



La professionalità dell'IdR

Competenza pedagogico-didattica

INTRODUZIONE

Interrogarsi sull'identità dell'Insegnante di Religione [IdR] dal punto di vista pedagogico-didattico assume particolare importanza in questo momento storico, in cui la crisi del “prestigio socio-culturale” della figura dell'insegnante si unisce alle problematiche di una società in trasformazione, come la nostra, che in particolare ai docenti di religione rivolge molteplici richieste in ordine alla formazione e all'istruzione, ma anche all'educazione e all'orientamento degli studenti. Riflettere sull'identità, oltre che sugli aspetti strumentali della professione, è una risorsa strategica del docente poiché solo un'identità forte e ben strutturata può tollerare l'incertezza caratteristica di un sistema in continua evoluzione.

Come ci ricorda Hannah Arendt (1906-1975): «L'insegnante *si qualifica* per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è *autorevole* in quanto di quel mondo si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo». Se questo è vero, come lo è sempre stato, stante la complessità, la mutevolezza e la ricchezza della realtà attuale, la professione docente richiede doti di equilibrio, di conoscenza, di competenza eccezionali, da pretendere e riconoscere adeguatamente.

Con questo intento, questo mio contributo articola un percorso strutturato in due parti.

Nella prima parte comincerò considerando i principi dell'identità professionale a partire dall'insegnamento come professionalità pedagogica e dell'IdR come educatore, rivolgendo quindi l'attenzione all'assetto dell'educazione e dell'insegnamento nella società contemporanea, e alla dimensione della crisi intesa come sfida pedagogica.

Nella seconda parte, continuerò sostenendo la necessità di considerare le caratteristiche identitarie dell'IdR secondo un profilo dinamico, e non statico, infine mi soffermerò a grandi linee sulle competenze pedagogico-didattiche che maggiormente contribuiscono all'identificazione di tale profilo identitario, in una prospettiva di sviluppo professionale.

L'obiettivo dell'intervento non è quello di fornire un quadro completo ed esaustivo degli argomenti, piuttosto quello di offrire alcuni stimoli...

1. LE PROBLEMATICHE DELL'IDENTITÀ DELL'IDR

In Italia gli ordinamenti attuali identificano l'IRC come disciplina scolastica, accomunandola a tutte le altre discipline, per la quale possono valere gli stessi criteri pedagogici. Allo stesso tempo definiscono sostanzialmente l'identità professionale dell'IdR negli stessi termini di quella di qualsiasi altro insegnante.



1.1. Identità della scuola e identità del docente

Da questo punto di vista, c'è un aspetto da considerare: *identità della scuola e identità del docente si plasmano sinergicamente*. L'identità dell'insegnante non può prescindere dalla consapevolezza dell'identità pedagogica e culturale della scuola, in generale, e dell'istituto in cui opera, in particolare. D'altra parte, l'identità stessa della scuola evolve e si qualifica attraverso le qualità e le competenze dei docenti che vi operano. Ma oggi ci si interroga particolarmente sul senso della *paideia*, sull'identità pedagogica e culturale della scuola. Sono molte le sfide cui la scuola è chiamata, soprattutto se vuole davvero rinnovarsi. Tra esse il tessere reti, creando contesti comuni di progettazione. Ci sono molti aspetti positivi da coltivare, come aspetti negativi su cui riflettere e da cui ripartire.

Piero Bertolini, nel convegno «Identità pedagogica e culturale della scuola», tenuto a Trento l'11 maggio 2005, opportunamente, si chiede: se c'è bisogno di richiamare l'identità della scuola, pedagogica e culturale, vuol dire che *oggi la scuola non ha un'identità?* E osserva che l'identità, della persona come dell'istituzione, non è qualcosa di statico, di uguale a se stesso, ma è mutevole nel tempo, perché mutano le condizioni in cui individui e istituzioni vivono, i bisogni, le aspettative dei protagonisti e molte volte le tipologie delle esperienze che si fanno. Perciò non vero che la scuola non ha più identità, ce l'ha, ma troppo spesso ce l'ha in quanto pretende di essere uguale a se stessa da decenni. Il punto vero, allora, è che la scuola deve ripensare se stessa, le proprie funzioni, le proprie responsabilità sociali e culturali; e così, ripensandosi, può costruire un'identità più convincente, e soprattutto più valida sul piano formativo. Su quali progetti questo lavoro di ripensamento e di costruzione di una nuova identità deve avvenire? È ormai chiaro, secondo Bertolini,¹ che deve fare riferimento a questi punti.

