

CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA
Circonvallazione Aurelia 50 – 00165 Roma

Atti del Seminario

Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di scuola cattolica

Roma, 3 febbraio 2006

A cura di
Guglielmo Malizia – Sergio Ciatelli – Carlo Fedeli

Roma 2006

Indice***Prefazione******Indirizzo di saluto***

Mons. BRUNO STENCO (Direttore dell'Ufficio Nazionale Educazione Scuola Università della Cei)

Introduzione al Seminario

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Direttore del CSSC – Università Pontificia Salesiana, Roma)

Interventi introduttivi**Il quadro giuridico per la formazione degli insegnanti**

Prof. SERGIO CICALTELLI (Ricercatore CSSC – Dirigente scolastico, Roma)

Ruolo, funzioni e competenze del docente di scuola cattolica

Prof. Don CARLO NANNI (Vicerettore Università Pontificia Salesiana, Roma)

Interventi e contributi**Consapevolezza e codice deontologico**

Prof.ssa OLGA BOMBARDELLI (Università di Trento)

Presupposti della formazione dei docenti

Prof. Don BRUNO BORDIGNON (Università Pontificia Salesiana, Roma)

Necessità di una formazione approfondita degli insegnanti di scuola cattolica sulle problematiche speciali

Prof. LUIGI D'ALONZO (Università Cattolica di Milano)

Insegnanti di scuola cattolica: una professionalità tra competenze e qualità umane

Prof.ssa MARIA LUISA DE NATALE (Università Cattolica di Milano)

La formazione del docente di scuola cattolica o di ispirazione cristiana: le responsabilità delle Università, delle associazioni e delle scuole.

Prof. REDI SANTE DI POL (Presidente Nazionale FISM – Università di Torino)

Offrire un modello teorico-scientifico unificante dell'insegnamento?

Prof.ssa MARIA TERESA MOSCATO (Università di Bologna)

Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di scuola cattolica

Prof. LUIGI PATI (Università Cattolica di Brescia)

Un nuovo contesto per la professionalità del docente-educatore

Prof. ANGELA PERUCCA (Università di Lecce)

La formazione didattica degli insegnanti di scuola cattolica e di ispirazione cristiana

Prof. GIUSEPPE ZANNIELLO (Università di Palermo)

Tavola Rotonda: Quale formazione per l'insegnante di scuola cattolica?

Introduzione del moderatore: Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di Scuola Cattolica

Prof. GIUSEPPE BERTAGNA (Università di Bergamo)

Il contributo della dimensione storico-teorica

Dott. CARLO M. FEDELI (Università di Torino)

Quale formazione pedagogica dell'insegnante di scuola cattolica?

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena)

La dimensione etica nella formazione didattica degli insegnanti di scuola cattolica

Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA (Università di Palermo)

La dimensione psicologica

Sr. GIUSEPPINA DEL CORE (Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Roma)

La dimensione socio-organizzativa nella formazione degli insegnanti della scuola cattolica

Prof.ssa LUISA RIBOLZI (Università di Genova)

Interventi e contributi

Formazione iniziale degli insegnanti e passaggio alla vita professionale

Prof. SERGIO ANGORI (Università di Siena)

Una formazione ai significati, ai nessi, al confronto interculturale

Prof. Don CESARE BISSOLI (Università Pontificia Salesiana, Roma)

I pilastri della professionalità docente

Prof.ssa Sr. HIANG-CHU AUSILIA CHANG (Pontificia Università Auxilium, Roma)

Formazione degli insegnanti all'orientamento e al counseling

Prof. SEVERINO DE PIERI (Presidente Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione, Venezia-Mestre)

Prospettive concrete di formazione

Prof. P. AGOSTINO MONTAN (Pontificia Università Lateranense)

L'enciclica *Deus caritas est* e la ricerca religiosa

Prof. Don ZELINDO TRENTI (Università Pontificia Salesiana, Roma)

Sintesi dei lavori

1. Identità e formazione dell'insegnante di scuola cattolica

Prof. SERGIO CICALTELLI (Ricercatore CSSC – Dirigente scolastico, Roma)

2. Quale formazione per l'insegnante di scuola cattolica

Dott. CARLO M. FEDELI (Università di Torino)

Prefazione

La professionalità docente è tornata *al centro* del dibattito sulla riforma che è stato sollecitato anche dal decreto attuativo della Legge 53/2003 sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti e sul loro reclutamento. Oltre alle questioni relative alla stabilità occupazionale e alla retribuzione economica o all'immagine sociale del ruolo docente, una certa porzione di insegnanti di scuola statale e cattolica continua ad accusare il peso di riforme che sembrano loro “pressanti e affrettate” ed a lamentare una scarsa attenzione per le loro “forze” e per la necessaria e previa riqualificazione e riconversione. La stessa identità professionale dell'insegnante sta attraversando un processo di ridefinizione e di transizione da un paradigma prevalentemente esecutivo e impiegatizio (coincidente con un modello di scuola caratterizzata da una didattica della trasmissione) ad un paradigma che valorizzi la libera iniziativa e le autonome responsabilità di questi nuovi professionisti della scuola (segnata da una didattica della rielaborazione e della metacognizione). Il tutto in presenza di analoghi percorsi di riforma in sede universitaria, che possono incidere notevolmente sulle modalità di svolgimento dei percorsi formativi dei futuri docenti.

