso del suo morire, dice come è stata vissuta la sua umanità di figlio e fratello.

Tale gesto, Gesù ce lo affida "in memoria di lui". Egli ci rende capaci e ci invita a vivere in questa stessa logica la nostra esistenza. Questa è la fede adulta.

Nella celebrazione eucaristica noi rendiamo grazie per quello che siamo e per quanto ci è concesso di essere.

# 2.

## Riflessioni per accompagnare la preghiera in sala

PAOLA BUTTIGNOL - Idr presso l'Istituto Comprensivo di Spilimbergo

Commento  
Annunciazione  
Lorenzo Lotto,  
Museo civico,  
Recanati 1533 ca.

Il vestito, legato in vita dal nodo segno di verginità, segue con la piega il voltarsi leggero del busto e il corpo acerbo protetto dal manto, stretto con decisione sotto il braccio, rivela il turbamento alle parole rivolte dall'angelo.

Quelle parole restano oscure, fanno un po' resistenza ad entrare nel cuore... ma non recano sconforto e paura, svelano il sentimento di inadeguatezza e di piccolezza di fronte alla volontà di Dio custode della salvezza.

Le mani aperte e alzate, vuote, sono appena illuminate dalla luce di Dio: *Potrò mai spegnere la speranza di Dio? Ho solo questo da offrirti.*

Lui non aspetta che quest'ora per inondare il cuore della sua grazia e le dona una nuova speranza, riempiendo il grembo di gioia.

È nello sguardo della piccola Maria che vediamo quella determinata umiltà nell'accogliere il dono. Nel suo volto illuminato, dall'incarnato delicato, si legge la forza di quell'*eccomi* che dalla sorpresa conduce ad accogliere lo Spirito e il mistero dell'incarnazione nel silenzio, illustrato solo da uno sguardo.

È qui che l'umanità di Maria incontra il Dio innamorato dell'uomo, che entra quasi a tuffo dal balcone in una stanza in penombra, nella quale si intravede il letto a baldacchino con le bianche lenzuola e appese accanto la cuffietta e la mantellina della notte. Sopra la mensola si trovano oggetti d'uso quotidiano come il libro, il calamaio e la candela spenta.

Dalla grande arcata aperta su un giardino curato in cui vi è anche un roseto, Dio si rende visibile e il verbo entra nel tempo e si fa carne a illuminare il nuovo giorno. Da questo giardino preparato per l'uomo Dio entra nella quotidianità e si fa umanità fragile. Il tempo è segnato dalla clessidra sopra lo sgabello. Il mondo è raffigurato dal gatto che inarca la schiena e scappa, realizzando la distanza tra lo spazio di Maria e l'angelo, lo spazio tra Dio e l'uomo in cui vi è la penombra dell'incredulità e a volte del rifiuto.

L'Angelo appena sceso ha la veste di un azzurro freddo ancora aderente al corpo e in alcune sue parti ancora gonfio dal vento. Rispettosamente le si inchina davanti; non è invadente, oppressivo ma aspetta nel suo spazio che l'atto d'amore venga capito e accolto.

Reca un giglio bianco, un fiore colto nel giardino di Dio che spande in tutta la stanza il profumo, un fiore candido come Maria.

E tutto questo diventa lode e preghiera perché il verbo scritto sul libro aperto sull'inginocchiatoio diventa realtà. La preghiera si fa evento, diventa potenza gioiosa e gloriosa.

Qui si rivela il rapporto profondo tra Padre e Figlio attraverso il cuore di Maria.

