

# Il profilo culturale e professionale del Coordinatore e del Docente di scuola cattolica

Sergio Cicatelli  
Dirigente MIUR, Esperto sistemi formativi

L'identità di un professionista della scuola non può delinarsi a prescindere dal contesto in cui essa è esercitata. Pertanto il profilo del coordinatore e del docente di scuola cattolica deve essere ricostruito a partire dalle caratteristiche del mondo della scuola e da quel tipo particolare di ambiente scolastico che è la scuola cattolica.

Fare riferimento alla *scuola* significa avere ben presenti le caratteristiche di questa istituzione educativa, le sue finalità, le modalità organizzative e le componenti che si muovono al suo interno. Parlare di *scuola cattolica* significa, in aggiunta, ricondurre la sua azione al progetto educativo della Chiesa e al suo messaggio, evidenziando la differenza specifica che distingue la scuola cattolica dalla scuola in genere. Lo scenario può quindi essere in parte identico e in parte diverso, dato che il paradigma didattico e organizzativo della scuola statale è condiviso in gran parte anche dalla scuola cattolica (tanto più se paritaria), ma questa vi aggiunge la sua ispirazione religiosa ed una attenzione alla persona che, se è formalmente dichiarata come centro di interesse anche nei progetti della scuola statale, all'interno della comunità educante di una scuola cattolica acquista una valenza ed uno spessore che non possono ridursi all'identificazione di ruoli e funzioni ma deve aprirsi alla considerazione dell'intera esperienza umana di tutti i soggetti che entrano in relazione all'interno di quella comunità. Quindi il titolo di questo contributo deve ristrutturarsi secondo un percorso che andrà dal profilo *professionale* (identificabile in base a parametri oggettivi) a quello *culturale* (in cui cominciano ad emergere importanti scelte di campo) a quello *umano* (che costituisce il fondamento e il punto di partenza di tutto il percorso, perché la scuola cattolica non è un'istituzione formale ma una comunità di persone).

## 1. Il profilo professionale

1.1. L'identità professionale dell'*insegnante* è in corso di ridefinizione, sia sul piano giuridico, sia da parte della riflessione scientifica e dell'autopercezione degli stessi insegnanti. In estrema sintesi, si può sottolineare come sia in atto da tempo un passaggio dalla condizione impiegatizia a quella di professionista. In ambito didattico, fino a un recente passato era determinante il ruolo del programma ministeriale, che imponeva al docente di eseguire puntualmente direttive centrali nel quadro di un sistema unitario, espressione di una concezione della scuola principalmente come istituzione monolitica organizzata burocraticamente. Negli ultimi decenni la ricerca pedagogica e didattica ha evidenziato il ruolo di mediatore dell'insegnante, non più fonte di un sapere preconstituito da trasferire nell'alunno con un processo essenzialmente riproduttivo (modello comportamentista), ma strumento per favorire nell'alunno l'accesso alle fonti del sapere in vista di una sua autonoma acquisizione ed elaborazione (modello costruttivista).

A questa modifica nei processi di apprendimento (e quindi di insegnamento) ha fatto seguito un'evoluzione di carattere istituzionale, recepita anche dalla legislazione. L'art. 395 del T.U. di legislazione scolastica, DLgs 297/94, ripetendo l'art. 2 del Dpr 417/74, definisce la funzione docente come «esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità». Nel contesto dell'autonomia, il Dpr 275/99, art. 16, c. 3, precisa che «i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e della attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento». Il CCNL 7-10-2007 per il comparto scuola statale nel quadriennio 2006-09 aggiunge all'art. 26 che «la funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione. La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio». Il profilo professionale del docente, delineato nel successivo art. 27, risulta perciò complesso e «costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola».

L'accesso a questa professione è oggetto da qualche anno di vari interventi di riforma che ancora non hanno raggiunto un assetto definitivo: l'art. 5 della legge 53/03, che innovava il settore nel quadro della riforma Moratti, era stato attuato dal DLgs 227/05, ma entrambi i provvedimenti sono stati abrogati dalla legge 244/07 (finanziaria 2008) con il ministro Fioroni, mentre da poco si conoscono i risultati del gruppo di lavoro nominato dal ministro Gelmini (commissione Israel) per ridefinire la formazione e il reclutamento degli insegnanti. Nell'incertezza del momento si può almeno dire che per accedere alla professione docente nelle scuole di ogni ordine e grado è comunque richiesta una formazione iniziale di livello universitario (laurea magistrale) specificamente finalizzata all'insegnamento e accompagnata da una concreta esperienza di tirocinio. Interna al corso di laurea o aggiunta ad esso è l'abilitazione all'insegnamento che rappresenta la condizione imprescindibile per l'esercizio della docenza nelle scuole statali e non statali.