A ciò si aggiungono le peculiarità specifiche della situazione delle scuole cattoliche. E questo anzitutto in *negativo*: il fenomeno delle continue emorragie di docenti verso le scuole statali è pericoloso per la stessa identità delle Scuole Cattoliche in quanto la condizione di precariato degli insegnanti rende difficile la realizzazione, nel tempo, di progetti educativi e didattici di ampio respiro, capaci di autocorreggersi in *itinere*. E, a questo proposito, giova ricordare che il frequente cambiamento dei docenti non contribuisce a qualificare l'offerta educativa proposta agli alunni. Inoltre, le analisi condotte dal CSSC negli ultimi tempi, hanno messo in risalto in taluni casi che le caratteristiche identitarie di scuola cattolica, pur condivise dagli insegnanti, non diventano motivazioni effettive della loro azione e che le sue dimensioni essenziali trovano difficoltà a tradursi nella prassi didattica quotidiana dei docenti.

Sul lato positivo va sottolineato che la professionalità docente nella scuola cattolica si svolge nel contesto di un progetto culturale che intende coniugare fede, scienza e vita. Essa si richiama ad una antropologia coerente con l'ispirazione evangelica e insieme con i diritti della persona e i valori riconosciuti nella Costituzione. Coinvolgendo non solo il livello della rielaborazione personale della cultura, ma anche quello della testimonianza di ciò per cui vale la pena vivere e apprendere, tale professionalità intende collocarsi nel contesto di una scuola espressione della società civile ed esprimersi come pieno esercizio di libertà, all'interno di un progetto culturale e di una comunità educativa che nasce dalla libera scelta dei cittadini (studenti e famiglie).

Sono tutte ragioni che hanno giustificato da parte del CSSC l'organizzazione di due seminari, uno nel 2004 “Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica”, e il secondo, l'attuale, di cui si offrono qui di seguito gli atti. L'incontro del 2006 intende essere l'occasione per un confronto sul decreto legislativo sulla formazione degli insegnanti in attuazione dell'art. 5 della legge 53/03 al fine di individuare le prospettive che si aprono per la formazione dei futuri insegnanti in genere ed in particolare per quelli delle scuole paritarie cattoliche. Si vuole ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica, cercando di elaborare proposte che permettano di introdurre delle curvature specifiche nel percorso generale. Esso costituisce il primo passo di un processo che vorrebbe arrivare a delineare, coinvolgendo le università, un profilo professionale del docente di scuola cattolica, che sia anche espressivo della sua identità personale ed ecclesiale.

Guglielmo Malizia – Sergio Ciatelli – Carlo Fedeli

Indirizzo di saluto

Mons. BRUNO STENCO (Direttore dell'Ufficio Nazionale Educazione Scuola Università della Cei)

Anche a nome di S.E. Mons. Giuseppe Betori, Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana, rivolgo il più cordiale benvenuto agli illustri docenti qui presenti che hanno risposto all'invito del Centro Studi per la Scuola Cattolica ad approfondire in forma seminariale un tema molto importante per la scuola cattolica italiana e quindi anche per la Chiesa italiana: la formazione iniziale dei docenti e in specie dei docenti di scuola cattolica. Vi ringrazio per aver accolto l'invito e parimenti ringrazio don Guglielmo Malizia, direttore del Centro Studi per la Scuola Cattolica per questa iniziativa che risponde, tra l'altro, non solo a un'esigenza strategica imprescindibile per il sistema di istruzione e di formazione statale e non statale, ma anche ad una necessità di immediato riscontro dopo l'approvazione del decreto applicativo dell'art. 5 della Legge 53/2003 n. 227 del 17-10-2005 contenente norme che disciplinano la formazione e il reclutamento dei docenti. Norme che avranno attuazione a partire dall'anno accademico 2006/2007.