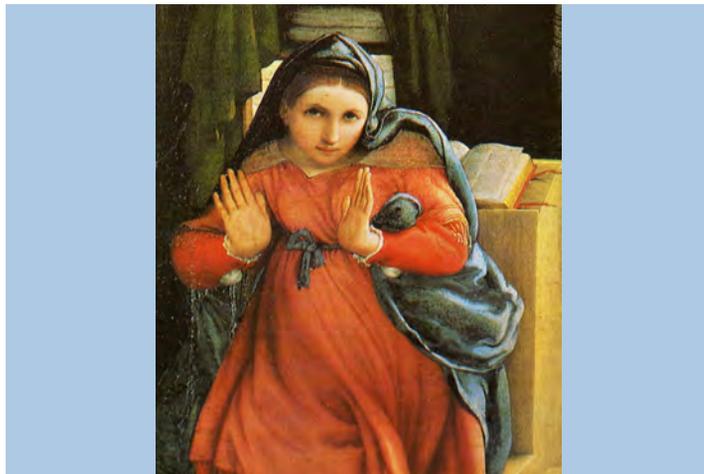
Lei la più piccola o la prima piccola diventa madre di Dio, ma anche di tutti gli uomini che non hanno avuto una madre, che possono ora sperimentare la relazione filiale con Dio.

Perché lei non ha mai spento la speranza di Dio e l'ha custodita dall'inizio rendendola a tutti.

Piano en priore 2-3, 4



Io ti rendo lode, Padre, Signore del cielo e della terra, che hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli. Luca





Sguardi che si incrociano attratti dalle mani che sorreggono una ampolla il cui contenuto scende abbondante sul capo di Gesù.

Il momento è carico di solennità e Cristo è il re che viene onorato da questo gesto fatto da una donna a Betania, che usando le parole del salmista sembra dire: *sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene.*

E per dimostrare la sua gratitudine e riconoscenza, offre ciò che di più prezioso possiede: questo vasetto di profumo che nelle sue mani diventa fin troppo grande, e che senza esitazione essa svuota completamente, capovolgendolo. Con entrambe le mani regge con molta cura il contenitore in un gesto che ricorda il sacerdote quando alza l'ostia.

Tutta la scena è fortemente liturgica, quasi sacramentale.

La cornice è quella medievale di gusto gotico per i drappeggi delle vesti e della tovaglia che ritmano la scena con profonde pieghe geometriche.

Dall'alto il profumo scende sul capo ricciuto di Cristo, che di lì a due giorni dalla Pasqua ebraica affronterà il cammino verso il supplizio della croce. L'aureola fa da sfondo al profumo versato, che si divide in due rivoli a lato di uno dei quattro raggi arancione che partono da Cristo a segnare la presenza dello Spirito santo a indicare in Lui la luce pasquale per ogni uomo. Il campo verde dell'aureola è segno di vita nuova, perché è lui la primavera.

Gesù con la mano destra si tocca il petto all'altezza del cuore, mentre la mano sinistra sembra sfiorare il pesce tagliato e servito su un piatto di portata che gli sta di fronte. La tavola imbandita divide orizzontalmente la scena intorno a cui è disposta la comunità cristiana, cioè alcuni discepoli segnati dalle aureole variamente colorate. Essi indicano con la mano la scena e guardano al profumo versato.

La tavola diventa così il limite indicibile da valicare, il passaggio obbligato rappresentato dal pesce che si fa cibo, accanto ai coltelli, al pane e alternato alle coppe simili a pissidi.

Ai piedi di Cristo si trova l'altra donna, che Giovanni chiama Maria e Luca la peccatrice. Essa entra nella miniatura dall'angolo inferiore sinistro, quasi di soppiatto dall'esterno della miniatura, oltre e al di là del tempo rappresentato e ha cura dei suoi piedi, asciugandoli con i capelli, gesto che prepara l'interpretazione funeraria.

In questo modo il miniatore lega i quattro vangeli sotto il segno della gratuità e del ringraziamento.

Un atto dovuto, perché questo è il profumo destinato proprio a lui e non a qualcun altro; agli altri non verrà tolto nulla anzi verrà loro restituito molto di più.

