

IL DOCENTE LAICO NELLA SCUOLA CATTOLICA

VOCAZIONE, PROFESSIONALITA', CORRESPONSABILITA'

Bruno Stenco

Sommario

La professionalità docente: esigenze e tratti essenziali

- 1. Il docente della riforma e la sua formazione in servizio**
- 2. La professionalità docente: competenze, atteggiamenti e contesto istituzionale**
 - 2.1. Professionalità, formazione e competenza*
 - 2.2. Professionalità, rielaborazione personale e atteggiamenti*
 - 2.3. Professionalità e autonomia istituzionale*

La professionalità docente nella scuola cattolica

- 1. La professionalità docente nel contesto di una scuola paritaria**
- 2. La professionalità docente nel contesto del progetto culturale della scuola cattolica**
 - 2.1. L'apporto dei soggetti alla elaborazione della progettualità formativa*
 - 2.2. L'apertura al trascendente)*

La professionalità docente nella scuola cattolica

La relazione intende contribuire ad evidenziare i **tratti professionali** della funzione docente nella scuola, innanzitutto considerandola nelle sue caratteristiche fondamentali e quindi comuni (riferibili a qualsiasi contesto e cioè sia all'istituzione statale che a quella non statale) e quindi, nella seconda parte, cercando di individuarne gli elementi caratteristici quando esse si esplichino in una scuola cattolica o di ispirazione cristiana.

LA PROFESSIONALITA' DOCENTE: ESIGENZE E TRATTI ESSENZIALI

1. Il docente della riforma e la sua formazione in servizio

Proprio in questi giorni il tema della professionalità docente è tornato al centro del dibattito sulla riforma non solo per le questioni relative al rinnovo contrattuale, ma anche per le conclusioni dei lavori della Commissione voluta dal Ministro Moratti

nel novembre 2001. Vi si parla¹ di un organo autonomo (svincolato dal Ministero) di **autogoverno della professione docente in grado di darsi un regolamento deontologico**. E' anche questo un segnale che occorre precisare l'identità della funzione docente di fronte alle prospettive di maggiore discrezionalità e responsabilità che le attribuisce la riforma dell'autonomia.

Si sente cioè la necessità di **affidare alla consapevolezza etica dei docenti** stessi la capacità trovare (e di darsi) un equilibrio tra due poli: quello Costituzionale che deriva dal mandato sociale di garantire per tutti il diritto all'istruzione e quello fatto di valori e principi ispiratori personali che ogni buon insegnante mette in gioco quotidianamente nel rapporto con gli alunni, con le loro famiglie e con i colleghi. Si noti che **non si tratta di attivare un ordine professionale** magari distinto per materie e discipline e cioè per specialisti. L'identità e la professionalità docente non possono consistere solo in una forma di specializzazione. In realtà ciò che costituisce l'oggetto di questa riflessione è un quadro più ampio in cui entrano in gioco anche altri elementi: il senso di responsabilità, l'equilibrio tra mandato istituzionale e atteggiamenti personali, il recupero di una consapevolezza delle istanze pedagogiche del lavoro scolastico e quindi anche delle qualità comunicative, relazionali e cooperative.

Sarebbe anche molto opportuno (per il bene di tutta la scuola) che queste intenzioni espresse dalla Commissione fossero considerate in continuità e quindi come sviluppo integrativo indispensabile di quanto già si era progettato nelle linee di riforma del precedente governo. In effetti, il tema della professionalità e della formazione in servizio aveva costituito l'oggetto del titolo IV del *Programma quinquennale di progressiva attuazione della Legge 30/2000*². In esso fin dall'inizio si ricorda che «la legge di riordino prevede un impegno particolare rispetto alla questione degli insegnanti» e ne mette subito in evidenza il carattere di «risorsa strategica ai fini del miglioramento della qualità del sistema scolastico»³. Il testo proseguiva dicendo che «il piano quinquennale di attuazione rappresenterà un'occasione importante per avviare un progetto straordinario di promozione della professionalità docente»⁴.

Indubbiamente **il contesto di riferimento** è tutt'altro che semplice e pacifico. Oltre le questioni relative alla stabilità occupazionale e alla retribuzione economica o all'immagine sociale del ruolo docente, gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola continuano a portare il peso di riforme pressanti e affrettate, buttate sulle loro teste senza troppa attenzione alle loro forze e alla necessaria e previa riqualificazione e riconversione. Il tutto in presenza di forme di reclutamento e di immissione in ruolo difficoltose, di incerte modalità della formazione iniziale a livello universitario e di mutate strategie dell'amministrazione per ciò che concerne la formazione continua; per non parlare dello stipendio, come noto tra i più bassi in Europa.

¹ Il Documento conclusivo non è stato ancora pubblicato. Dovrebbe costituire la base per la discussione nel Forum della Pubblica Istruzione.