Ma permettetemi, prima che si dia inizio al lavoro, di esprimere il sentimento di profondo dolore che ci ha raggiunti domenica 22 gennaio scorso alla notizia della morte del prof. Giorgio Bocca, amico e prezioso collaboratore dell'Ufficio Nazionale di Pastorale dell'Educazione, la Scuola e l'Università e del Centro Studi per la Scuola Cattolica e, in seno a quest'ultimo, membro del Comitato Tecnico Scientifico. Professore straordinario di Pedagogia Generale presso la Libera Università di Bolzano, sede di Bressanone, il contributo da lui reso è stato rilevante:

- ha coordinato una ricerca sulla qualità della scuola cattolica italiana pubblicata nel III rapporto sulla scuola cattolica a cura del Centro Studi ed edito nel 2001 da La Scuola di Brescia;
- nel 2002/2003 ha coordinato per conto dell'Università Cattolica e del Centro Studi i piani di formazione dei dirigenti delle scuole paritarie cattoliche sviluppando percorsi di formazione a distanza;
- ha collaborato ad impostare l'Osservatorio della qualità della scuola cattolica attraverso il monitoraggio tra scuole
- ha collaborato all'impostazione della ricerca azione "sperimentazione della corresponsabilità educativa dei genitori" attualmente ancora in corso.

Vorrei sottolineare un aspetto peculiare del contributo del prof. Bocca alla Chiesa e alla scuola cattolica: l'idea che l'autonomia e il Pof di ogni singola scuola portano con sé l'esigenza di stipulare tra scuola e genitori un vero e proprio patto o contratto formativo tra soggetti educativi autonomi e in grado di concorrere insieme alla delineazione dei percorsi di istruzione educativa. L'idea, basata sul principio di sussidiarietà, della soggettività culturale ed educativa dei genitori in seno alla comunità educante, e quindi del loro compito di auto-educazione mediante l'associazionismo genitoriale. L'Ufficio Nazionale e il Centro Studi esprimono gratitudine al Signore per il dono della testimonianza professionale e cristiana di Giorgio e chiedono al Padre celeste, che opera solo per il bene di ogni uomo, che tutti gli educatori cristiani sappiano corrispondere ai doni della Sua Grazia vivendoli quotidianamente animati dalla fede e dalla speranza nel Risorto. Si uniscono nella preghiera al dolore della moglie Giovanna e delle figlie.

Tornando al tema del nostro incontro, mi limito a descrivere la situazione attuale che fa da cornice alle questioni che voi affronterete sul piano pedagogico e su quello dell'ordinamento dei piani di studio di laurea magistrale. Oggi, quando lo Stato nomina in ruolo, le scuole paritarie vengono *svuotate* di una parte significativa degli insegnanti (abilitati e inseriti nelle graduatorie permanenti). Molte scuole paritarie quindi funzionano praticamente e semplicemente come *serbatoio* di manodopera intellettuale per le scuole statali. Il problema non è contingente, ma riguarda l'intera impostazione normativa data al sistema misto statale e paritario basato sulla Legge 62/2000 che invece afferma che il sistema pubblico di istruzione è composto da scuole statali e da scuole paritarie

private. Non si dovrà dunque tenerne conto nell'impostare i piani di studio della formazione iniziale di chi si prepara ad esercitare la professionalità docente a servizio della società civile?

Ma più precisamente, come tenerne conto nelle seguenti fasi previste dal decreto legislativo 227/05:

- procedura selettiva di ammissione su numero di posti programmato sulla base della valutazione del possesso di requisiti minimi curricolari e adeguatezza della preparazione;
- periodo di tirocinio assistito e valutato;
- tesi finale ed esame di Stato abilitante;
- ammissione ad un anno di applicazione presso una istituzione scolastica;
- contratto di inserimento formativo;
- affidamento a tutor;
- anno di applicazione utile per l'ammissione al concorso.

È importante anche individuare strategie e percorsi adeguati al rispetto dell'identità propria delle scuole paritarie cattoliche e dei centri di formazione professionale. Si dovrà trattare di una vera e propria sinergia tra scuole, gestori, associazioni che le rappresentano (Fism, Fidae, Confap...) e università. Anche se l'applicazione del decreto avrà effetti concreti solo tra qualche anno, è bene cominciare a riflettere sul tema della formazione iniziale del docente non perdendo di vista la valenza profondamente umanistica e sociale di una professionalità chiamata ad essere un servizio all'unità della persona e all'autentica coesione sociale.