La donna aveva compreso meglio degli apostoli la possibilità data da Gesù di realizzare una società 'giusta'. È un gesto di profonda comprensione, grande gratitudine, il cui profumo di lode si spar-

ge tutto intorno, celebrando, mostrando, comunicando a tutta la comunità cristiana e a tutti i lettori che attraverso il racconto gustano a distanza il profumo del Signore, la gioia di averlo incontrato.

E la donna fa questo di sua iniziativa, non spinta da qualcuno. È il suo modo di esprimersi.

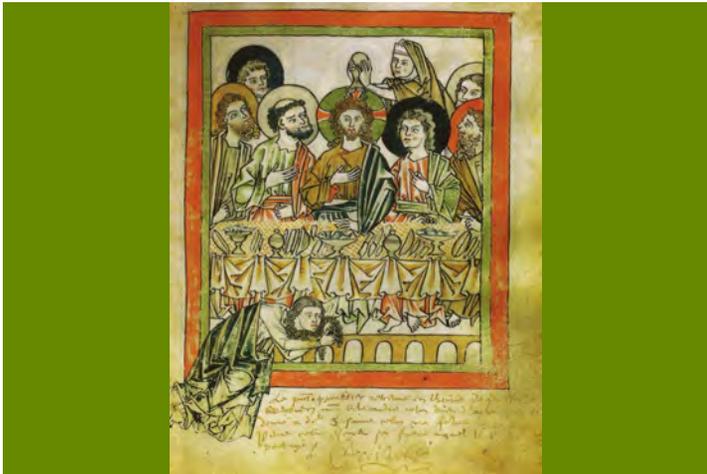
La storia della donna o di Maria di Betania o della peccatrice è storia di una donna che diventa se stessa, che impara un modo personale di mostrare la sua fede e il suo amore.

Qui vi è corrispondenza tra confessione cristologia, nel riconoscere Gesù quale Cristo, e azione profetica nell'unzione dei piedi.

Bach 5-6



Ho detto al Signore:  
sei tu il mio Dio:  
fuori di te non ho altro bene. Salmo 16





L'amore  
tutto crede con limpida fede,  
e tutto spera con ferma certezza,  
tutto sopporta con cuore gioioso.



Bianca la tunica di lavoro, bianco il tallit sul capo di Gesù a coprirlo interamente, luminoso preludio di quella risurrezione che si avvicina ..... Solo i piedi in primo piano e le mani accanto al grande catino pieno d'acqua, a richiamare il fonte battesimale, sono scoperti.

Non una parola, non uno sguardo, ma solo un gesto: una mano alzata, a voler fermare quell'atto che non è riservato nemmeno ai servi israeliti.

«*Se non ti laverò, non avrai parte con me*» gli viene detto e Pietro prima di comprendere si sottomette, entrando così nel mistero che si può capire solo con l'aiuto dello Spirito santo.

Pietro è confuso, ma non vuole essere separato da lui. E con l'altra mano si appoggia con tenerezza sul dorso chino del maestro: *rabbi!*

I due corpi sembrano fondersi ed entrare in una intimità più profonda: il corpo di Pietro vive un processo di incontro dalla testa ai piedi, dove la mano alzata dice anche l'imbarazzo e il bisogno di essere lavato e l'altra mano dice il desiderio di sentirsi degno di quell'incontro. Ma ciò che lo lega al suo maestro è il volto di Gesù riflesso nell'acqua del catino, che si sovrappone ai piedi di Pietro e con essi si fa tutt'uno. Un volto molto simile al suo che sembra dire: «Per te ho camminato e per te sono qui». A cui risponde lo sguardo di Pietro: «Per te voglio cambiare e ringraziare, poiché io accolgo con gratuità questo dono e so accoglierlo senza timore o senza ritrarmi, senza temere di perdere qualcosa o per paura di meritare troppo rispetto a ciò che mi è donato». È lì che l'amore di Cristo si riflette rendendo possibile il senso della croce; è in questa missione e in questo impegno (*Il più grande tra voi sia vostro servo*) che Egli rende la speranza.