1. Importa che la scuola si occupi di ciò che veramente conta per chi vi sta dentro, e quindi dia rilievo alle componenti affettive, simboliche e culturali; al rapporto con ciò che si deve imparare, con chi lo insegna e con chi lo apprende.
2. Ciò che conta è stimolare il gusto per la ricerca, nella consapevolezza che la verità si costruisce in una dimensione intersoggettiva, perché coinvolge naturalmente studenti e insegnanti.
3. La scuola dovrebbe anche viverci maggiormente come una palestra di democrazia, nel senso che dovrebbe stimolare la partecipazione attiva dei propri allievi, sviluppare la capacità di essere responsabili; troppo spesso sia a scuola sia in famiglia i bambini e i ragazzi non sono mai chiamati a essere responsabili e quindi non possono mai mettersi, in un certo senso, alla prova sul piano della partecipazione personale.
4. Insegnanti e allievi sono parte di una comunità educante che si estende oltre i colleghi e gli allievi, una comunità che si alimenta di relazioni sia interne alla scuola, con tutte le sue diverse componenti, sia esterne, in primo luogo con i genitori, ma anche con altri professionisti, con il territorio e il mondo del lavoro. Il compito dell'insegnante va perciò ben oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi: rientra nel professionismo degli insegnanti preoccuparsi dell'autostima dei loro allievi, della loro motivazione ad apprendere, della loro capacità di relazione con i compagni, dello sviluppo del loro carattere, delle loro aspirazioni e dei loro valori. Questi aspetti della personalità degli studenti non sono solo importanti in sé, sono anche fondamentali per lo sviluppo intellettuale degli allievi, che rimane la finalità centrale della funzione docente.

¹ cfr. Piero Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erikson, 2006



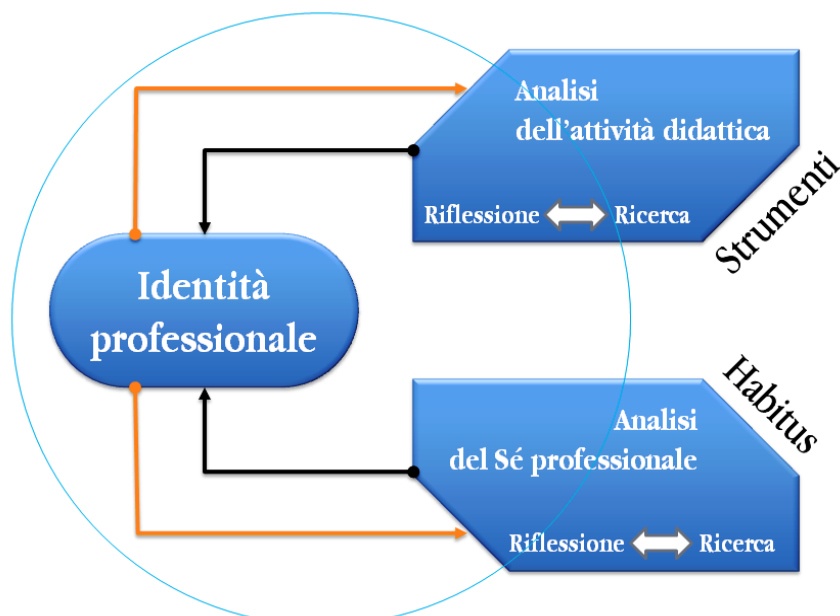
1.2. Riflessività e ricerca come dimensioni trasversali all'identità professionale docente

L'identità professionale si costruisce e si ridefinisce attraverso il *ripensamento riflessivo del percorso personale e formativo, calato in un contesto esperienziale*, secondo modalità qui di seguito schematizzate:



Sulla base della convinzione profonda che una modalità corretta di autoverifica consiste davvero nel riflettere, soggettivamente, sul proprio operato e sulle proprie scelte.