Introduzione al Seminario

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Direttore del CSSC – Università Pontificia Salesiana, Roma)

1. Gli obiettivi e lo svolgimento del Seminario

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, è espressione della responsabilità che i *Vescovi* assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia, compresi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Scopo fondamentale del CSSC è quello di offrire alla comunità ecclesiale, a livello scientifico e operativo, un approfondimento dei problemi relativi alla *presenza* e all'*azione della scuola cattolica in Italia*. Questo intento si articola in rapporto alla sua identità e al progetto educativo, alla consapevolezza ecclesiale, alle strutture e ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

Come è stato detto nella lettera di convocazione del seminario e nel programma della riunione di oggi, il seminario dovrebbe essere l'occasione per un confronto sul decreto legislativo sulla formazione degli insegnanti in attuazione dell'art. 5 della legge 53/03 per individuare le prospettive che si aprono per la formazione dei futuri insegnanti in genere ed in particolare per quelli delle scuole paritarie cattoliche. Si vorrebbe ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica, cercando di elaborare proposte che permettano di introdurre delle *curvature specifiche* nel percorso generale. Sarebbe il primo passo di un processo di definizione del *profilo professionale* del docente di scuola cattolica, comprensivo della sua identità personale ed ecclesiale.

Più in particolare, il Seminario si pone i seguenti *obiettivi*:

- 1) ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica, individuando spazi che possano essere curati o gestiti dalle stesse scuole cattoliche (tirocini, periodo di prova, ecc.), negoziando eventualmente il progetto di queste attività con le università e gli altri istituti formativi interessati tra quelli di ispirazione cattolica;
- 2) avviare un processo che arrivi a delineare un profilo professionale del docente di scuola cattolica, che sia anche espressivo della sua identità personale ed ecclesiale, coinvolgendo le università (in particolare quelle cattoliche) e le singole scuole cattoliche;
- 3) individuare le specificità del percorso formativo dei docenti operanti presso la formazione professionale;
- 4) elaborare una proposta di formazione in servizio con cui rafforzare l'identità cristiana delle scuole e dei centri di formazione professionale, e trovare le modalità per attuare tale ispirazione nel quadro della riforma, anche attraverso forme di sperimentazione che possano applicare le indicazioni eventualmente emerse nel seminario.

Propongo anche di dedicare del tempo a dibattere l'opportunità di organizzare *annualmente* un seminario per promuovere ricerche e studi sulla scuola cattolica.

L'incontro è un seminario imperniato sul *dibattito* fra i partecipanti. Pertanto, non sono previste relazioni, ma vi saranno unicamente dei brevi interventi che hanno lo scopo di avviare la discussione e di orientarla. La mattinata è focalizzata sul ruolo, le funzioni e le competenze del docente di scuola cattolica all'interno di un quadro europeo di tendenze e della più recente normativa italiana. Nel pomeriggio il tema è quello della formazione dell'insegnante di scuola cattolica, non solo a livello generale, ma anche nelle singole dimensioni del programma da seguire.

Per favorire la partecipazione di ognuno al dibattito, ripropongo la *traccia per la discussione* che è stata inviata a tutti in preparazione al seminario:

- 1) In che cosa consiste la specificità del docente di scuola cattolica¹ in relazione ...
 - al ruolo?
 - alle funzioni?
 - alle competenze?
 - alla testimonianza di vita?
- 2) È sufficiente l'impianto del decreto legislativo 227/05 per rispondere alle esigenze poste dalla formazione dei docenti destinati alla scuola cattolica? Come garantire l'eguaglianza di trattamento tra scuole statali e paritarie? Come garantire la libertà di scelta per i docenti?
- 3) Come si può curare la formazione del docente ai fini della sua capacità di elaborare i contenuti culturali delle discipline di insegnamento in maniera coerente con il progetto educativo della scuola?
- 4) Cosa possono fare le università (statali, cattoliche e pontificie) per rispondere alla domanda di formazione (iniziale e in servizio) dei docenti di scuola cattolica?
- 5) Come si può curare la formazione specifica (iniziale e in servizio) del docente di scuola cattolica?
 - nella dimensione pedagogica?
 - nella dimensione didattica?
 - nella dimensione psicologica?
 - nella dimensione spirituale-religiosa?
 - nella dimensione comunicativa-relazionale?
 - nella dimensione filosofico-teologica?
 - nella dimensione sociale?
 - nella dimensione organizzativa?
- 6) Quale spazio può occupare nel percorso formativo del docente l'attenzione al progetto educativo della scuola cattolica?
- 7) Quale contributo possono offrire le singole scuole cattoliche alla formazione dei propri docenti? Come possono fare per assicurarsi la permanenza presso di loro degli insegnanti che hanno già svolto parte della loro formazione (tirocinio) presso una scuola cattolica?

2. I nuovi ruoli e le competenze chiave degli insegnanti in Europa: il 4° Forum di Praga

Il *quarto* Forum di Praga, che fa seguito ai tre precedenti del 1995, del 1999 e del 2003, rientra fra le attività della Divisione della Dimensione Europea dell'Educazione della Direzione "Educazione Scolastica, Extrascolastica e Istruzione Superiore" del Consiglio d'Europa. Come gli altri incontri, è stato realizzato in cooperazione con il Ministero dell'Educazione della Repubblica Ceca e ha mantenuto una cadenza triennale. La riunione ha avuto luogo a Praga dal 21 al 23 novembre scorso e vi hanno partecipato circa 100 persone di tutti i paesi del nostro continente, fra alti funzionari dell'amministrazione scolastica, studiosi ed operatori dei sistemi educativi.