In sintesi, sembra importante mettere in luce almeno tre principi che definiscono in vario modo l'esercizio della professione docente: libertà, autonomia e responsabilità. Non è possibile esaminarli in dettaglio, ma tutti e tre riconducono questa professione ad una ineludibile sfera etica (che giustifica l'esistenza della specifica deontologia professionale) e sono espressione della più generale funzione educativa che definisce in maniera onnicomprensiva, non solo sul piano professionale, l'identità di un insegnante.

1.2. Il profilo del *dirigente* scolastico statale non è immediatamente trasferibile alle scuole non statali, ma costituisce ugualmente un punto di riferimento per individuare le caratteristiche di coloro che hanno responsabilità direttive e di coordinamento nelle scuole non statali (anch'esse autonome). L'assenza di una completa funzione dirigenziale, in parte trasferita all'ente gestore e a chi lo rappresenta, impedisce di parlare di dirigenti e fa preferire l'uso di una diversa terminologia: si parla infatti di coordinatori delle attività educative e didattiche o di presidi, titolo formalmente cancellato dalle scuole statali ma ancora comunemente in uso.

Un rapido sguardo alla normativa vigente mostra come il coordinatore debba essere in possesso di abilitazione (CM 2753/01), di adeguata qualificazione didattico-pedagogica (CM 25/02), di esperienza e competenza didattico-pedagogica, nonché di laurea o titolo equipollente (CM 31/03): insomma deve possedere «titoli culturali o professionali non inferiori a quelli previsti per il personale docente» (DM 29-11-2007). Quest'ultima precisazione, riconducendo il coordinatore nell'ambito della professione docente (solo con qualche competenza e responsabilità in più), fonda la specificità della funzione direttiva o di coordinamento su un terreno di competenze educative che sono lo specifico dell'ambiente scolastico e che quindi rendono irriducibile tale funzione ad altre analoghe esercitate in altri ambienti.

## **2. Il profilo culturale**

2.1. Poste le premesse formali relative al profilo professionale, può essere opportuno passare rapidamente in rassegna le competenze normalmente richieste ad un educatore di scuola cattolica, sia esso docente o coordinatore. Schematicamente esse possono essere ricondotte a cinque ambiti:

- a) competenze scientifico-culturali (cosa insegnare);
- b) competenze metodologico-didattiche (come insegnare);
- c) competenze comunicativo-relazionali (a chi insegnare, chi educare);
- d) competenze organizzativo-gestionali (dove e con chi insegnare/educare);
- e) competenze spirituali-motivazionali (perché insegnare/educare).

Ognuna di queste competenze richiederebbe un'analisi specifica, ma qui dobbiamo limitarci a qualche considerazione generale.

In primo luogo, al docente è richiesto di conoscere bene la materia da insegnare in quanto egli deve costituire un punto di riferimento affidabile per i suoi alunni. È forse l'unica competenza realmente accertata nelle procedure di abilitazione all'insegnamento. Anche al coordinatore, in quanto dotato della stessa professionalità, è richiesto di conoscere bene almeno un settore disciplinare (nella secondaria) per poter costituire un punto di riferimento per tutto il corpo docente e poter valutare con cognizione di causa i risultati del lavoro degli insegnanti che è chiamato a coordinare.

In secondo luogo l'insegnante deve possedere una buona cultura pedagogica per poter proporre efficacemente i contenuti di sua competenza agli alunni. Solo nella scuola primaria questa competenza è accertata in sede di abilitazione, anche se la recente esperienza delle Ssis aveva introdotto anche una riflessione metodologica ed un'esperienza pratica nel percorso formativo dei docenti. Sapere non vuol dire saper insegnare, e la conoscenza teorica della didattica non sempre basta a rendere efficace l'insegnamento. All'insegnante è perciò richiesto di saper esaminare la propria prassi didattica e al coordinatore di promuovere l'autoriflessione professionale dei docenti mediante opportune iniziative di formazione.

In terzo luogo la professione docente si esplica all'interno di una rete di relazioni umane (principalmente con gli alunni, ma anche con i genitori, i colleghi, il dirigente, il mondo esterno alla scuola). La competenza comunicativa è associata a quella relazionale perché il messaggio educativo non passa solo attraverso le parole dell'insegnante (la spiegazione), ma si nutre ed acquista efficacia anche e soprattutto grazie al tipo di relazione (serena, disinvolta, "calda", partecipe,...) che si stabilisce con ciascun alunno. Anche il coordinatore deve saper stabilire le giuste relazioni con i suoi diversi interlocutori (adulti o giovani, persone o istituzioni). Tutti devono inoltre essere consapevoli che in ogni momento parlano non a nome proprio ma di un'istituzione educativa.

Ancora, al docente è richiesto sempre di più di assumere responsabilità organizzative all'interno della scuola (e non solo all'interno della propria classe, in cui pure deve saper trovare le soluzioni più idonee per il lavoro suo e degli alunni). Non è solo compito del coordinatore il funzionamento della scuola, poiché una realtà complessa come la scuola deve poter contare sulla collaborazione di tutti i suoi componenti adulti per un più efficace funzionamento. Sempre di più è richiesto a tutti di costruire le condizioni per un lavoro efficace e di saper decidere e assumersi responsabilità individuali e collegiali.