L'indagine riflessiva si avvale di alcuni strumenti, ma richiede anche la costruzione di un *habitus* specifico, seppur flessibile, che consenta all'insegnante di mantenere la sua identità e *restare se stesso* negli scambi con l'esterno:





1.3. Identità e storia professionale dell'IdR

Non ignoriamo, tuttavia, che la specificità della disciplina, la quale pone domande esistenziali non sempre definibili secondo standard scolastici e ordinamenti, implica una riflessione più specifica sull'identità dell'IRC e sull'identità professionale dell'IdR, che deve liberamente correlarsi con quella della disciplina.

Si consideri, in più, che l'identità del docente di religione è, in parte, ancora oggetto del dibattito sociale, proprio perché l'identità professionale, per qualsiasi attività, è definita in un contesto sociale. Non è il frutto di una libera scelta né individuale né di categoria. A ciò non fa eccezione neppure la religione, quando diventa, nell'insegnamento, l'oggetto di un'attività professionale. La ragione di questo è evidente: con il proprio lavoro qualsiasi professionista influisce sulla realtà degli uomini e delle cose, direttamente o indirettamente, e risponde a bisogni sociali (o almeno a domande sociali). Se bisogni o domande mancano, allora si può cercare di indurle.

L'insegnante di religione ha una storia professionale che gli consente di tratteggiare la propria identità. In questo senso si può pensare al sé in cammino inteso come processo, comunicazione, forma. La metafora del sé in cammino possiede la dimensione storica e la temporalità. Nei convegni nazionali e regionali, ormai da tempo gli insegnanti di religione sono sollecitati a mettere in rilievo il valore dei percorsi ritenuti migliori e a identificare pratiche di riflessione, consapevolezza, interpretazione per recuperare una progettualità. Il gruppo dei docenti di religione riconosce il nesso fra esperienza e identità, che si costruiscono insieme nel contesto scolastico.

Si sottolinea il carattere processuale, autoriflessivo e narrato del sé e la capacità di poter parlare di identità come storia di competenze messe in campo. Anche in questo seminario, il confronto proposto nel lavoro di gruppo presuppone un momento discorsivo e narrativo delle esperienze educative: ciò comporta la valorizzazione del pensiero a posteriori e della riflessione identitaria, del racconto professionale e della conversazione. L'esperienza professionale ha, infatti, bisogno di essere ricostruita e rappresentata, perché emergano potenzialità e capacità generative. A sua volta, questo comporta l'elaborazione di nuove competenze collettive e una nuova concezione della formazione IdR, intesa come autogestione della propria professionalità.

1.4. Insegnare religione cattolica: lo specifico del coinvolgimento etico ed emotivo

Se è vero che, nell'insegnare una materia, si trasmette sempre la propria interpretazione della disciplina, è fondamentale evidenziare l'importanza del coinvolgimento etico ed emotivo da parte degli insegnanti di religione nello svolgere il proprio lavoro, la necessità di essere capaci di *trasmettere ai ragazzi la volontà di fare il bene*, portandoli verso percorsi di ricerca interiore e spirituale attraverso la relazione autentica. Aspetto non secondario, per ripensare i saperi identitari e chiedersi che cosa debba essere difeso della conoscenza disciplinare. Per esempio, vanno individuati gli aspetti che rischiano di affievolire la passione per l'insegnamento, e potenziati quei momenti di riflessione pedagogica che permettono all'insegnante di ricaricarsi, di costruire un pensiero sul proprio lavoro e su se stessi. Perché il lavoro del docente non si esaurisce certo in un protocollo applicativo di buone pratiche: le buone prassi devono essere fortemente immaginate e rielaborate dal *punto di vista metacognitivo*.

Esistono aspetti che contraddistinguono l'IdR e che attengono al campo dell'etica professionale più squisitamente che per altri insegnanti. Insegnare è un'attività pubblica, l'insegnante lavora quotidianamente sotto gli occhi dei propri allievi e questi imparano presto a interpretare i suoi comportamenti e a trarne le conseguenze. Per questo rientra nella sfera del professionismo l'adozione



di *comportamenti adeguati al ruolo che svolge*, la capacità di proporsi come modello di persona che vive e agisce coerentemente con ciò che si prefigge di insegnare, ben sapendo che l'incapacità di praticare ciò che si spiega non sfugge agli allievi e ha conseguenze assolutamente negative sull'attività educativa.