In anni recenti il tema degli insegnanti e della loro formazione ha assunto, come mai prima d'ora, una collocazione centrale nelle preoccupazioni dei governi in materia di politiche educative. A partire dal secondo incontro al vertice dei capi di Stato dei nostri paesi, la richiesta di mettere a fuoco questo argomento è divenuta sempre più pressante. Le funzioni degli insegnanti si stanno moltiplicando in maniera esponenziale e si va da compiti diagnostici a una didattica centrata sullo studente, alla integrazione sistematica e critica nell'insegnamento degli apporti dell'educazione non-formale e informale, alla attenzione per gli alunni delle minoranze e in genere per gli studenti svantaggiati, alla collaborazione con i colleghi e le altre componenti della comunità educante e di quella locale. Queste esigenze rendono necessario e urgente un rinnovamento della formazione degli insegnanti e dell'organizzazione all'interno delle scuole.

¹ Compresi le educatrici della scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i formatori dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Un buon punto di partenza per l'analisi della situazione può essere offerto dalla distinzione tra "informazione" e "conoscenza" avanzata nella relazione di base del Forum. La prima consiste in fatti, commenti, opinioni, espressi con parole, immagini e suoni, e può essere conservata, diffusa, trasmessa, venduta e comprata. La conoscenza è, invece, il risultato della ricostruzione delle informazioni da parte di una persona secondo la sua storia e il suo contesto di vita e deve essere acquisita ed elaborata. Allo stesso modo si può distinguere tra la *società dell'informazione*, basata sullo sviluppo tecnologico, caratterizzata da disparità, in particolare riguardo all'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (Tic), e in cui l'informazione è un bene economico, e la *società della conoscenza* che presenta un orizzonte più ampio, comprensivo delle dimensioni sociali, etiche e politiche, e in cui l'accesso all'informazione dovrebbe risultare universale ed equo. Al suo interno la conoscenza costituisce un fattore di innovazione verso l'instaurazione di maggiore giustizia, solidarietà, democrazia e pace, e la comunicazione avviene secondo un'impostazione non più piramidale ma orizzontale e paritaria quale quella della rete. I due modelli sociali si riflettono nel sistema educativo e rinviano a una nuova pedagogia, a una nuova didattica, a una nuova professione docente e a un nuovo tipo di formazione degli insegnanti.

Non c'è dubbio che *gli insegnanti svolgano un ruolo cruciale* nella scuola come supporto all'esperienza di apprendimento di giovani e adulti e come attori principali della realizzazione delle riforme che, in particolare nel nostro continente, dovrebbero portare all'attuazione degli obiettivi di Lisbona. Pertanto, i docenti vanno preparati a rispondere adeguatamente alle sfide della società dell'informazione e della conoscenza, a contribuire in prima persona alla sua evoluzione, a formare gli studenti a divenire soggetti attivi del loro apprendimento permanente e cittadini impegnati nello sviluppo dell'Europa: è chiaro che i docenti non possono proporsi tali mete singolarmente, ma devono cooperare tra di loro e con le altre parti interessate.

Un sistema educativo di qualità richiede anzitutto *una professione docente altamente qualificata*. Tutti gli insegnanti dovrebbero conseguire un titolo di istruzione superiore. Più in particolare, essi dovrebbero poter padroneggiare un'area disciplinare ampia, le metodologie educative più avanzate, le abilità e le competenze per guidare e sostenere gli alunni e una comprensione adeguata della dimensione sociale e culturale dell'educazione.

Un secondo principio che dovrebbe definire il nuovo ruolo si può enunciare nei seguenti termini: una professione collocata nel contesto dell'*apprendimento per tutta la vita*. Pertanto, oltre a ottenere un titolo superiore, essi dovrebbero disporre delle opportunità di proseguire gli studi fino ai livelli più elevati, allo scopo di sviluppare le proprie competenze e accrescere le possibilità di avanzamento nella carriera. Essi vanno adeguatamente sostenuti in questo impegno per cui le istituzioni nelle quali operano dovranno valorizzare la formazione permanente, incoraggiando i docenti a partecipare attivamente allo sviluppo professionale mediante una riflessione costante e attenta sulla loro pratica, l'aggiornamento continuo, il rinnovamento graduale del loro insegnamento, la partecipazione ad attività di ricerca azione e l'impegno nell'innovazione a livello di singola scuola e di sistema. Questa dedizione all'apprendimento per tutta la vita andrebbe anche riconosciuta a tutti i livelli, non solo economico e di carriera, ma anche professionale, sociale e personale.