² Cfr. *Programma quinquennale...*, 40-44. Il testo del documento si può leggere in "Annali della Pubblica Istruzione" 46 (2000), 3/4, 11-74

³ *Ibidem*, 33.

⁴ *Ibidem*, 34.

Già il **Regolamento dell'autonomia** aveva prospettato un tipo di insegnante che non era visto come un «tecnico dell'apprendimento» il quale applica un programma definito da altri, ma piuttosto come un professionista capace di interpretare le finalità della scuola, traducendole collegialmente in un progetto educativo efficace e assumendosene la responsabilità progettuale, attuativa e verificativa.

Al riguardo, il Programma quinquennale disegna un alto profilo professionale, che dovrebbe fungere da quadro degli obiettivi della formazione iniziale e continua del docente della riforma. Egli – si dice – dovrà essere:

- **colto**, in grado di padroneggiare la propria disciplina nei suoi continui mutamenti, di valutarne le potenzialità formative, di governarne i rapporti con le altre discipline, di collocarne, infine, le finalità e gli obiettivi di apprendimento all'interno delle finalità generali del sistema scuola;
- **riflessivo**, in grado di fare ricerca sulle proprie scelte didattiche e metodologiche e di saperne verificare i risultati, in un processo di continua valutazione e autovalutazione;
- **competente** rispetto alle conoscenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;
- **capace** di interagire con tutti i soggetti, interni ed esterni, della vita della scuola, di lavorare in équipe, di dare il proprio contributo alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, di saper svolgere compiti specifici e differenziati»⁵.

2. La professionalità docente: competenze, atteggiamenti e contesto istituzionale

Il profilo professionale tracciato nel *Programma quinquennale* evidenzia un nuovo volto della professionalità docente che sembra delinarsi attorno a tre questioni chiave:

- la competenza e la formazione,
- la rielaborazione personale e gli atteggiamenti,
- il contesto istituzionale: l'autonomia.

Professionalità, formazione e competenza

Se deve essere "colto", il docente deve ricevere una maggiore **formazione iniziale e in itinere**. Prescindendo dalle questioni che riguardano la formazione universitaria per i docenti di tutti i livelli di scuola (dalla scuola dell'infanzia al ciclo superiore)⁶ e limitandoci alle competenze e alla formazione in servizio, va detto che

⁵ *Ibidem*.

⁶ Nel disegno di legge Moratti, la formazione iniziale degli *insegnanti* è di pari dignità e durata per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica: quest'ultima ha valore abilitante e consente l'accesso nei ruoli organici previa stipula di un contratto di formazione-lavoro e la partecipazione a specifiche attività di tirocinio. I docenti torneranno all'università per frequentare corsi di formazione in servizio finalizzati all'assunzione di competenze

oggi da questo punto di vista il profilo professionale si è fatto complesso fino ad inglobare quelle nuove competenze che lo rendono capace di rispondere in modo adeguato alla crescente complessità socio-culturale e scientifico-disciplinare.

Non sono mancate proposte finalizzate a definire il **repertorio ideale di competenze** che il docente dovrebbe padroneggiare sulla base di corsi universitari o postuniversitari: una specie di enciclopedia pedagogica costruita sulla sapiente integrazione delle scienze dell'educazione. Si è tracciato un **modello di professionalità** che, nelle diverse situazioni, possa esprimersi nella sistematica ricerca di un giusto equilibrio tra competenze disciplinari, metodologico-didattiche, relazionali, organizzative, gestionali e legislative, senza sacrificarne alcuna. Una professionalità che in questo modo è in grado di non cedere alla quasi inarrestabile comunicazione di massa e alla cultura tecnologico-scientifica, anche mediante riferimenti forti ad una filosofia dell'educazione che sappia indicare maturi orizzonti di senso e di valore su cui si fonda l'autentica azione educativa.

Altri hanno evidenziato **competenze colpevolmente trascurate** come quella relazionale o quella che consiste nella capacità di assumere e promuovere nella classe atteggiamenti democratici e collaborativi. Altri ancora hanno sottolineato la **competenza** disciplinare intesa come padronanza dei linguaggi, dei metodi di indagine e dei concetti chiave delle differenti discipline con una sottolineatura dei contenuti forti e significativi.

Certamente è la diffusione della cultura di massa che comporta oggi un nuovo concetto di "alfabetizzazione culturale" a rendere più complessa la situazione. In questo concetto risultano centrali due elementi:

- l'inclusione nei curricula scolastici dei nuovi linguaggi della comunicazione;
- la necessità di rendere essenziali gli apprendimenti in direzione strumentale e cognitivamente strategica.

Ciò comporta una forte tensione tra un criterio di "espansione" in direzione di nuovi contenuti e nuovi saperi e un altro che invece chiede una "contrazione"-concentrazione sulle acquisizioni fondamentali e sui linguaggi culturali di base: l'istruzione dovrebbe contemperare queste due divergenti esigenze e diventa arduo trovare un equilibrio.