Diventa fondamentale, per l'insegnante di religione, il richiamo a ciò che Gesualdo Nosengo raccomanda per l'insegnante cristiano. Il Maestro divino continua nel tempo il suo insegnamento attraverso l'opera insostituibile del maestro umano: «L'insegnante cristiano è tanto più cristianamente perfetto quanto più è perfettamente insegnante». L'insegnante è *cooperatore della Verità* divina nella costante ricerca e conquista della verità umana, senza pregiudizi e settarismi, ma con atteggiamenti di disponibilità, di amicizia e di dialogo, perché «è immorale cercare e diffondere la verità con mezzi che offendono la carità».

2. L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DELL'IDR E IL SUO PROFILO DI COMPETENZE

In controtendenza rispetto al modello dell'insegnante disciplinarista, l'identità dell'insegnante italiano che emerge nel momento attuale è quella dell'insegnante educatore. E anche con le conseguenze etico-pratiche di questa realtà, l'IRC deve fare i conti. Nella scuola del pluralismo e della multietnicità, lo *Statuto delle studentesse e degli studenti*² identifica la scuola come comunità di dialogo democratico volto alla crescita della persona «in tutte le sue dimensioni» e come «luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica». Fra i diritti che sancisce, compare esplicitamente il «diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità».

L'insieme dei doveri che ne conseguono prevede la padronanza di tutta una serie di competenze che vanno a definire il profilo identitario e a metabolizzare i saperi professionali dell'IdR. Esse spaziano dalla competenza disciplinare, didattica, organizzativa e progettuale, alla competenza valutativo-formativa e comunicativo-relazionale.

A un *profilo statico* dell'insegnante, che delinei un docente di basso profilo culturale e privo di autonomia formativa – espressione di una scuola subalterna alle disposizioni ministeriali e rinchiusa in una velleitaria autoreferenzialità formativa, – si sta contrapponendo un modello di *profilo dinamico* dell'insegnante di qualità, al servizio di una scuola in cammino verso il “cambiamento”. Testimone, secondo Frabboni, di una scuola che abiliti a pensare con la propria testa e a sognare in con il proprio cuore.

In ogni caso, c'è una definizione di competenza che a mio avviso si addice particolarmente al profilo dell'IRC: *La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini.*³ Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

² DPR 24 giugno 1998, n. 249 modificato dal DPR 21 novembre 2007, n. 235

³ Piero Cattaneo, Anna Maria Di Falco, Calogero Virzì, *Guida alla professione docente. Un contributo organico e sistematico per affrontare con consapevolezza le riforme della scuola dell'autonomia*, La Tecnica della scuola, Catania 2006, par. 1,4.



2.1. Competenza disciplinare

Comprendere le modalità attraverso cui si costruisce la conoscenza in un determinato campo è fondamentale per potere insegnare agli allievi i diversi procedimenti del pensiero critico e ad avvicinarsi ai contenuti in modo analitico. In quanto rappresentanti del sapere collettivo di una determinata civiltà, gli insegnanti hanno il compito di mantenere integri metodi, contenuti e strutture della conoscenza disciplinare. Gli insegnanti professionisti sanno che devono evitare qualsiasi banalizzazione nella trasmissione delle conoscenze e mantenere sempre rigore e coerenza. Il loro ruolo tuttavia non è solo quello di trasmettere e conservare le conoscenze date. Consapevoli del fatto che ogni disciplina apre a molteplici prospettive ed è soggetta a diverse interpretazioni, incoraggiano gli allievi a discuterne canoni e presupposti, sollecitandoli a pensare in modo autonomo. E' importante, a questo proposito, mettere l'allievo in condizioni di comprendere il percorso del problema, il punto di arrivo e le questioni che rimangono ancora aperte, in un'ottica metacognitiva.

Ma la conoscenza della disciplina insegnata va collocata entro un quadro di cultura generale. Ciò significa non solo padronanza del quadro storico ed epistemologico della religione cattolica, non solo la conoscenza dei rapporti della religione cattolica con le altre discipline, ma anche la consapevolezza delle dimensioni epistemologico-disciplinari presenti negli OSA e delle relazioni tra di loro (dimensione antropologica, biblico-teologica-storica e dialogica); come pure la consapevolezza della rilevanza personale e sociale di quei saperi: nessun sapere è neutro, e tantomeno la sua comunicazione.