È il servo inutile che si fa piccolo tra i piccoli per aiutare gli uomini a vincere la paura di Dio. Il tappeto blu allora è il cielo che è qui su questa terra, lì dove si vive il dono di sé per l'altro e si stabiliscono rapporti fecondi.

La luce non abbaglia, perché quando Dio si manifesta all'uomo lo fa sempre rispettando la sua natura, senza mai violentarlo.

Il pane e il vino sottolineano il gesto e sovrastano i due corpi. Sono appoggiati su un tavolo la cui tovaglia riprende il bianco della veste di Gesù e intorno le ombre dei due corpi abbracciano la mensa, ombre che sottolineano la veridicità e la concretezza dell'evento.

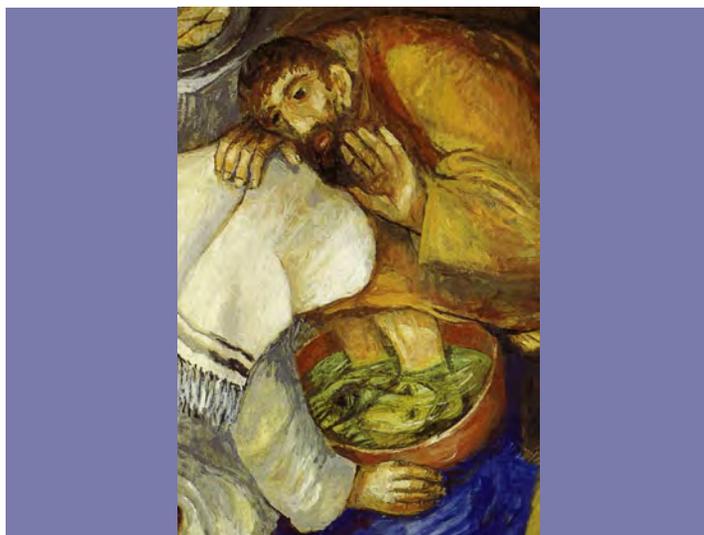
È il gesto che indica una azione libera e gratuita di Gesù, che si esprime a partire dal suo cuore verso chi ama ed è capace di trasformare. Così come la discesa di Cristo incominciata con l'incarnazione nel seno di Maria, continua con la lavanda dei piedi e avrà la sua espressione sulla croce col dono della sua vita.

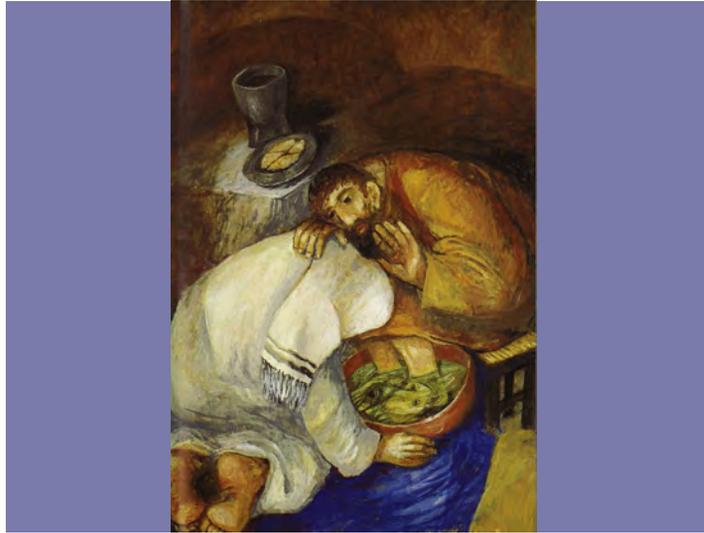
Allora la sua morte e la risurrezione renderanno credibili le parole *beati voi* e permetteranno di dire *Padre mio e vostro*.