In terzo luogo, la condizione docente dovrebbe caratterizzarsi per la sua *mobilità*. Gli insegnanti vanno incoraggiati a prendere parte a progetti europei, a lavorare e studiare, per ragioni di maturazione sul piano conoscitivo e delle competenze, in altri paesi del nostro continente che dovrebbero riconoscere loro uno status adeguato, come pure la loro nazione di origine. Viene anche raccomandata la mobilità tra livelli scolastici e verso altre professionalità educative.

La condizione insegnante deve caratterizzarsi per la sua *natura cooperativa*. La collaborazione non va ricercata e attuata solo all'interno delle istituzioni, ma anche tra le scuole, le famiglie, le imprese, le strutture culturali e sociali. La cooperazione, a sua volta, costituisce sia una risorsa per trovare soluzione a problemi sempre più complessi, sia la strada più semplice per aprirsi alla realtà circostante e alle prassi proprie del contesto che gli insegnanti devono saper analizzare in vista di una riflessione che arricchisca con l'esperienza la loro azione educativa.

Sulla base del nuovo ruolo il Forum ha cercato di definire le *competenze chiave*. La prima viene identificata nel *saper lavorare con gli altri*. La professione insegnante dovrebbe essere basata sui valori della inclusione sociale e mirare alla valorizzazione del potenziale di ogni alunno. Da questo punto di vista è necessario che i docenti possiedano una buona conoscenza delle fasi e dei meccanismi dello sviluppo della personalità giovanile e sappiano dominare le strategie che consentano loro di stabilire relazioni feconde con gli studenti.

In secondo luogo viene la *padronanza del sapere, della tecnologia e della informazione*. La loro formazione dovrebbe attrezzare gli insegnanti ad accedere, analizzare, validare, riflettere e trasmettere una vasta gamma di conoscenze, consentendo loro un uso effettivo delle Tic. Le competenze didattiche di cui dispongono permetteranno agli insegnanti di predisporre e gestire le condizioni per un apprendimento efficace e di scegliere le strategie più valide per realizzare in modo soddisfacente il processo di insegnamento. Inoltre, dovrebbero essere capaci di sostenere e guidare gli alunni nell'uso delle reti, dove essi possono trovare le informazioni, e nella realizzazione di un apprendimento per tutta la vita.

Gli insegnanti disporranno anche delle competenze per *operare nella e con la società*. Essi dovrebbero essere capaci di promuovere mobilità e cooperazione in Europa e incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturale. È anche necessario che siano consapevoli della dimensione etica della società della conoscenza e che sappiano usare le strategie della coesione sociale e dell'inclusione. Dovrebbero anche disporre delle competenze per operare efficacemente nella comunità locale con tutte le parti interessate.

Il cambiamento principale che si è registrato nella seconda metà del secolo scorso a riguardo delle competenze chiave è rappresentato dalla *evoluzione dal monopolio alla mediazione*. Secondo la concezione tradizionale l'insegnante detiene il monopolio delle conoscenze, le trasmette a chi non le ha e cessa dalla sua funzione quando l'allievo ha appreso tutto ciò che sa l'insegnante. Oggi si richiede, invece, la competenza della *mediazione* che può essere descritta come segue: l'insegnante si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni frammentarie, prive di ordine e tra loro spesso contrastanti che tendono a sommergerlo, per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze; il compito di trasmettere le conoscenze perde la priorità, anche se non viene abbandonato, mentre diviene essenziale il compito di formare nell'educando la capacità di individuare, verificare e assimilare le conoscenze e le competenze che gli consentiranno di formulare e realizzare gli obiettivi delle sue azioni sulla base di una valutazione realistica della situazione in cui vive e nel rispetto degli interessi collettivi e dei diritti altrui; il docente non è più tanto o principalmente la fonte delle informazioni, ma il suo ruolo consiste anzitutto nel *guidare alle fonti* delle conoscenze e nel predisporre le occasioni di apprendimento.

A partire dagli anni '70 la formazione degli insegnanti in Europa si caratterizza per la natura universitaria della preparazione, l'allungamento della durata dei programmi di preparazione dei docenti e l'importanza prioritaria attribuita al tirocinio. La nuova formazione dovrebbe bilanciare meglio la preparazione disciplinare con quella professionale e la teoria con la pratica, realizzare più efficacemente il principio dell'apprendimento continuo e fondarsi maggiormente sui risultati della ricerca.