Queste trasformazioni sociali richiedono di essere accompagnate da una costante evoluzione nella **formazione degli insegnanti**. Cosa fare? Come impostare la formazione dei docenti? Nella formulazione dei **piani di formazione** occorrerà basarsi sull'osservazione delle caratteristiche più rappresentative dell'azione concreta degli insegnanti e delle loro rappresentazioni al riguardo (analisi del comportamento insegnante esperto)⁷. L'analisi del comportamento esperto mostra che l'insegnamento consiste in una **prestazione conversativa interattiva** centrata sulla capacità di *"negoziare continuamente fra i bisogni istituzionali oggettivi- esterni ai soggetti- ed i*

che serviranno a esercitare funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento all'interno della scuola, in vista dello sviluppo della carriera.

⁷ TOCHON F.V., *L'insegnant expert*, Nathan, Paris, 1993

bisogni soggettivi individuali di ciascun alunno più che agli strumenti di una razionalità tecnologica". Pertanto i percorsi di formazione per docenti dovrebbero rifarsi all'idea di una *"formazione interattiva, personalizzata, in stretto rapporto col campo professionale"* in cui sia possibile praticare l'analisi dell'insegnamento attraverso numerose opportunità di conversazione non valutativa con gli esperti.

2.2. Professionalità, rielaborazione personale e atteggiamenti

Abbiamo in precedenza riferito come il Regolamento dell'autonomia abbia prospettato un tipo di insegnante che non è visto come un «tecnico dell'apprendimento» il quale applica un programma definito da altri, ma piuttosto come un professionista capace di interpretare le finalità della scuola, traducendole collegialmente in un progetto educativo efficace e assumendosene la responsabilità progettuale, attuativa e verificativa.

Allora bisogna concepire una **professionalizzazione** in cui si realizza la massima convergenza tra le finalità soggettive dell'operatore in quanto persona e le finalità oggettive del sistema in quanto organizzazione funzionale e produttiva; la nozione cioè va collocata tra i due estremi della "deprofessionalizzazione" (prevalenza del sistema sulla persona) e della "iperprofessionalizzazione" (prevalenza privatistica della persona sul sistema o privatizzazione. Non vanno lasciati piuttosto in ombra gli aspetti della funzione docente relativi alla mentalità, alla coscienza critica circa i propri riferimenti ideali, istituzionali, civili e religiosi. Essi non sono senza impatto sia nella conoscenza sia nell'azione didattica sia nella condotta scolastica degli insegnanti. Inoltre, come si accennava all'inizio, va riconosciuta l'importanza di una robustezza etica e civile personale e di categoria, come pure l'importanza di comportamenti deontologicamente condivisi e praticati⁸.

Altrettanto è da dire per **ciò che non dovrebbe mancare** mai nell'ideazione del profilo dell'insegnante: vale a dire una sorta di disponibilità «generativa» (dal punto di vista professionale) nei confronti dei colleghi più giovani; e il sentire come centrale nella pratica professionale la preoccupazione per la funzione educativa e culturale, intesa come elemento di sintesi dei vari aspetti della professionalità docente, ultimamente finalizzata alla qualità dell'apprendimento degli studenti e della vita scolastica. A questo riguardo può essere interessante un documento dell'Uciim⁹ (che tra l'altro dà una particolare attenzione al delicato problema della valutazione, dei suoi scopi, dei suoi criteri e alla necessità di garantire un clima propizio alla crescita professionale).

Il documento presenta **un'ipotesi di sviluppo della professionalità** docente su tre aree di competenze: quella delle competenze trasversali (relazionali, organizzative e progettuali), quella delle competenze disciplinari e didattiche e l'area della "mission" professionale. Tali ambiti vengono proposti come progressivi e crescenti in modo differenziato su tre livelli: livello di ingresso, livello di docente esperto, livello

⁸ Cfr. C. NANNI, *Un codice deontologico per gli insegnanti?*, in «Orientamenti Pedagogici», 47 (2000), 201-210.

⁹ Il documento, frutto di un gruppo di studio, si intitola: *Quale formazione continua per i docenti. Contributo dell'Uciim al seminario nazionale MPI (Verona 25-27 maggio 2000)*, in «La Scuola e l'Uomo», 57 (2000), 200-206.

di figura di sistema, che supporrebbe una certa stabilità anche sul piano del riconoscimento professionale.

Allora vanno aggiunte rispetto alle connotazioni costitutive di un soggetto operante in condizioni di professionalità definite nel *Programma quinquennale* ("colto", "riflessivo", "competente" e "capace") anche queste altre due:

- la **moralizzazione deontologica** (interiorizzazione dei significati etico-umanistici universali del proprio compito);
- la **vocazionalità matura** (identificazione sicura tra la funzione adempiuta e le aspirazioni di autorealizzazione).