Einaudi Divenire. 11



Uno solo è il vostro maestro e voi  
siete tutti fratelli. Matteo





Il più grande tra voi sia  
vostro servo . Matteo

# 3.

## Omelia di S. Em. Card. Camillo Ruini

Basilica di San Pietro, 6 marzo 2007

Sono molto lieto di celebrare con voi e di rivolgermi a voi, perché sono consapevole e profondamente convinto dell'importanza dell'insegnamento della religione cattolica, e quindi degli insegnanti e della loro formazione, per quel fine per il quale tutta la Chiesa esiste, cioè la missione e l'evangelizzazione, la trasmissione della fede di generazione in generazione. Nel programma del vostro Incontro si parla di una formazione "puntuale e completa" di questi insegnanti, che come tale deve comprendere anche "la dimensione spirituale ed ecclesiale". Mi limiterò a questo aspetto, con un'ottica in certo senso ancora più precisa e specifica, quella appunto della missione e dell'evangelizzazione, che riguardo all'insegnamento della religione si concretizza soprattutto nella trasmissione della fede alle nuove generazioni.

Vorrei premettere una brevissima valutazione e diagnosi della situazione dei ragazzi, degli adolescenti e dei giovani in rapporto a Cristo e alla fede e alla sequela di Cristo. Esistono certo molti ostacoli, molte spinte in senso contrario, a cui i nostri ragazzi sono sottoposti, e forse ancor più c'è nella maggioranza di loro – eccettuati quelli che sono più "interni" alla comunità ecclesiale – una grande assenza, una carenza di formazione ma anche di semplice informazione, nel senso che il centro stesso della fede non è più, per loro, oggetto di "socializzazione primaria", non appartiene a ciò di cui essi acquisiscono coscienza nei normali rapporti e sviluppi della loro vita. Ciò nonostante, in gran parte di loro, penso anzi in una larga maggioranza, esiste una grande sete, un grande bisogno, e quindi anche una disponibilità e alla fine un desiderio, magari nascosto dietro a un'indifferenza e a un rifiuto di superficie, riguardo a ciò che si può trovare pienamente soltanto in Gesù Cristo. Questo accade perché la cultura e per così dire la "formazione" che essi normalmente ricevono nella società risponde ben poco alle domande fondamentali sul senso, lo scopo, la direzione pratica da dare alla vita, o meglio vi risponde in termini troppo ristretti e non appaganti, diciamo pure deludenti. Tale cultura infatti è quella della razionalità empirica e calcolatrice e della libertà individuale fine a se stessa, puntualmente analizzata da Benedetto XVI.

Il problema più grave, allora, non sono i ragazzi, gli adolescenti, i giovani e la loro situazione. Il problema è piuttosto la qualità, e anzitutto la scarsità o rarità della proposta cristiana che noi

offriamo a loro. Proprio qui l'insegnamento della religione occupa uno spazio di straordinaria importanza, perché è il luogo in cui questa proposta può essere fatta, pur tra le molte difficoltà che conosciamo, alla gran parte dei ragazzi, degli adolescenti e dei giovani. Ecco perché il compito dei docenti di religione e la loro formazione sono tanto importanti per la missione cristiana oggi.

Per precisare meglio un tale compito ci soffermeremo sulla prima lettura di questa Messa: essa è tratta dalla prima Lettera di San Paolo ai Tessalonicesi, probabilmente il più antico scritto del Nuovo Testamento, che si ritiene sia stato composto nell'anno 50-51, quindi circa venti anni dopo la morte e la risurrezione di Cristo. L'Apostolo parla del proprio compito e della propria missione: "annunciare il Vangelo di Dio", come Dio ce lo ha affidato, non per torbidi motivi, ma per piacere a Dio stesso. Egli aggiunge che potrebbe far valere la sua autorità di Apostolo di Cristo, ma ha preferito essere amorevole in mezzo ai Tessalonicesi, avrebbe anzi desiderato dare loro non solo il Vangelo di Dio ma la sua stessa vita. Perciò sopporta la fatica e il travaglio, lavorando per poter annunciare gratuitamente il Vangelo, e scongiura i Tessalonicesi di comportarsi in maniera degna di quel Dio che li chiama. Da ultimo Paolo ringrazia Dio perché, "avendo ricevuto da noi la parola divina della predicazione, l'avete accolta non quale parola di uomini, ma, come è veramente, quale parola di Dio che opera in voi che credete".