Concludo con un breve bilancio del Forum. Tra gli aspetti più riusciti va ricordata l'analisi della società della conoscenza, la definizione del ruolo e delle funzioni degli insegnanti e la delimitazione delle competenze chiave. Sarebbe stato interessante aggiungere alla bipartizione informazione/conoscenza un terzo polo, quello cioè della sapienza. È risultata presente anche la dimensione morale e si è parlato esplicitamente di competenze etiche dell'insegnante: è mancato, invece, il riferimento alla prospettiva spirituale e religiosa.

Il Forum si è posto il problema della persistenza nell'insegnamento di una didattica tradizionale che sembra ignorare l'avvento della società della conoscenza e delle Tic e del passaggio, unanimemente ammesso, del ruolo del docente da fonte delle informazioni a guida al sapere. L'incontro ha offerto una spiegazione adeguata di queste resistenze: si tratta di questioni culturali che hanno bisogno di tempi lunghi per arrivare a soluzione; il sostegno politico alla riforma non è sempre ade-

guato; le associazioni degli insegnanti si dimostrano spesso molto conservatrici. Il Forum, però, non ha fornito indicazioni di strategia per superare il problema ed è stata questa la debolezza maggiore dell'incontro: le analisi si sono dimostrate fondate, il nuovo ruolo è stato adeguatamente abbozzato, ma sono mancati orientamenti precisi sulle modalità per raggiungere i nuovi traguardi, soprattutto per innovare veramente la formazione degli insegnanti anche in relazione alla realizzazione del processo di Bologna nell'istruzione superiore.

Di fronte al moltiplicarsi delle *competenze* richieste agli insegnanti – sopra ho dato solo una lista sintetica – che rinviano all'immagine di un docente "superman", il Forum è riuscito a dare una indicazione saggia di soluzione del problema. Le competenze dovranno essere assicurate non dai singoli insegnanti, ma dal collegio dei docenti, per cui ci potrà essere una certa specializzazione nelle funzioni e soprattutto verranno creati ruoli di sostegno che dovrebbero permettere agli insegnanti di svolgere una pluralità di compiti complessi.

Credo che questa breve presentazione del Forum di Praga ci abbia confermato che i nodi problematici che riguardano gli insegnanti in Europa convergono con quelli che caratterizzano i docenti delle scuole cattoliche in Italia. Pertanto, anche se ci occupiamo di questi ultimi, non dobbiamo temere che ci stiamo rinchiudendo nella periferia del sistema educativo di istruzione e di formazione, ma dobbiamo essere convinti di *rimanere al centro* di tale sistema e di trattare di una questione fondamentale del futuro del nostro continente.

Interventi introduttivi

Il quadro giuridico per la formazione degli insegnanti

Prof. SERGIO CICALTELLI (Ricercatore CSSC – Dirigente scolastico, Roma)

Il compito di questo mio intervento è quello di richiamare brevemente il contesto giuridico nel quale deve andarsi ad inserire un progetto di formazione specifica per insegnanti di scuola cattolica. Si tratta di individuare una serie di punti di riferimento normativi, certamente già noti ai presenti, per avviare la discussione e consentirle di muoversi con maggiore chiarezza.

Le principali disposizioni da tenere presenti si riducono, sostanzialmente, a tre:

- in primo luogo, il DLgs 227/05, attuativo dell'art. 5 della legge 53/03, che apre specificamente nuove prospettive per la formazione dei futuri docenti della scuola italiana;
- in secondo luogo, la legge 62/00, sulla parità scolastica, che costituisce l'ovvio orizzonte su cui collocare gli interventi sulla scuola cattolica;
- infine, il Codice di diritto canonico, per quello che prevede circa le scuole cattoliche, i loro insegnanti e la vigilanza dei vescovi sul settore.

1. Il decreto sulla formazione degli insegnanti

Il DLgs 17-10-2005, n. 227, "Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 Legge 28-3-2003, n. 53" è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 257 del 4-11-2005. Si tratta, come è noto, dell'ultimo dei decreti attuativi della riforma, emanato insieme al decreto sul secondo ciclo proprio nel giorno in cui scadeva la delega legislativa.

L'assetto che oggi si intende dare alla professione docente non passa solo attraverso questo decreto ma anche attraverso la proposta di legge sul nuovo stato giuridico del personale docente, che però non è riuscita a vedere la luce entro la legislatura che termina fra qualche giorno. D'altra parte, lo stato giuridico del personale docente della scuola statale non incide direttamente sugli insegnanti di scuola cattolica e dunque possiamo prescindere da questa pur rilevante problematica.

Un'ulteriore lacuna legislativa, che però può interessare la scuola cattolica, è il mancato accordo sulla formazione del personale docente del sistema dell'istruzione e formazione professionale. Ne resta traccia nella premessa del decreto, che ricorda come la Conferenza Unificata Stato Regioni abbia formulato un parere negativo sullo schema di decreto il 28-7-2005 e non abbia raggiunto l'intesa sulla possibilità che le Regioni utilizzino lo stesso percorso formativo per i docenti dell'istruzione e formazione professionale. La questione è stata stralciata e sarà oggetto di successiva decretazione, in tempi e modi al momento assolutamente non prevedibili.