Infine, all'interno di una scuola cattolica docenti e coordinatore sono espressione autorevole del progetto educativo. Ognuno deve perciò saper ricondurre sempre ogni scelta ed ogni attività al carisma originario e ai motivi ispiratori della scuola cattolica quale espressione della comunità ecclesiale. In particolare, ogni momento della vita scolastica deve essere ricondotto alla sua finalità educativa e al progetto di formazione cristiana che la scuola intende perseguire. Dovrebbe essere inutile aggiungere che questa dimensione non passa attraverso astratte dichiarazioni di principio ma attraverso una testimonianza convinta e continua che rende la comunità scolastica vera comunità educante e parte della comunità ecclesiale.

Come si può notare, il profilo culturale che esce da queste considerazioni non è fatto di sole conoscenze ma mette in gioco la totalità della persona, in quanto risponde ad una precisa concezione della scuola quale sfondo su cui si vanno a collocare gli interventi di vario genere che docenti e coordinatore possono realizzare. Senza una teoria della scuola (concretamente messa in pratica) tutto il discorso rimarrebbe astratto e quindi sembra utile sviluppare anche qualche riflessione sulla natura della scuola per trovare la necessaria coerenza tra l'ambiente e le persone che in esso operano.

2.2. In merito, riducendo le considerazioni all'essenziale e forzando la complessità del reale con qualche semplificazione schematica, possiamo pensare alla scuola in almeno tre modi:

- a) la scuola istituzione,
- b) la scuola azienda,
- c) la scuola comunità.

La scuola istituzione è il modello principalmente praticato nella scuola statale almeno fino a qualche tempo fa, prima che l'autonomia scolastica modificasse le regole di funzionamento con una rivoluzione che finora, però, sembra essere rimasta molto sulla carta. La scuola istituzione applica un modello burocratico/amministrativo centrato sull'organizzazione taylorista del lavoro degli insegnanti (non sui tempi di apprendimento degli alunni) e guidato dalla preoccupazione dell'adempimento formale di tutti gli obblighi di legge. La didattica è concentrata sulla trasmissione di contenuti e sull'accertamento del loro possesso. Il coordinatore è il garante del funzionamento del sistema e risponde soprattutto al gestore (Stato o privato che sia).

Il modello aziendale nasce dalla consapevolezza della complessità in cui si opera (non riducibile alla formale esecuzione di direttive identiche per tutti) e dalla ricerca della qualità del servizio educativo (centrato sul cliente/alunno). La didattica è concentrata sui risultati e sulla realizzazione degli obiettivi secondo una logica di efficienza ed efficacia. Il coordinatore è il manager responsabile del raggiungimento dei risultati e della gestione delle risorse umane. Qualcuno ha collegato il modello di scuola azienda all'introduzione dell'autonomia scolastica, condannandone le derive commerciali ed economicistiche, ma trascurando il positivo richiamo alle esigenze del destinatario delle attività scolastiche.

La scuola comunità è centrata sulle persone quali realtà irriducibili e uniche, legate da rapporti primari e dalla condivisione di regole e valori. La comunità genera relazioni autentiche e ne è generata. In una scuola pensata come comunità la didattica guarda all'alunno come persona e non solo ai suoi risultati di apprendimento. Il docente partecipa alla vita della comunità insieme ai genitori e agli alunni. Il coordinatore è l'animatore della comunità, favorisce l'appartenenza ad essa e la crescita continua del gruppo, secondo una logica di continuo dinamismo.

2.2.1. Il modello comunitario è il più appropriato per una scuola cattolica, chiamata ad essere «un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità»<sup>1</sup>. I valori da condividere sono dun-

---

<sup>1</sup> Concilio Vaticano II, *Gravissimum educationis*, 8.

que assegnati: libertà e carità. E alla luce di essi si costruisce il progetto educativo intorno alla persona, accolta e valorizzata nella sua totalità, cercando di costituire la scuola come comunità di apprendimento.

In sociologia si parla di comunità come di un gruppo di persone unite da vincoli non formalizzati ma profondi ed affettivamente coinvolgenti e legate da un sistema di relazioni e di valori che definisce l'identità di ogni singolo membro. Tra i caratteri specifici di una comunità si tende a ricordare l'esistenza di relazioni "faccia a faccia", le dimensioni ridotte, l'appartenenza naturale e non voluta (si nasce all'interno di una comunità come si nasce in una famiglia), la presenza di simboli identitari e di una storia comune. La comunità, inoltre, non è un sistema rigido, poiché è modellata dal continuo apporto dei membri che entrano a farne parte (come i figli in una famiglia).