Questo è il compito di Paolo e degli altri Apostoli, è il compito dei testimoni di Cristo in ogni epoca: annunciare il Vangelo di Dio, la parola di Dio che opera in colui che crede, lo cambia e lo salva. La fede cristiana non si basa dunque su parole e opinioni umane, ma sulla rivelazione di Dio in Gesù Cristo: è cioè manifestazione e comunicazione di Dio a noi, che avviene nella storia e in Cristo raggiunge la sua pienezza definitiva, perché Gesù Cristo è la Parola, cioè il Verbo di Dio, il Figlio che è una sola cosa con Dio Padre e si comunica a noi, facendoci conoscere la verità di Dio e dell'uomo, come afferma il Concilio Vaticano II nella *Gaudium et spes*, 22. Abbiamo qui il nucleo del cristianesimo e al tempo stesso la sua differenza essenziale da quelle religioni che sono soltanto frutto dell'aspirazione umana verso l'Assoluto e il Trascendente. Questo nucleo è irrinunciabile, dall'accettazione di esso dipende il nostro essere propriamente cristiani.

Come abbiamo sentito da San Paolo, la parola di Dio opera, cambia, salva l'uomo concreto, quindi la persona nella comunità, nella cultura e nella storia. Questa parola cambia e rigenera dunque anche la società e la cultura.

Ci chiediamo ora come l'essere annunciatori e testimoni della rivelazione di Dio che avviene in Gesù Cristo può stare in rapporto con il compito degli insegnanti di religione cattolica, in una scuola

pubblica e aperta a tutti, scuola di uno Stato “laico” e non confessionale. Sono tre le cose principali che mi sembra necessario dire al riguardo. La prima è che proprio l’essere insegnanti di religione cattolica non può non stare in un rapporto davvero essenziale con l’essere annunciatori e testimoni di tale rivelazione: chi rinunciasse a questo non sarebbe più insegnante di religione “cattolica”, con un preciso mandato della Chiesa che lo impegna a parlare e testimoniare in nome di Cristo. Il compito dell’insegnante di religione cattolica implica perciò anche una coerente testimonianza di vita. Si tratta infatti non certo di imporre, ma però di proporre chiaramente la fede nella verità di Cristo e la vita secondo questa fede. Questa è la differenza essenziale e molto profonda da altre maniere di concepire l’insegnamento della religione nelle scuole, che vogliono mettere tra parentesi proprio il legame essenziale con la rivelazione di Dio in Gesù Cristo e che quindi possono proporre riguardo al cristianesimo soltanto opinioni umane e discutibili: a questo proposito non vi sono vie di mezzo, accomodamenti o mediazioni possibili.

La seconda cosa da dire è che, ad un altro livello, una mediazione è invece possibile, anzi doverosa. Essa nasce non soltanto dalle esigenze di una scuola laica e pluralista, ma dalle esigenze intrinseche della fede stessa: la fede cristiana infatti cambia e rigenera la cultura, attraverso tutta la sua storia è stata e continua ad essere produttrice di cultura – come è facile constatare specialmente in Italia – e quindi può essere proposta in chiave culturale e in rapporto alla cultura, proprio come è previsto riguardo all’insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche. È ugualmente conforme all’indole della nostra fede, che viene proposta alla nostra libertà da un Dio amico dell’uomo, della sua intelligenza e della sua libertà, come ci ha detto il Papa al Convegno di Verona, che sia garantito a ciascuno il diritto di scegliere liberamente se avvalersi o non avvalersi dell’insegnamento della religione cattolica.