Le discipline sono officine di senso, idee di cultura nella scuola: l'IRC sa cogliere l'importanza di questa interpretazione della competenza disciplinare, intesa come aiuto, per gli alunni, a trovare ognuno il proprio orizzonte di senso. Non si tratta di dare risposte, quanto di fare emergere gli interrogativi dell'uomo sul mondo: l'IRC racconta una storia e un approccio al mondo che diventano storia personale. Per questo la competenza disciplinare dell'IRC deve abbracciare anche le legittimazioni sociali della disciplina, che vengono valorizzate da due specifiche condizioni (ma anche obiettivi) del lavoro dell'IdR, che sono: la laicità e la libertà religiosa.

A tale nuova accezione della competenza disciplinare dell'IdR, si collega anche una nuova valutazione, che "indica un buon futuro" e ha a che fare con le dimensioni spirituali del conoscere, del ricercare, dell'educare. Questi elementi richiedono l'attivazione di un insieme di processi, che coinvolgono il cosa e il come insegnare. Ci chiamano a vere e proprie scelte epistemologiche che tengano aperte le condizioni di possibilità del messaggio cattolico.

Certamente, tale impostazione disciplinare, incrementa di per sé la necessità di dare agli studenti la possibilità di costruire la propria conoscenza e presuppone condizioni di interdisciplinarietà: ciascun sapere disciplinare, in realtà, acquista senso nel collegamento, frutto di un pensiero inferenziale.

2.2. Competenza istituzionale

Per competenza istituzionale s'intende la consapevolezza del peso della disciplina e dei suoi rapporti con altre discipline, dell'organizzazione e del funzionamento del sistema educativo, dei ruoli e delle responsabilità all'interno della scuola e dei rapporti con il mondo esterno.

Essa passa attraverso la conoscenza delle indicazioni programmatiche, dei documenti ministeriali che offrono le linee-guida al docente, letti attraverso chiavi interpretative che valorizzino gli aspetti teologici e l'impianto culturale dell'IRC. In tale luce vanno letti il documento sull'autonomia, il libro bianco, gli OSA, le indicazioni metodologiche sul profilo (PECUP) e l'UdA. Tali competenze nella lettura dei documenti si rivelano più che mai necessarie per facilitare il passaggio, dalla semplice fase di assunzione



della concezione di autonomia, alla sua attuazione vera e propria. Perché è pur sempre fondamentale che gli operatori si riconoscano nell'identità della loro istituzione scuola. Non esiste assolutamente antinomia tra istituzione, e quindi anche organizzazione, e educazione, principi amministrativo-organizzativi e principi educativi. Ne deriva, piuttosto, una forte esigenza ad attirare l'attenzione sulla *pedagogia del compito*.

2.3. Competenza didattica

In ogni caso, sembra essersi conclusa l'epoca in cui bastava conoscere i contenuti della disciplina per essere considerati adatti all'insegnamento. Occorre non solo sapere ciò che si insegna, ma serve anche saper insegnare ciò che si insegna; la differenza sta tutta qui: è necessario acquisire una metodologia che abitui a poter trasmettere nel miglior dei modi i vari contenuti disciplinari; occorre, cioè, sviluppare competenze didattiche che la sola conoscenza disciplinare non può dare.

Per competenza didattica non ci si riferisce esclusivamente alla conoscenza-applicazione dei metodi di insegnamento, s'intende anche una competenza d'analisi, di messa in opera di tecniche e una competenza costituita da un atteggiamento riflessivo che consente di stabilire legami fra pratica in classe e teoria. Ma competenza didattica per l'IdR è anche la capacità di sollevare il problema prima di dare risposte, di motivare lo studio e la ricerca, di *creare ponti* nella sincronia e della diacronia, di stimolare l'espressività e la creatività del singolo discente, rispettato nelle sue differenze individuali, capacità di leggere la situazione storico-culturale. In una parola, competenza didattica è saper dare spessore umano, cioè senso, alle cose che si insegnano. Tale interpretazione, definibile anche come *competenza didattica adattiva*, è correlata al potenziamento dell'apprendimento degli studenti, si rivela particolarmente preziosa nelle classi eterogenee, e consente di meglio programmare e attuare una didattica individualizzata.