Tra i principali teorici della scuola come comunità c'è T.J. Sergiovanni, autore americano al quale faremo riferimento nelle considerazioni che seguono<sup>2</sup>. Secondo Sergiovanni, le scuole devono passare da una gestione forte con cultura debole a una gestione debole con cultura forte, cioè devono concentrare l'attenzione più sui fini che sui mezzi. Il modello tradizionale vuole stabilire risultati misurabili, fornire aspettative di comportamento, praticare il monitoraggio, misurare i risultati. Il modello comunitario, invece, intende perseguire la chiarezza sugli orientamenti di fondo, dare lo scopo e creare alleanza condivisa, praticare una gestione alternativamente rigida e morbida, valutare processi e risultati. Nel modello tradizionale si fa ciò che viene compensato; nel modello comunitario si fa (e si fa bene) ciò che è gratificante per sé. Il modello comunitario parte dal basso, dalle persone e dalle loro convinzioni (valori condivisi) per costruire strategie di intervento ed organizzazione della scuola. Al suo interno il docente è partecipe dei valori e dei fini della comunità ed il coordinatore anima e orienta il percorso di costruzione dal basso del progetto di scuola. Ovviamente, nel caso di una scuola cattolica il progetto educativo non può essere il frutto di un'autonoma elaborazione delle persone che formano la comunità scolastica ma è comunque condiviso e adottato con piena convinzione da tutti coloro che in esso si riconoscono (altrimenti non si rivolgerebbero alla scuola cattolica). In forma diversa docenti e coordinatore devono essere dei leader all'interno della scuola per orientarne le dinamiche nel rispetto del contributo di ognuno.

2.2.2. Al tema della scuola come comunità educante il Centro Studi per la Scuola Cattolica ha dedicato il suo decimo Rapporto annuale nel 2008, al quale si rinvia per una più approfondita riflessione in materia, supportata anche dall'osservazione di alcune scuole<sup>3</sup>.

Per una scuola comunità è vitale avere una chiara identità, coltivare un clima comunitario, sviluppare una relazione educativa, sollecitare la corresponsabilità dei genitori, essere aperta alla realtà. Il modello formativo si nutre di un Pof organico, di una vita scolastica caratterizzata anche da riti comunitari, di scelte precise nell'ambito delle metodologie di apprendimento e di valutazione. L'organizzazione è quella di una *learning organization* (sistema capace di agire come insieme e di apprendere dalle proprie esperienze comuni), caratterizzata da figure professionali di coordinamento e *tutoring*, attenta alla cura dell'ambiente scolastico e alle metodologie di comunicazione. Le condizioni per la vita di comunità sono una *leadership* efficace, qualche forma di eccedenza professionale (intesa come disponibilità personale degli operatori a fare più di quanto formalmente gli venga richiesto come testimonianza di appartenenza alla comunità e servizio alla persona), una intensa formazione dei docenti, uno stile organizzativo appropriato e la garanzia del rispetto degli spazi vitali di ognuno (nel senso che la comunità non deve assorbire tutta la vita dei suoi membri ma dar modo ad ognuno di vivere una propria dimensione privata)<sup>4</sup>.

L'osservazione di scuole impegnate nella costruzione di una comunità educante ha messo in luce alcune caratteristiche costanti: la presenza di un'atmosfera familiare (che contribuisce a realizzare la continuità orizzontale tra scuola e famiglia), l'esistenza di relazioni "calde" e autentiche, il rispetto dei ruoli di insegnanti e genitori pur nella cordialità dei rapporti, la disponibilità ad un'accoglienza attenta e sincera, la capacità di ascolto e di dialogo, la condivisione dell'identità comune.

2.3. Alla costruzione di una comunità educante corrispondono una pedagogia centrata sulla persona e una didattica che, facendo tesoro delle ultime acquisizioni del costruttivismo, renda l'alunno protagonista della sua formazione e della costruzione della sua cultura. In questo senso la cultura della scuola di oggi deve fare i conti con le sollecitazioni che provengono dalla ricerca scientifica e dalle istituzioni internazionali, le quali vanno tutte nella direzione di concentrare l'attenzione sulle *competenze* quale nuova parola chiave della scuola e dei processi di insegnamento.

Negli ultimi progetti di riforma scolastica abbiamo incontrato alcune sistematizzazioni in cui il concetto di competenza ha svolto sempre un ruolo di protagonista: nella riforma Berlinguer si parlava della scuola delle tre

---

<sup>2</sup> Cfr. T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000; Id., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.

<sup>3</sup> CSSC, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2008.

<sup>4</sup> Cfr. D. Nicoli, *Qualità e valutazione nella comunità educante di scuola cattolica*, in CSSC, *op. cit.*, pp. 237-62.