La terza e ultima cosa da osservare riguarda la laicità “aperta”, come dice Benedetto XVI, in profonda consonanza con molti importanti uomini di pensiero e uomini politici del passato e del presente: una laicità cioè autonoma dall’autorità della Chiesa ma non dalle grandi verità etiche e antropologiche e dai loro fondamenti, tra cui ha un ruolo primario l’apertura dell’uomo al Trascendente. Perciò lo stesso Stato laico ha interesse, e bisogno, di dare spazio alla religione anche in ambito pubblico, senza mai obbligare ad essa: soltanto così infatti possono essere alimentate le fonti etiche della vita comunitaria, e in particolare di una comunità libera e democratica, che dipende più delle altre dalle qualità morali dei suoi membri.

Concludo riferendomi alle parole che Gesù, nel Vangelo di questa Messa, pronuncia riguardo agli scribi e ai farisei, che “dico-

no e non fanno”, pretendono onori e impongono pesi che essi stessi non toccherebbero con un dito. Opposto deve essere il comportamento dei discepoli di Gesù, che non si fanno chiamare “maestri”, perché sanno che uno solo è il loro Maestro, il Cristo, e se vogliono essere i primi devono essere i servi di tutti. Queste parole valgono per ogni ministero e servizio nella Chiesa: valgono dunque anche per gli insegnanti di religione. Ci chiedono pertanto di essere testimoni di Cristo anche con la testimonianza della vita, di una vita coerente al Vangelo che annunciamo.

Nella formazione degli insegnanti di religione, e anche nella scelta di coloro che si preparano a diventarlo, la passione per il Vangelo, sull’esempio dell’Apostolo Paolo, e la dedizione alle persone dei propri allievi, che scaturisce dall’amore cristiano, sono dunque non meno importanti di tutte le pur necessarie e preziose competenze professionali. Anzi, oso dire che “vengono prima”, nel senso che sono il requisito più fondamentale e decisivo perché l’insegnamento della religione possa conseguire il fine che gli è proprio. Soltanto così può instaurarsi infatti un autentico rapporto educativo, in particolare quando l’educazione consiste nel proporre Gesù Cristo e invitare a conformare la nostra vita alla sua.

Il vostro compito di responsabili diocesani e regionali dell’insegnamento della religione cattolica è dunque molto delicato e impegnativo anzitutto dal punto di vista della missione della Chiesa. Vi accompagnano la gratitudine, la vicinanza e la fiducia dei Vescovi italiani, che chiedono al Signore di illuminare e benedire la vostra quotidiana fatica.



# 4.

## Saluto di Mons. Giosuè Tosoni a S. Em. Card. Camillo Ruini

a conclusione della celebrazione in S. Pietro

Eminenza, grazie!

Da tanti anni aspettavamo di poterle direttamente esprimere il nostro grazie per quanto ha fatto per l'Irc in Italia e per gli Idr. Il suo è stato un lavoro di accompagnamento silenzioso quanto proficuo sia per quanto riguarda l'immissione in ruolo degli Idr che l'inserimento dell'Irc nella riforma scolastica.

Molte cose uniscono lei e gli Idr:

- l'esigenza di essere profondi e chiari nel conoscere il mistero di Cristo e la saggezza di trasmetterlo con bontà e pazienza;
- un'appartenenza ecclesiale forte ed una testimonianza coraggiosa là dove il Signore ci invita, per gli Idr nella scuola;
- l'amore per l'Italia e la sua gente e la disponibilità all'accoglienza che rispetti e sviluppi la sua storia, soprattutto la concezione di un uomo, uomo e donna, espressione di una dignità alta ed unica, creato ad "immagine e somiglianza" di Dio;
- l'essere aperti alle mille valutazioni del proprio operato e rimanere fedeli alla propria missione.

Le vogliamo lasciare un segno che esprime il nostro grazie e le condivisioni sopra accennate: due icone russe, rappresentanti il Cristo pantocratore e la Madre di Dio.



Così avrà modo di continuare a ricordare i volti e gli impegni degli Idr e dei direttori e responsabili degli Uffici scuola delle diocesi - Servizio Irc e a pregare per noi.