2.4. Competenza progettuale

Non si tratta di una competenza semplice, ma complessa e dinamica, comunicativa e relazionale, che richiede anche un costante impegno di ricerca e di azione, in un processo permanente di arricchimento e approfondimento, inteso a corroborare un *habitus* professionale che tenga sempre vive e attive l'iniziativa personale e la cooperazione relazionale e sociale, alla luce di un'intesa decisionale condivisa nella conduzione delle azioni educative e formative finalizzate a rendere protagonisti nella conquista della loro libertà e nello sviluppo della loro originalità creativa gli allievi a noi affidati. Ne sono documenti di conferma tutti quei piani dell'offerta formativa che hanno avuto il loro punto di eccellenza nella scuola *open laboratory* dove il sapere e il fare hanno sempre agevolato l'armonica formazione dell'allievo.

Per gli insegnanti e per gli educatori parlare di obiettivi, verifiche, valutazioni, azioni, progetti, non è certo una novità, poiché la loro pratica educativa è quotidianamente investita da questi termini. La "novità" invece sta nel fatto che, a partire da quest'anno, con il rafforzamento dei principi dell'autonomia scolastica, la mentalità progettuale e la progettazione acquistano maggior peso. Con la parola *progettazione*, più che mai si intende «un'elaborazione concettuale proiettata in avanti (dal latino *pro* e *iacere*), nella quale siano individuate con ampio margine di approssimazione finalità e obiettivi; si tratta, quindi della manifestazione di un'intenzione, di cui si ha chiaro il punto di arrivo».⁴ *L'intenzione di costruire un mondo migliore*. Per costruire una progettabilità intesa come capacità di confrontarsi con le idee e gli

⁴ Auriemma S., Repertorio 2001. *Dizionario normativo della scuola, Notizie della scuola*. Tecnodid, Napoli 2000



scenari messi in opera in un contesto, lavorare sulla competenza evolutiva, cioè cambiare in un futuro, immaginarsi, serve la riflessione dell'insegnante, l'attivazione del canale autoriflessivo che è tipico della autorganizzazione come processo. Ma è la dimensione affettiva che fa la differenza. Per potersi impegnare in un compito arduo, come quello della costruzione di un mondo migliore, è necessario avere un atteggiamento di fiducia nell'uomo e in se stessi.

Un'intenzione progettuale, quella prospettata, che si inserisce in un'area di intervento più allargata che porta la dimensione psico-sociale dentro l'ambito scolastico, e che perciò esige un'attenzione teorica, metodologica e organizzativa differente.

Elaborare e realizzare *progetti extracurricolari* vuol dire avere a che fare anche con:

- bisogni, domande, obiettivi di carattere psicologico, relazionale, formativo, culturale-ricreativo, ecc.;
- metodiche e strumenti di prevenzione, sensibilizzazione e formazione;
- criteri di valutazione degli aspetti qualitativi e non quantitativi.

Sostanzialmente, questo ci impone di:

- essere capaci di immaginare una realtà diversa. Bisogna quindi coltivare la fantasia e la creatività;
- saper fare un'analisi della situazione: individuare le cause, gli effetti, gli attori in gioco, i possibili rimedi ecc.;
- saper progettare un'azione: darsi degli obiettivi realistici, saper fare una ricognizione delle risorse, saper utilizzare metodi e tecniche di impegno, prospettare scenari ecc.

La base per una *prassi educativa ecologica* è agire per progetti, non eseguire programmi, Sono atteggiamenti, rispetto alla vita, molto differenti. Eseguire programmi, essere istruiti totalmente dall'esterno, è ancora oggi in molte circostanze il caso classico della nostra scuola.

La grande difficoltà che oggi abbiamo nel rendere operativa la scuola dell'autonomia è dovuta alla difficoltà di molti insegnanti e dirigenti di istituto nel passare dall'eseguire i programmi al progettare un futuro, che è una delle caratteristiche della competenza evolutiva. Come possiamo definire tale competenza evolutiva? La *competenza evolutiva* consiste, da parte del ragazzo, nell'immaginare un futuro per sé e operare per rendere possibili le condizioni relazionali o co-evolutive concrete per questo futuro. L'insegnante può prendere distanza da tale processo, per guadagnare orizzonte, ma non estromettersi.