"Gli insegnanti devono esaminare la **compatibilità dei loro assunti** in merito agli scopi dell'educazione con l'informazione disponibile sui processi di apprendimento allo scopo di elaborare un accostamento sintetico sperimentabile all'insegnamento. Chiunque intenda operare efficacemente ad un livello professionale come educatore deve cercare di rendere espliciti i suoi presupposti filosofici, deve integrare consistentemente ad essi una teoria dell'apprendimento e deve sviluppare metodi e pratiche derivanti dalle sue antecedenti basi sistematiche"¹⁰.

Sulla base:

- dei suoi espliciti e consapevoli presupposti antropologici generali,
- dell'analisi approfondita del valore delle diverse teorie (cioè della loro effettiva rispondenza esplicativa dei fenomeni)
- e delle indicazioni desumibili dalla conoscenza adeguata della propria situazione professionale (capacità, contesti, relazioni, vincoli, risorse, e così via), l'insegnante deve sviluppare un atteggiamento integrativo, critico-interpretativo ed applicativo-correttivo nei confronti dei modelli propostigli.

Tale approccio consente **l'armonizzazione** adeguata di elementi insieme interiori, esteriori e relazionali e rende possibile una sintesi sulla quale poggiare la fondazione di un'effettiva libertà professionale.

2.3. Professionalità e autonomia istituzionale

Se si considera la professionalità come il risultato dell'integrazione tra competenze e rielaborazione personale e contesto politico istituzionale di riferimento, si può pensare che la scelta tra scuola dell'autonomia e scuola del centralismo non sia del tutto priva di conseguenze. La possibilità di **contare su margini di autonomia** può avere significativi effetti anche sulle competenze e quindi sulla professionalità docente.

L'autonomia scolastica significa uno spostamento di responsabilità e poteri dal centro alla periferia e quindi dal Ministero della P.I. alle singole istituzioni

¹⁰ PITTENGER O.E., C.T. GOODING, *Learning Theories in Educational Practice*, Wiley e S., New York, 1971

scolastiche. E' il singolo istituto e non il Ministero che è chiamato a riconoscere i bisogni educativi dell'utenza, a definire gli obiettivi, i progetti, i piani di intervento e a gestire le risorse disponibili in vista della loro realizzazione. Ogni scuola diventa la sede privilegiata per l'assunzione di decisioni pensate sulle particolari esigenze di una certa comunità scolastica.

Occorre garantire progettualità, collegialità, controllo dei risultati e rendicontazione trasparente dell'attività educativa. In questo senso si parla di "qualità" e di valutazione della qualità cioè del controllo non solo dei risultati degli studenti, ma di tutta l'azione educativa della scuola e di tutti gli interventi formativi. Non a caso ogni documento sull'autonomia scolastica, nel riconoscere il protagonismo delle scuole e dei docenti, si affretta contestualmente a prevedere la realizzazione di organi di valutazione esterni alla scuola. Un'autonomia scolastica non disegna una scuola autoreferenziale o chiusa in sé; ma più trasparente all'interno e all'esterno, più organizzata e responsabile della propria efficienza.

In questo contesto la **libertà di insegnamento** non va intesa solo come discrezionalità personale di scelta di metodi e contenuti, garantita dalla Costituzione per sottrarla a pressioni ideologiche esterne, ma soprattutto come relazionata ad un contesto comunitario a cui offre un proprio specifico contributo e finalizzata a promuovere in esso i diritti dello studente ad apprendere e la libertà di scelta della famiglia (comma 9 dell'art.21 della Legge 59/97): essa trova **piena espressione e senso nel Progetto Educativo di Istituto** che rappresenta una sorta di contratto formativo che si sottoscrive tra il servizio scolastico e i suoi utenti. In esso si definisce ciò che la scuola si impegna a fare per la crescita degli alunni.

Ma ciò è possibile **solo se c'è un'azione continua di monitoraggio** da parte del collegio docenti in cui si prendono decisioni, ma se ne valutano anche gli effetti sull'intera comunità scolastica e sull'extrascuola. A questo organo di controllo interno (che agirà nel rispetto delle attribuzioni degli altri organi collegiali) si affiancherà un organo di controllo esterno, un sistema nazionale di valutazione (per assicurare il raggiungimento di standard formativi e anche per evitare il rischio di soluzioni autoreferenziali) e un sistema di supporto a livello territoriale (i Nuclei territoriali a supporto dell'autonomia presso i Provveditorati).

E' nel contesto di queste considerazioni che si collocano questi altri tre indicatori della professionalità docente:

- **la libertà professionale** (attribuzione riconosciuta di spazi di non determinazione decisionale);
- **l'autonomia professionale** (appartenenza ad un corpo sociale dotato di possibilità di autodefinizione e di autocontrollo);
- **l'abilità tecnico-pratica** (competenze fattuali e di sintesi tra principi universali e realtà locale).