"C" (conoscenze, competenze e capacità); la riforma Moratti ha scandito il percorso in quattro tappe, dalle capacità alle competenze passando per le conoscenze e le abilità; con il Ministro Fioroni si è ricondotto lo schema a tre soli passaggi (conoscenze, abilità e competenze); il ministro Gelmini sembra intenzionato a conservare questa ultima articolazione, pur nell'impianto generale della riforma Moratti. Come si può notare, su due concetti sono tutti d'accordo: le conoscenze e le competenze. Le prime sono semplicemente le nozioni, i contenuti da trasmettere a scuola; le competenze sono invece la nuova categoria operativa su cui gli insegnanti sono invitati a riflettere per modificare in senso più attivo la loro didattica.

2.3.1. La ricerca pedagogica non è unanime nel dare una definizione di competenza. Il termine comincia a diffondersi negli anni Novanta del secolo scorso. I precedenti possono essere rintracciati nella teoria del *Mastery learning*, che a sua volta costituiva il superamento dell'impostazione comportamentista da cui erano nate le teorie del curricolo. Nel 1991 Gillet definiva la competenza come «un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operatori, che permettono, in una famiglia di situazioni, di identificare un problema-compito e di risolverlo attraverso un'azione efficace»<sup>5</sup>. Poco dopo Reboul proponeva un'idea di competenza come sintesi di tre modalità di apprendimento: il sapere che, il sapere come e il sapere perché, distinguendo tre livelli di competenza culminanti nella competenza a essere, che «può essere promossa dall'insegnamento, ma non insegnata»<sup>6</sup>. Bertagna, che tanta parte ha avuto nell'elaborazione teorica della riforma Moratti, sosteneva nel 2001 che «le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere»<sup>7</sup>. Laeng definiva nel 2003 la competenza come «il sicuro possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito», aggiungendo che «è uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità»<sup>8</sup>. Nel 2004 Sorin richiamava l'attenzione sul fatto che «se ogni competenza integra conoscenze oltre ad altre risorse, essa permette all'allievo non soltanto di mobilitare le proprie conoscenze, ma anche di costruirle»<sup>9</sup>.

Sono queste solo alcune possibili citazioni dalla ricca bibliografia sull'argomento. In estrema sintesi, ci sentiremmo di concludere più in generale che la competenza è una interazione efficace con la realtà e quindi essa non sussiste se non nel rapporto dinamico tra la realtà ed il soggetto che con essa interagisce. Occorre infatti fare attenzione a non sostanzializzare la competenza, perché essa non esiste da sola ma sempre in relazione ad un soggetto che la mette in atto: non esiste, cioè, la competenza ma il soggetto competente. Ecco perché la via della competenza ci sembra essere intimamente legata ad una pedagogia della persona e quindi estremamente appropriata al bagaglio culturale e professionale di un docente di scuola cattolica.

2.3.2. Un diverso percorso di ricerca può condurci a definire la competenza sulla base dei documenti internazionali che l'hanno progressivamente sottoposta all'attenzione del pubblico. Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblicava il documento *Life skills education in schools*, in cui individuava un elenco di dieci competenze sociali e individuali che ogni giovane dovrebbe possedere per prevenire eventuali forme di disagio e dipendenza<sup>10</sup>. Nel 1997 l'OCSE avvia il famoso progetto PISA con lo scopo di misurare conoscenze e competenze degli studenti quindicenni. Parallelamente la stessa OCSE avvia il progetto De.Se.Co. (Definizione e selezione delle competenze), il cui rapporto finale appare nel 2003 e lancia il concetto di competenza-chiave. Anche il Consiglio Europeo di Lisbona aveva stabilito nel 2000 che «un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali». L'obiettivo si realizzerà nel 2006 con il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli che fornisce una articolata definizione di competenza, accolta anche nella legislazione italiana; per essa le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». Fino a questa data nei testi internazionali la parola "competenza" traduceva l'inglese *skill*; ora invece la definizione tecnica è riferita a *competence*. L'evoluzione non è trascurabile.

<sup>5</sup> P. Gillet, *Construire des formations*, ESF, Paris 1991, p. 69.

<sup>6</sup> O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, PUF, Paris 1996, p. 197.

<sup>7</sup> G. Bertagna, *Verso i nuovi piani di studio*, "Annali dell'Istruzione", Numero speciale Stati Generali dicembre 2001, XLVII, 2001, n. 1-2, p. 266.

<sup>8</sup> M. Laeng, Voce "Competenza", in *Enciclopedia pedagogica* (a cura di M. Laeng), La Scuola, Brescia 2003, vol. VII-Appendice, p. 342.

<sup>9</sup> N. Sorin, *La compétence langagière et les savoirs en jeu*, in M.J. Toussaint, C. Xypas, *La notion de compétence en éducation et en formation*, L'Harmattan, Paris 2004, p. 178.

<sup>10</sup> Le dieci competenze erano: prendere decisioni, risolvere problemi, pensiero creativo, pensiero critico, comunicazione efficace, relazioni interpersonali, autoconsapevolezza, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress.