Se ci interessano le teste ben fatte e non le teste piene, servono IdR che sappiano agire pensando e lavorare per progetti *verso la competenza evolutiva*, la progettazione è un'indagine sul futuro.

2.5. Competenza organizzativa

Le competenze progettuali, peraltro, si attivano in sinergia con le competenze organizzative: saper costruire il progetto educativo con i colleghi del team o del consiglio di classe, saper lavorare nelle sedi di lavoro comune e, in particolare, saper coordinare e gestire il lavoro dei consigli di classe, degli eventuali dipartimenti disciplinari, dalle singole commissioni preposte a specifici problemi (aggiornamento, integrazione, recupero, rapporti extra-scuola, ecc.).

Dal punto di vista organizzativo e progettuale, si consiglia vivamente all'IdR di non trascurare la possibilità di *intervenire attivamente alla costruzione del POF*. E' chiaro che il lavoro di riconversione e di trasformazione del progetto di istituto, realizzato con il coinvolgimento e la cooperazione collegiale, assume il carattere d'impegno a dimensione permanente e ricorrente.



Mai l'IdR deve dimenticare che *un progetto deve essere dotato di un'etica evolutiva*. Un progetto qualsiasi, soprattutto un POF, prevede sia elaborazioni di tipo autorganizzativo, sia elaborazioni frutto di un'identità: "è il nostro progetto". La sua originalità evolutiva, si rivela in un progetto che risponda esclusivamente a esigenze volte a consolidare la conoscenza di cose già note e ricorrenti, ma che ci lanci in avanti e che abbia dei nessi con i contesti di applicazione.

2.6. Competenza valutativa

Intesa come *capacità riflessiva e orientativamente autovalutativa*, cioè di osservare e controllare i processi di insegnamento-apprendimento, di verifica e di valutazione ciclica e formativa. Emerge, dai discorsi e dalle pratiche della scuola, il carattere molteplice, polimorfo, pluridimensionale della valutazione. Essa appare, infatti, determinata, nel suo concreto realizzarsi e agire, da criteri, approcci, modelli, funzioni e fattori molto vari ed eterogenei. Essa contiene per sua natura una complessità difficilmente riducibile a soluzioni lineari, a risposte univoche, a protocolli di azione certi.

Nonostante queste evidenze, nella nostra cultura scolastica la questione della valutazione si è sempre posta prevalentemente come attenzione all'uso della valutazione come strumento di selezione o di promozione, e quindi come problema di "politica scolastica", oppure come attenzione agli aspetti più tecnici, docimologici del valutare, con preoccupazioni quindi di correttezza, attendibilità, rigore delle "misure" del rendimento. L'aspetto forse più trascurato è quello, che a noi sembra invece centrale in un'ottica pedagogica, del significato e della funzione formativa della valutazione. Si tratta cioè di "pensare la valutazione" come una componente necessaria e fondamentale della relazione formativa, di riconoscere la sua funzione di comunicazione e di monitoraggio nel processo formativo, e di "usarla" quindi come una risorsa piuttosto che "subirla" come un necessario adempimento della funzione docente. Per fare ciò è necessario, molto prima che trovare risposte tecniche a come valutare bene, ripensare e ristrutturare l'immagine stessa e il significato di questa funzione.

In ogni caso, gli insegnanti sono responsabili dell'organizzazione e del monitoraggio dell'apprendimento, per i quali fanno ricorso a molteplici metodi, rispettosi dei diversi stili di apprendimento, sanno riconoscere e premiare l'impegno degli allievi, ne valutano regolarmente il progresso per determinare il successo o l'insuccesso delle attività che progettano, sanno indirizzare gli studenti all'autovalutazione e al monitoraggio del proprio apprendimento. Utilizzano sia metodologie innovative, quali raccolte documentali e videoregistrazioni, sia strumenti più tradizionali come questionari e interrogazioni. Conoscono altresì l'utilità del fare domande durante un lavoro di gruppo, per valutare come i singoli seguono l'argomento, oppure di dialogare con singoli allievi durante lo svolgimento di compiti individuali, per rendersi conto delle difficoltà che ciascuno incontra. Sanno infine che strumento fondamentale di valutazione è l'osservazione sistematica dei loro allievi, dei loro comportamenti nelle diverse circostanze, di quello che dicono, di quello che scrivono. Lo scopo della valutazione dell'IdR, in primo luogo, è quello di regolare tempi e modi dell'insegnamento-apprendimento, non di attribuire misurazioni.