Tutto questo dovrebbe **elevare il livello della professionalità docente**, ma ciò dipenderà anche dal reale coinvolgimento dei docenti nella riforma: nel dibattito sull'autonomia, nella definizione dei programmi di qualificazione professionale, nelle

scelte di riforma della scuola. Se non si realizzano queste condizioni è facile prevedere che l'autonomia invece di rivelarsi una condizione positiva per la professionalità sarà accolta tiepidamente e sarà sentita come un nuovo oneroso provvedimento imposto dall'alto.

Sarebbe quanto mai triste pensare ad coinvolgimento dei docenti dettato esclusivamente da ragioni occupazionali o di maggiore remunerazione economica. Il passaggio al sistema dell'autonomia comporta la rinuncia a quelle malintese forme di garanzia che compensavano un profilo economico e giuridico poco vantaggioso con la pressoché totale assenza di controlli. I sospetti con i quali i docenti stanno guardando all'accresciuto potere di manager dei dirigenti o alla gestione dell'organico funzionale (D.M. 3.4.2000, n. 105) dicono che tutto il processo di riforma se non sarà accompagnato da un minimo di risorse disponibili, potrebbe cadere in una rapida involuzione.

LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA SCUOLA CATTOLICA

Nella scuola cattolica, i tratti della professionalità che abbiamo identificato e cioè la competenza, la rielaborazione personale e l'autonomia, sono gli stessi, ma presentano specifiche peculiarità che vanno approfondite.

Cominciamo in ordine inverso e cioè dal contesto che non è quello semplicemente dell'autonomia (intesa come decentramento di poteri), ma della parità, ossia di una scuola che nasce dalla libera scelta dei cittadini (studenti e famiglie). Considereremo quindi gli aspetti culturali che qualificano il Progetto educativo della scuola cattolica e quindi le stesse competenze dei docenti.

1. La professionalità docente nel contesto di una scuola paritaria, espressione della società civile

Il riconoscimento reale e pieno della **libertà di educazione** si basa sul diritto di ogni persona, sancito dalla Costituzione, ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto-dovere dei genitori di decidere dell'educazione e del tipo di orientamento valoriale da offrire ai propri figli minori, pur nel doveroso rispetto della loro libertà di coscienza¹¹.

L'assunzione di questo principio e la rimozione degli ostacoli che ne limitano o che addirittura ne rendono impraticabile l'esercizio danno luogo ad un profondo rinnovamento dell'attuale assetto del nostro sistema di istruzione e di formazione. Esso può essere infatti sinteticamente rappresentato **come il passaggio** da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà.

Il soggetto educante naturale di una scuola e quindi il soggetto promotore della stessa, **è sempre la persona nel suo diritto naturale** e nel suo vario e diversificato

¹¹ Cfr. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (Ed.), *Le riforme scolastiche*. Laboratorio n. 1, in *Guida ai lavori*, Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica, Roma, 27-30 ottobre 1999, pp.21-27.

associarsi: questo soggetto vuole diventare anche responsabile e perciò un elemento attivo e responsabile della scuola nel suo complesso.

In quanto espressione della società civile, anche la Scuola Cattolica è **impegnata a rifondarsi** sulla base di una rinnovata valorizzazione dello specifico apporto dei diversi *soggetti* che la costituiscono e che sono chiamati ad interagire secondo il principio di sussidiarietà: le *persone stesse* cioè che vi fanno parte, dirigenti, docenti, studenti, genitori. Anche in questo caso si tratta di riconoscere i diritti nativi, naturali e professionali, dei soggetti che compongono la comunità educante.

In particolare, la Scuola **Cattolica riconosce e promuove la soggettività della famiglia** e dei genitori mettendosi a servizio dei suoi diritti di cittadinanza. Per la Scuola Cattolica ciò significa, in concreto, considerare che la sua stessa esistenza è basata sulla titolarità di scelta della Scuola da parte dei genitori e quindi anche sul loro coinvolgimento nel relativo progetto educativo.

Il ruolo proprio e originario dei genitori è **duplice**: in quanto *soggetti che contribuiscono a costituire in essere le scuole stesse*, essi danno specifici apporti in ordine alla *gestione delle* scuole e alla *presenza educativa nelle* scuole; in quanto *soggetti adulti che hanno acquisito una esperienza di vita*, forniscono un contributo essenziale alla elaborazione del progetto culturale ed educativo della Scuola stessa.