Alle invocazioni delle Lodi, questa mattina pregavamo: “*Donaci di penetrare più profondamente il mistero di Cristo e di esprimerlo più chiaramente nella vita*”. A questo mistero di Cristo ci è sembrato bello aggiungere l’intercessione di Maria.

Ancora grazie!

Saranno due Idr a consegnarle le due icone: la prof.ssa Silvia Balla, di Torino, e il prof. Nicola Romano, di Siena.

Roma, 6 marzo 2007



## PROGRAMMA

**Domenica, 4 marzo 2007**

Al pomeriggio arrivi e sistemazione

**Lunedì, 5 marzo 2007**

- |       |  |       |  |
|-------|--|-------|--|
| 9.30  | Pregheira d'inizio e saluto di introduzione  | 15.30 | <b>RELAZIONE: Risultati della ricerca sui Corsi di aggiornamento diocesani</b><br>Prof. Sergio CIGATELLI |
| 10.00 | Intervento di S.E. Mons. Diego COLETTI   |       | Interventi in assemblea  |
| 10.30 | Intervento dell'On. Giuseppe FIORONI   |       | Intervallo   |
|       | Intervallo   | 17.00 | LAVORI DI GRUPPO/1   |
| 11.30 | <b>RELAZIONE: La formazione in servizio per gli Idr: quadro generale</b><br>Prof. Italo FIORIN | 19.00 | Celebrazione Eucaristica<br>presieduta da S.E. Mons. Diego COLETTI                                       |
|       | Interventi in assemblea  | 20.00 | Cena   |
| 12.30 | <b>LECTIO DIVINA/1</b>   | 21.30 | <b>Presentazione della Bibbia Educational</b><br>Prof. Pasquale TROIA                                    |
| 13.00 | Pranzo   |       |  |
- 

**Martedì, 6 marzo 2007**

- |       |  |       |   |
|-------|--|-------|---|
| 9.00  | Pregheira d'inizio   |       | Pomeriggio in Vaticano<br><b>Visita guidata alla mostra "Petros eni/Qui è Pietro"</b>   |
| 9.30  | <b>RELAZIONE: Dal Convegno di Verona: "Per una fede adulta, pensata e testimoniata"</b><br>Prof. Franco Giulio BRAMBILLA | 17.00 | Celebrazione Eucaristica nella Basilica di S. Pietro<br>presieduta da S.Em. il Card. Camillo RUINI                                    |
|       | Interventi in assemblea  | 20.30 | Cena  |
|       | Intervallo   | 21.30 | <b>Una proposta per la gestione degli uffici e Servizi diocesani IRC</b><br>Presentazione a cura del Servizio Informatico CEI (Sicei) |
| 11.15 | LAVORI DI GRUPPO/2   |       |   |
| 12.30 | <b>LECTIO DIVINA/2</b>   |       |   |
| 13.00 | Pranzo   |       |   |
- 

**Mercoledì, 7 marzo 2007**

- |       |   |       |   |
|-------|---|-------|---|
| 7.30  | Celebrazione Eucaristica<br>presieduta da S.E. Mons. Piero COCCIA                                       | 11.30 | <b>CONCLUSIONI E COMUNICAZIONI</b><br>Mons. Giosuè TOSONI |
| 9.00  | Relazione sui Lavori di gruppo  | 12.00 | Pregheira di conclusione                                  |
| 10.15 | <b>RELAZIONE: La formazione degli Idr, una proposta che si rinnova</b><br>Prof.ssa Maria Teresa MOSCATO |       | <b>LECTIO DIVINA/3</b>                                    |
|       | Interventi in assemblea   | 13.00 | Pranzo e partenze   |
|       | Intervallo  |       |   |

I momenti di preghiera e di Lectio Divina sono guidati da Fratel Enzo BIEMMI e dalla Prof.ssa Paola BUTTIGNOL