2.7. Competenza comunicativo-relazionale

Oggi la realtà scolastica è diventata, ancor più che in passato, un *crocevia di relazioni umane* che si intrecciano e si giocano a diversi livelli:

- interistituzionale (con le altre scuole),
- intergrupuale (tra i gruppi presenti nella scuola: il Consiglio di interclasse, il Collegio Docenti, etc.)
- interpersonale (tra le persone: docenti, alunni, genitori, etc.).



Dunque, se tutte le competenze sono importanti, è *soprattutto nell'ambito relazionale, che si decide il risultato definitivo dell'apprendimento*, per soggetti in età evolutiva.

In particolare, la gestione collegiale della classe non comporta più una relazione diretta dell'insegnante con l'alunno, bensì una relazione mediata dal gruppo docente. Ogni insegnante, uscendo dalla logica individualistica, spesso connotata da isolamento, ossessività e resistenza all'innovazione, deve imparare ad agire in nome e per conto di un gruppo di persone, dando vita ad una scuola in cui l'insegnante che non sa impostare e gestire una relazionalità positiva non può vivere appieno la sua professionalità.

L'area delle competenze psico-pedagogiche e relazionali comprende le risorse volte a saper individuare i diversi stili e ritmi di apprendimento, saper riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, saper governare le relazioni, le dinamiche, i conflitti all'interno della classe e in ogni altro luogo di lavoro collettivo all'interno della scuola.

È vero che la capacità relazionale è un fattore di qualità universale, ma la relazione educativa non è tra pari e richiede all'adulto una capacità di tenuta, solida e insieme tollerante, che non si acquisisce in modo meccanicistico e neppure una volta per tutte. Di fatto, molti insegnanti, si trovano ad interagire con alunni che proiettano sui docenti i modelli relazionali tanto spesso disfunzionali appresi in ambiti estranei alla scuola. Chi insegna quindi ha la necessità di padroneggiare con sensibilità e forza gli strumenti relazionali e comunicativi, pena il diventare vittime inermi e impreparate di distorsioni psicosociali prodotte da altri. Un'interazione educativa altamente positiva si verifica quando gli insegnanti sono in grado di operare in maniera cooperativa, sia con gli alunni che tra loro, rapportandosi in maniera aperta, personalizzata e autorevole, al fine di favorire un clima amichevole e sereno.

L'IdR deve coltivare una competenza relazionale attenta e matura perché questa gli consentirà di applicare in modo proficuo tutte le altre sue capacità. Infatti, dove la relazione allievo-docente è vischiosa, o bloccata, nasce un circolo vizioso che conduce al fallimento sicuro dello scopo didattico. Al rifiuto da parte dell'allievo delle materie di studio, ma in realtà indirizzato al docente, segue un rifiuto più o meno consapevole dell'allievo da parte del docente, che compromette in modo definitivo l'iter formativo del discente. Il dolore morale che l'allievo e il docente esperiscono nel fallimento della relazione educativa ha spesso conseguenze rilevanti, sulla motivazione a continuare il proprio percorso o sulla valutazione serena della propria realtà esistenziale.

CONCLUSIONE

In sintesi, possiamo ricavare, dall'insieme delle osservazioni, che l'IdR acquista un'identità di professionista autorevole se consolida una propria biografia professionale, se entra in un ciclo vitale di crescita culturale, che comporta la partecipazione a esperienze di varia intensità (il "normale" insegnamento, i progetti innovativi, la ricerca didattica, i corsi di formazione, ecc.). Decisiva appare la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio cognitivo-riflessivo, che rimette in gioco risorse cognitive ed emotive.

Al centro della sua professione docente, da un lato emerge una responsabilità antropologica, teologica, ecclesiale, ... dall'altro lato c'è una responsabilità sociale e educativa, che si esplica nell'etica del lavoro ben fatto, nell'impegno educativo verso i ragazzi, nella formazione di persone e cittadini consapevoli e attivi. I saperi implicano un rapporto "alto" con la cultura in generale e con i saperi disciplinari, mentre lo spessore "pratico" del lavoro docente rimanda ad un'interpretazione evoluta dei modelli di apprendimento degli allievi e alle condizioni per favorirlo.