Sempre nel 2006 una Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio distingue tra la competenza in genere, che è «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare» e le competenze chiave (*key competences*), che «sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione». La medesima Raccomandazione formula anche un appello di più ampia portata metodologica suggerendo lo «spostamento dell'attenzione dall'impartire conoscenze allo sviluppare competenze trasferibili che preparino i giovani alla vita adulta e all'apprendimento permanente». Le competenze chiave individuate dalla Commissione europea sono otto: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; imprenditorialità; espressione culturale.

2.3.3. In Italia tutto il discorso sulle competenze era stato recepito in forma embrionale dalla riforma dell'esame di stato, legge 425/97, che impostava il nuovo esame di maturità sulla verifica delle conoscenze, competenze e capacità dello studente. Contemporaneamente la nozione di competenza cominciava ad apparire nei diversi accordi tra governo e parti sociali che accompagnavano la concertazione politica che caratterizzò la seconda metà degli anni Novanta<sup>11</sup>, confermando così l'interpretazione di chi colloca la nascita della nozione di competenza nel mondo del lavoro<sup>12</sup>.

Con la riforma Moratti si afferma l'idea che la competenza costituisce la condizione di uscita dello studente da un corso di studi. Alle definizioni teoriche succedono con il ministro Fioroni una serie di indicazioni operative, per molti aspetti rispondenti ad una impostazione diversa e più aderente al funzionalismo proposto dalle istituzioni europee. Nelle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, allegata al DM 31-7-2007, non c'è una definizione di competenza ma vi si fa continuo riferimento pratico attraverso l'individuazione di traguardi per lo sviluppo delle competenze specifici per ciascuna disciplina, da integrare con non meglio precisate competenze trasversali. È però con il documento tecnico allegato al Regolamento del nuovo obbligo di istruzione (DM 139/07) che si introducono una serie di precise indicazioni sul ruolo della competenza nel processo di insegnamento/apprendimento, in particolare nel primo biennio della secondaria di II grado.

La definizione di competenza è quella tratta dal già citato Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli, ma il modello è piuttosto articolato dal momento che sono individuati quattro assi culturali al cui interno si collocano specifiche competenze di carattere prevalentemente disciplinare, mentre trasversalmente ad esse vanno perseguite altre otto competenze chiave di cittadinanza, diverse dalle otto competenze chiave individuate dalla Commissione europea. Le nostre otto competenze chiave sono infatti: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

### 3. Il profilo umano

3.1. Questo è il quadro, complesso e in parte contraddittorio, al cui interno si devono muovere in questo momento gli operatori scolastici.

Insegnanti e coordinatori devono tenere presenti questi obiettivi educativi e orientare di conseguenza la loro azione. Ma la scuola cattolica non può appiattirsi sul funzionalismo delle competenze fin qui individuate (in Italia e in Europa). Deve aggiungere la sua attenzione alla persona, nel quadro di un progetto educativo – e soprattutto di una prassi educativa – che, come ha ricordato il papa a Verona nel 2006, deve saper parlare alla totalità della persona, poiché «occorre preoccuparsi della formazione della sua intelligenza, senza trascurare quella della sua libertà e capacità di amare»<sup>13</sup>.

Se la pedagogia della persona è la scelta di fondo della scuola cattolica, non può essere indifferente la considerazione di tutte le persone che fanno parte della comunità educativa, perché l'educazione della persona può essere promossa solo attraverso un dialogo tra persone che entrano in relazione in quanto tali e sono disposte a mettersi in gioco integralmente all'interno di una dimensione comunitaria che, come si è già detto, è la più appropriata per la realizzazione del progetto educativo di una scuola cattolica. In altre parole, pedagogia della persona e comunità educante non possono essere separate in un progetto educativo di scuola cattolica e ciò comporta atten-

<sup>11</sup> Cfr. il Patto per il lavoro del 24-9-1996 e il Patto per lo sviluppo e l'occupazione del 24-12-1998. Si veda anche la legge 196/97 che, nel quadro di disposizioni in materia di occupazione inserisce anche il tema della certificazione delle competenze acquisite nella formazione professionale.

<sup>12</sup> «Il termine competenza comincia la sua ascesa negli anni '90. L'uso del termine interpella il rapporto dell'uomo con il lavoro. Il concetto di qualifica riguardava la definizione di saper fare analitici, discreti, messi in atto da un lavoratore in un quadro di lavoro stabile. La competenza mette il lavoratore di fronte alla propria responsabilità, alla propria autonomia, alla propria creatività» (G. Pinte, *Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation*, in M.J. Toussaint, C. Xypas, *op. cit.*, p. 231).

<sup>13</sup> Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti al IV Convegno della Chiesa italiana*, 19 ottobre 2006.

zione anche alla persona dei "tecnici" dell'educazione, docenti e coordinatori, che devono essere espressione concreta di questo percorso ideale. Ecco perché il loro profilo professionale e culturale non può non sfociare anche in un profilo umano, dato che è la loro persona a risultare determinante nella relazione educativa che essi vanno ad alimentare quotidianamente: per educare una persona ci vuole un'altra persona; non basta un libro, un computer o un programma di insegnamento.