Aggiungo, da un altro punto di vista, ma in continuità con quanto finora detto **due citazioni** tratte dal Documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*:

- *"Lo stile ed il ruolo della comunità educativa costituita dall'incontro e dalla collaborazione delle diverse presenze: alunni, genitori, insegnanti, ente gestore e personale non docente.(21) A riguardo viene giustamente richiamata l'importanza del clima relazionale e dello stile dei rapporti. Nel corso dell'età evolutiva sono necessarie relazioni personali con educatori significativi e le stesse conoscenze hanno maggiore incidenza nella formazione dello studente se poste in un contesto di coinvolgimento personale, di reciprocità autentica, di coerenza di atteggiamenti, di stili e di comportamenti quotidiani. In questo orizzonte va promossa, nella pur necessaria salvaguardia dei rispettivi ruoli, la figura della scuola come comunità, (...) la dimensione comunitaria nella scuola cattolica non è una semplice categoria sociologica, ma ha anche un fondamento teologico. La comunità educativa, globalmente presa, è così chiamata a promuovere l'obiettivo di una scuola come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale" (n.18).*
- *"La complessità del mondo contemporaneo ci convince di quanto sia necessario ridare spessore alla coscienza dell'identità ecclesiale della scuola cattolica. Dall'identità cattolica, infatti, emergono i tratti di originalità della scuola, che si "struttura" come soggetto ecclesiale, luogo di autentica e specifica azione pastorale. Essa condivide la missione evangelizzatrice della Chiesa ed è luogo privilegiato in cui si realizza l'educazione cristiana. In questa direzione " le scuole cattoliche sono contemporaneamente luoghi di evangelizzazione, di*

educazione integrale, di inculturazione e di apprendimento di un dialogo vitale tra giovani di religioni e di ambienti sociali differenti ". L'ecclesialità della scuola cattolica è, dunque, scritta nel cuore stesso della sua identità di istituzione scolastica. Essa è vero e proprio soggetto ecclesiale in ragione della sua azione scolastica, " in cui si fondano in armonia la fede, la cultura e la vita " (n.11).

In questo senso la funzione docente e la libertà di insegnamento non vanno intese come un diritto soggettivo o come una libertà individuale e negativa da opporre a terzi e conflittuale con le loro sfere giuridiche. Anzi in una scuola libera, non statale, cattolica, la libertà di insegnamento **nasce dall'incontro**, variamente organizzato e giuridicamente formalizzato, di diverse libertà: quella degli studenti, quella dei genitori, quella della Chiesa.

E' piuttosto la libertà di partecipare al progetto formativo-educativo della scuola con i propri apporti professionali originali: partecipare cioè a quella **tavola valoriale** della scuola che è costituita dai concreti soggetti coinvolti nell'esperienza della comunità: gli allievi, le loro famiglie, la Chiesa, la società locale di riferimento. Ci pare anche di poter affermare che quanto più le scuole possono nascere e costituirsi per la libera scelta e determinazione degli studenti e delle famiglie, tanto più si fa rilevante quel rapporto di solidarietà attiva nella costruzione di un progetto educativo tra docenti, genitori e studenti che permette all'insegnamento di connettersi allo sviluppo integrale della persona diventando in tal modo più pienamente educativo.

Da questo punto di vista la riforma dovrebbe significare una ripresa della scuola **intesa come vivaio di relazioni umane**: è lungo questa via che diventa immediatamente avvertibile e misurabile la distanza che separa il vero servizio alla persona e al suo sviluppo integrale dall'esercizio di un potere in cui la persona (e lo stesso docente) viene ricondotta ad "altro" da sé e non sostenuta nella sua autonoma potenzialità di autorealizzazione. Del resto la caduta delle attese nei confronti delle tecnologie didattiche ricolloca al centro dell'insegnamento l'esigenza di interazione personale diretta.

Piuttosto c'è da chiedersi se nella scuola cattolica, come scuola paritaria, esiste veramente la possibilità di uno sviluppo professionale per i docenti e in che senso vengono garantite:

- **la libertà professionale** (attribuzione riconosciuta di spazi di non determinazione decisionale);
- **l'autonomia professionale** (appartenenza ad un corpo sociale dotato di possibilità di autodefinizione e di autocontrollo).

Anche per la scuola cattolica si deve dire che devono esistere condizioni minime di risorse disponibili al di sotto delle quali non si può neppure parlare di una professionalità riconosciuta e garantita e quindi favorita dall'autonomia. Sono difficili le condizioni (anche economiche) in cui versano molte scuole, lo stato di incertezza per le iscrizioni, la difficoltà di garantire l'opportuno aggiornamento, la pratica

impossibilità di sviluppare professionalità intermedie o funzioni obiettivo. Manca anche un vero e proprio coordinamento dei docenti e non esiste una loro rappresentanza negli organi di governo della scuola cattolica (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica). Con l'approvazione della parità, si dovrà interamente riscrivere il Testo Unico (D.L. 16.4.1994, n. 297).