In un contesto del genere ha quindi senso interrogarsi anche sulle competenze di cui insegnanti e coordinatori devono essere in possesso, se è vero – come si è cercato di mostrare – che le competenze sono il nuovo parametro di realizzazione dell'azione educativa in una prospettiva che mette al centro la persona più che le singole cose che sa o sa fare.

3.2. Troppo lungo sarebbe il discorso sulle competenze oggi richieste ad un insegnante (e per di più a un insegnante di scuola cattolica). Abbiamo già citato le competenze previste dal CCNL per gli insegnanti statali: competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione. Una ricerca svolta negli anni Novanta dal CEDE individuava invece cinque competenze in parte diverse: conoscenza disciplinare e del contenuto dei programmi; competenze didattiche, cioè padronanza di un repertorio di strategie didattiche e capacità di applicarle; capacità di riflessione e di autocritica; empatia, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscere la loro dignità; competenza gestionale, da esercitare dentro e fuori dell'aula<sup>14</sup>. Ognuno può misurarsi con questi e con i tanti altri modelli possibili, ma per la scuola cattolica si devono aggiungere altri parametri specifici.

Il Codice di Diritto Canonico prescrive che nelle scuole cattoliche «i maestri si distinguano per retta dottrina e probità di vita» (can. 803, §2). La retta dottrina non può ridursi alla sola conoscenza del dogma cattolico ma deve essere intesa come convinta condivisione di quel credo; la probità di vita non può voler dire santità ma almeno testimonianza dello sforzo di vivere coerentemente ciò che si professa. In poche parole, ortodossia e ortoprassi dovrebbero essere il valore aggiunto di un docente di scuola cattolica, ma non crediamo che si possa parlare in proposito di competenze e neanche crediamo che possano esaurire il bagaglio di professionalità specifica. Da un lato deve essere indiscutibile l'appartenenza ecclesiale (perché la scuola cattolica è espressione della missione evangelizzatrice della Chiesa), ma dall'altro il docente di scuola cattolica deve condividere anche il progetto educativo della scuola in cui opera ed essere concretamente testimone di quella attenzione educativa alla persona dell'alunno che discende dallo stesso messaggio evangelico. È quindi in gioco la persona stessa del docente, la sua sensibilità, il suo stile relazionale, la sua dirittura morale e, nello specifico professionale, la sua capacità di tenere unite cultura, fede e vita.

Dato che al coordinatore, come si è visto, è richiesto almeno lo stesso livello di qualificazione di un docente, va ripetuto nel suo caso lo stesso discorso, con l'aggiunta della responsabilità supplementare di coordinare e valorizzare l'azione di tutti gli insegnanti anche e soprattutto nelle ultime direzioni indicate. Alle professionalità descritte si può pertanto aggiungere almeno una ulteriore competenza, quella morale, che sposta il discorso sul piano deontologico e ci fa chiedere una serie di ulteriori doti personali, che elenchiamo rapidamente anche se richiederebbero un'attenta e approfondita riflessione: esemplarità nell'umiltà, coerenza e rigore, rispetto delle persone, ascolto di tutti, spirito di servizio, senso della scuola, distinzione dei mezzi dai fini, equilibrio personale.

3.3. Se è vero che ci troviamo nel mezzo di un'emergenza educativa (e molti segnali purtroppo confermano questa diagnosi), occorre rispondere con una proposta altrettanto educativa. Non bastano i metodi, le tecniche, i progetti, le innovazioni. Sono elementi necessari ma non sufficienti. Dobbiamo uscire dal tecnicismo che ultimamente ha segnato anche il mondo della scuola nella convinzione che si ottengano risultati attraverso un'accurata regolamentazione di tutto. Le regole non bastano e ci vuole una piena intenzionalità educativa per raggiungere la persona dell'alunno, perché – detto schematicamente – l'insegnamento parla alla mente, l'addestramento parla al corpo, ma solo l'educazione parla alla persona. E alla persona può parlare solo un'altra persona; e di persona.

Se il fine è la persona, allora la scuola educa (perché educa la persona) e le discipline sono il mezzo (l'insegnamento). Se le discipline diventano il fine, allora la scuola si riduce a nozionismo e ne risulta strumentalizzata (e non rispettata) la persona. Per fortuna, a prescindere dall'orientamento politico, gli ultimi progetti di riforma che si sono abbattuti sulla scuola hanno insistito sul recupero dell'educazione. La dichiarata centralità dell'alunno e della persona, però, impone di interrogarsi sull'*antropologia* sottesa a quelle riforme e quelle dichiarazioni. La proposta di una scuola come comunità educativa richiama una specifica *pedagogia* della relazione e dell'ambiente educativo, che impone una serie di attenzioni supplementari e condivise. La nuova categoria delle competenze sollecita infine una nuova attenzione *didattica*, che sappia coniugare lo sviluppo delle competenze con la trasmissione delle conoscenze (ineliminabile, pena lo svuotamento delle competenze stesse).

A queste sollecitazioni gli insegnanti e i coordinatori devono rispondere con una serie di atteggiamenti significativi. In primo luogo devono sentirsi educatori (e non solo insegnanti). In secondo luogo devono essere for-

---

<sup>14</sup> U. MARGIOTTA (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma 1999.

temente motivati, per poter a loro volta motivare una generazione di alunni sempre più sfiduciata e incapace di trovare un senso nell'attività scolastica e nella stessa vita. Per raggiungere questo obiettivo occorre saper parlare alle emozioni e non solo all'intelletto, allargando i confini della razionalità come il papa Benedetto XVI ci sta sollecitando a fare. Bisogna poi imparare a trattare gli alunni come persone, cioè sempre come fini e mai come mezzi. E bisogna avere la consapevolezza che, anche proprio malgrado, ogni insegnante è sempre un esempio per i propri alunni. Infine, occorre agire collegialmente, se davvero si vuole costruire una comunità educativa e non fermarsi a singoli docenti che agiscono contemporaneamente in uno stesso luogo<sup>15</sup>.

Per essere davvero educatori occorre perciò in primo luogo competenza professionale (scientifica, metodologica, umana), conquistarsi sul campo la stima ed il prestigio personale, offrire una testimonianza convinta, essere profondamente motivati, saper comunicare in maniera efficace e stabilire una relazione profonda ed autentica, contribuire a creare un clima comunitario di scuola in continuità con l'extrascuola (principalmente con la famiglia), sollecitare la corresponsabilità e il protagonismo di tutti i soggetti (soprattutto gli alunni).

3.4. In conclusione, per dare uno sfondo a tutti questi appelli alla persona, si può ascoltare ancora una volta la parola del Santo Padre sul tema specifico dell'educazione: «L'educazione non può fare a meno di quell'*autorevolezza* che rende credibile l'esercizio dell'*autorità*. Essa è frutto di *esperienza* e *competenza*, ma si acquista soprattutto con la *coerenza* della propria vita e con il *coinvolgimento* personale, espressione dell'amore vero. L'educatore è quindi un *testimone* della verità e del bene. Da queste semplici considerazioni emerge come nell'educazione sia decisivo il senso di *responsabilità*: responsabilità dell'educatore, certamente, ma anche, e in misura che cresce con l'età, responsabilità del figlio, dell'alunno, del giovane che entra nel mondo del lavoro»<sup>16</sup>.

Al docente e al coordinatore di scuola cattolica si chiede perciò di essere testimone di quella autorevolezza, di quell'esperienza, di quella competenza, di quella coerenza, di quel coinvolgimento che il papa sollecita. Si chiede di animare la comunità educativa e favorire la crescita di responsabilità di tutti i suoi membri, indicando a tutti la via della verità, del bene, del bello e dell'amore.

Per finire, una immagine sintetica del discorso svolto fin qui in maniera più tecnica può essere offerta dalla parafrasi di un noto testo paolino da attribuire ad un anonimo contemporaneo dotato di una sensibilità educativa evidentemente maturata nel corso di una lunga esperienza:

*Se io possedessi la cultura dei migliori insegnanti, ma non avessi l'amore, non sarei che un oratore intelligente o una persona spiritosa e simpatica.*

*Se conoscessi tutte le tecniche e avessi provato tutti i metodi migliori o avessi una formazione che mi permettesse di sentirmi competente, ma non avessi compreso cosa provano i miei allievi e come pensano, ciò non mi basterebbe per essere un buon insegnante.*

*E se io passassi molte ore a prepararmi per non essere teso né nervoso, ma non provassi ad amare e a comprendere i problemi personali dei miei studenti, ciò non basterebbe ancora per essere un buon insegnante.*

*Un insegnante è pieno di amore, di pazienza, di bontà. Non fa mistero che altri si confidano a lui. Non spettegola. Non si lascia facilmente scoraggiare. Non si comporta in maniera sconveniente. Per i suoi allievi è un esempio vivente di buona condotta e ne è consapevole.*

*L'amore non avrà mai fine. I programmi saranno sorpassati. I metodi passeranno di moda. Le tecniche verranno abbandonate. Il nostro sapere è limitato e noi ne possiamo trasmettere solo una piccola parte ai nostri allievi. Ma se abbiamo l'amore, allora i nostri sforzi avranno una forza creatrice e la nostra influenza resterà radicata per sempre nella vita dei nostri allievi.*

*Ora, tre cose rimangono: le tecniche, i metodi e l'amore. Ma la più importante delle tre è l'amore.*

---

<sup>15</sup> Cfr. S. Cicutelli, *Tre principi di deontologia docente*, "Orientamenti pedagogici", LIII, n. 5 (317), settembre-ottobre 2006, pp. 867-86.

<sup>16</sup> Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008 (i corsivi sono nostri, per evidenziare alcune categorie strategiche).