2. La professionalità docente nel contesto del progetto culturale della scuola cattolica

Dal punto di vista culturale sottolineiamo due aspetti che caratterizzano la scuola cattolica cercando poi di cogliere le conseguenze dal punto di vista delle competenze professionali del docente

2.1. L'apporto dei mondi vitali dei soggetti alla elaborazione della progettualità formativa: il versante del rapporto cultura-vita

Il progetto culturale di base di una Scuola Cattolica si specifica come prodotto da due soggettività, quella professionale della tradizionale cultura **umanistico-scientifico-tecnologica**, e quella **esperienziale e sapienziale**. Quest'ultima è riconducibile ai valori, alle convinzioni e alle testimonianze che orientano le opzioni e i significati che essa assume nei soggetti che compongono la comunità educante: i docenti (in quanto essi stessi portatori di scelte di vita), i genitori, gli alunni, le forze sociali, economiche, culturali del territorio, la stessa comunità ecclesiale locale.

La progettualità formativa dovrebbe caratterizzarsi per una continua **interazione tra sapere scientifico e "mondi vitali"** in cui tutte le componenti culturali, a cui la comunità scolastica fa riferimento per qualificare la propria identità formativa, sono coinvolte in quanto portatrici di valori, credenze e tradizioni. Nell'ottica di una piena educatività occorre chiedersi come possano interagire nella Scuola e più precisamente nel delineare i contenuti essenziali del curriculum questi due contributi educativi culturalmente non omogenei fra loro in vista di un *arricchimento della razionalità*¹².

2.2. L'apertura al trascendente (rapporto ragione-fede)

Nella Scuola Cattolica l'educazione mira allo **sviluppo integrale dell'uomo**. Pertanto viene coltivata la nativa disponibilità dell'essere umano alla esperienza religiosa la cui proposta è essenziale per la formazione della persona che ha bisogno di sapere "chi è, dove va e qual è il significato della sua esistenza". L'educazione religiosa va introdotta sia come insegnamento scolastico della religione sia come risposta al problema del senso ultimo della vita.

¹² Cfr. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (Ed.), *I contenuti essenziali dell'offerta educativa*. Laboratorio n. 2, in *Guida ai lavori, o.c.*, p.32.

Occorre evidenziare come il **coordinamento tra fede e cultura** ordinata alla formazione umana e cristiana della personalità dell'educando attraversa ogni aspetto del curriculum e come possa promuovere nell'intelletto e nella coscienza del medesimo allievo capacità di operare sintesi creative e di stimolare ulteriori ricerche di significato. Può trattarsi ad esempio di interpretazioni e giudizi in cui la cultura umana viene coordinata e ordinata alla luce della fede. La cultura resta cultura esposta con "scientificità", ma viene ricevuta senza separarla dalla fede e/o confrontandosi con essa.

Va precisato che "Le scuole cattoliche sono anche frequentate da alunni non cattolici e non cristiani. Anzi, in certi paesi, essi sovente costituiscono una larga maggioranza. Il concilio ne aveva preso atto. Sarà quindi rispettata la libertà religiosa e di coscienza degli alunni e delle famiglie. **È libertà fermamente tutelata dalla chiesa.** Da parte sua, la Scuola Cattolica non può rinunciare alla libertà di proporre il messaggio evangelico e di esporre i valori dell'educazione cristiana. È suo diritto e dovere. Dovrebbe essere chiaro a tutti che esporre o proporre non equivale a imporre"¹³.

Quest'ultima considerazione fa comprendere che la proposta educativa deve tenere in debito conto le **differenti situazioni** in cui operano le scuole e la peculiarità delle soluzioni che ogni comunità educante è chiamata a individuare con prudenza, rispetto ed equilibrio. Si pensi ad esempio alle modalità della educazione religiosa nelle **scuole materne ed elementari** così capillarmente diffuse nel territorio e sempre più coinvolte nell'accoglienza di bambini e di famiglie di provenienza extracomunitaria e quindi operanti in un contesto sempre più caratterizzato dal pluralismo culturale e religioso.

Aggiungiamo ulteriori citazioni che paiono significative per chiarire la professionalità docente nella scuola cattolica dal punto di vista delle sue competenze culturali:

- *"(...), l'insegnamento muove da una concezione profonda del sapere in quanto tale; essa non vuole in nessun modo distogliere l'insegnamento dall'obiettivo che gli è proprio nell'educazione scolastica"* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, n.38).
- *"(...) si coltivano le singole discipline nel pieno rispetto del metodo peculiare a ciascuna. (...) Esse permettono di apprendere tecniche, conoscenze, metodi intellettuali, attitudini morali e sociali che consentano all'alunno di sviluppare la sua personalità e di inserirsi quale membro attivo nella comunità umana. Presentano infatti non soltanto un sapere da acquisire ma anche valori da assimilare"¹⁴, ed in particolare verità da scoprire"* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, n.39).

¹³ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella Scuola Cattolica*, Roma 1988, n.6.

¹⁴ "A questo titolo essa promuove nel suo percorso educativo dei valori evangelici che costituiscono il bene comune dell'umanità: il rispetto dell'altro, la fiducia nelle possibilità di ciascuno, il senso del perdono, il dono di sé, la solidarietà responsabile, l'interiorità, la creatività. Esse si pongono come particolarmente attente ai più svantaggiati" (Ivi)».

- *"Il maestro si trova nelle migliori condizioni per avviare l'alunno all'approfondimento della fede e per consentirgli contemporaneamente di arricchire il sapere umano con i dati della fede"* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, n.40).
- *"Quando (...) aiuta l'alunno a cogliere, apprezzare assimilare tali valori, lo orienta progressivamente verso le realtà eterne. Tale dinamismo verso la sua sorgente increata spiega l'importanza dell'insegnamento per la crescita della fede"* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, n.42).
- *"Infatti il sapere, posto nell'orizzonte della fede, diventa sapienza e visione di vita. La tensione a coniugare ragione e fede, divenuta l'anima delle singole discipline, dà loro unità, articolazione e coordinazione, facendo emergere all'interno stesso del sapere scolastico la visione cristiana sul mondo, sulla vita, sulla cultura e sulla storia. Nel progetto educativo della scuola cattolica non si dà perciò separazione tra momenti di apprendimento e momenti di educazione, tra momenti della nozione e momenti della sapienza. Le singole discipline non presentano solo conoscenze da acquisire, ma valori da assimilare e verità da scoprire"* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, n.14).

Dal punto di vista delle competenze che caratterizzano la professionalità docente nella scuola cattolica, occorrerebbe prevedere nella sua formazione iniziale e in servizio **l'integrazione della teologia dell'educazione** senza la quale non è possibile esplicitare con efficacia la mediazione necessaria sul versante del rapporto tra cultura e fede. Si tratta di una mediazione culturale che deve essere nello stesso tempo fedele alla natura della scuola (e alle sue finalità istituzionali) e aperta in modo coerente all'annuncio evangelico.

3. La professionalità docente nella scuola cattolica: rielaborazione personale e testimonianza

- *"La professionalità dell'educatore possiede una specifica caratteristica che raggiunge il suo senso più profondo nell'educatore cattolico: la trasmissione della verità. In effetti per l'educatore cattolico una qualsiasi verità sarà sempre una partecipazione dell'unica Verità, e la comunicazione della verità come realizzazione della sua vita professionale si trasforma in carattere fondamentale della sua partecipazione peculiare alla missione profetica del Cristo, che egli prolunga con il suo insegnamento"* (Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, n.16).
- *"La trasmissione della cultura, poi, per meritare la qualifica di educativa, oltre ad essere organizzata deve essere critica e valutativa, storica e dinamica. La fede offre all'educatore cattolico alcune premesse essenziali per realizzare questa critica e questa valutazione, e gli mostra le vicende umane come una storia della salvezza chiamata a sfociare nella pienezza del regno che situa costantemente la*

cultura in una linea creatrice di continuo perfezionamento" (Congregazione per l'Educazione Cattolica, Il laico cattolico testimone della fede nella scuola, n.16).

- *"Possiamo dire, in sintesi, che l'educatore laico cattolico è colui che esercita la sua missione nella chiesa vivendo nella fede la sua vocazione secolare nella struttura comunitaria della scuola, con la maggior qualificazione professionale possibile e con un progetto apostolico ispirato alla fede per la formazione integrale dell'uomo, nella trasmissione della cultura, nella pratica di una pedagogia di contatto diretto e personale con l'alunno, nell'animazione spirituale della comunità alla quale appartiene e in quelle categorie di persone con le quali la comunità educativa è in rapporto [LC, 24] (...) Qui non si intende parlare dell'insegnante come di un professionista che si limiti a trasmettere sistematicamente nella scuola una serie di conoscenze, bensì dell'educatore, del formatore di uomini. Il suo compito supera di gran lunga quello del semplice docente, però non lo esclude" (Congregazione per l'Educazione Cattolica, Il laico cattolico testimone della fede nella scuola, n.16).*

Su questo versante della professionalità che rende capace l'insegnante di **sviluppare atteggiamenti integrativi**, critico-interpretativi e correttivi dei modelli proposti, c'è un ampio spazio per maturare la mediazione necessaria tra il suo essere semplicemente trasmettitore di conoscenze e di cultura e il suo essere pronto a interpellarsi nella sua coscienza personale alla luce dell'antropologia cristiana basata sulla fede in Cristo Gesù o dalla ricerca della verità e dal suo servizio.

Concludendo, per **un insegnamento personalistico e professionale** nella scuola cattolica occorre recuperare fiducia. Se vogliamo parlare di educazione in termini di sostanza, di profondità non possiamo non pensare a una scuola in cui esista una possibilità di espressione, di giudizio, di posizione anche critica e coinvolta, ma anche di dialogo e di verifica. Un luogo nel quale oltre alle sicurezze della scienza circolino le domande e le verità della coscienza, le speranze della fede e le riflessioni critiche che da essa rifluiscono sulla vita senza le quali l'impatto formativo risulta troppo debole rispetto alle sfide che ci attendono.