1.1. Identità della professione docente

A prescindere da questi problemi e dalle indicazioni concrete in materia di reclutamento del personale docente, il DLgs 227/05 ha una sua innegabile importanza anche perché introduce esplicitamente la nozione di *insegnamento come professione*, ratificando un'evoluzione che nel corso degli ultimi decenni è maturata nella prassi scolastica e nelle convinzioni di tanti insegnanti¹.

Sono almeno trent'anni che si parla di unicità della funzione docente ed ora finalmente ad essa vengono a corrispondere percorsi formativi di pari livello, dalla scuola dell'infanzia ai licei. Non si tratta ovviamente di un'identica formazione, bensì di una pari dignità ricercata tra percorsi

¹ Si veda in merito la sintesi offerta da E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

diversi ma analoghi e comparabili da un punto di vista quantitativo e qualitativo. Tutti gli insegnanti dovranno infatti aver frequentato corsi di laurea magistrale o corsi accademici di secondo livello, portando a cinque anni di studi universitari il requisito di base per l'accesso all'insegnamento.

Il dato più significativo è però, a mio parere, la finalizzazione scolastica degli studi che dovrebbe ridurre di molto il rischio di veder salire sulle cattedre persone scarsamente motivate o casualmente finite nella scuola dopo aver tentato carriere diverse. Già le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario avevano dato inizio a questo processo di selezione iniziale, che dovrebbe col tempo assicurare una generazione di insegnanti non solo più qualificati ma anche e soprattutto più motivati. Ora, al termine di percorsi formativi che difficilmente potranno essere spesi in altra direzione, i futuri insegnanti dovrebbero essere il frutto di scelte vocazionali compiute a monte del processo di reclutamento e non maturate per necessità a valle di esso.

È in questo senso che mi piace intendere, da un lato, il riconoscimento del protagonismo degli insegnanti ed il ruolo attivo che essi svolgono nel cambiamento del sistema di istruzione e formazione (art. 1, c. 1) e, dall'altro, l'intenzione di «valorizzare l'attitudine all'insegnamento e la professionalità docente» (art. 1, c. 2), che il decreto dichiara impegnativamente in apertura.

L'*attitudine all'insegnamento* è sicuramente di difficile valutazione, ma non si può escludere che sia almeno in parte attestata dalla decisione di intraprendere un corso di laurea magistrale e di misurarsi con le prove e i tirocini in esso previsti. Corsi di studi così finalizzati possono solo rafforzare o smentire assai presto un'aspirazione professionale poco fondata, suggerendo vie d'uscita diverse prima di arrivare all'insegnamento piuttosto che lasciare sempre aperta anche la porta della scuola a chi sceglie (si fa per dire) l'insegnamento come ripiego.

La *professionalità docente* è ugualmente complessa ma il decreto tenta di definirla attraverso tre campi di esplicazione: 1) la competenza disciplinare e didattica, 2) la capacità di relazionarsi con tutte le componenti scolastiche, 3) il rispetto dei principi deontologici. L'endiadi del primo punto costituisce un aspetto ormai comunemente acquisito, avendo già tutti da tempo abbinato alla competenza disciplinare anche quella didattica (il sapere e il saper insegnare), quantunque l'abilità didattica sia una qualità complessa che può essere declinata anche dai requisiti successivi. Le capacità relazionali dovrebbero essere infatti una caratteristica fondamentale di chiunque si trovi a svolgere un lavoro a contatto con il pubblico, tanto più se si tratta di un "pubblico" in età evolutiva: si tratta non solo di doti personali (comunicative, empatiche, collaborative) ma anche di competenze tecniche e gestionali da misurare nella disponibilità a rapportarsi con le diverse componenti della comunità scolastica. Infine, il richiamo alla sfera deontologica sancisce l'appartenenza dell'insegnamento al mondo delle professioni, con tutto il bagaglio di libertà e responsabilità che ciò comporta² e che viene formalmente riconosciuto anche dall'esplicito rinvio all'autonomia professionale e alla libertà di insegnamento (art. 1, c. 3).

1.2. Nuove competenze professionali

A una professionalità del genere corrispondono specifiche competenze che il decreto si premura di enumerare in una lista sicuramente approssimata per difetto ma già indicativa della varietà di requisiti che il docente deve possedere e che non possono più limitarsi (ma questo non accade da tempo) alla sola conoscenza della materia di insegnamento. Su questo tema si è già soffermato Carlo Nanni³, ma provo a ripercorrere brevemente l'elenco delle competenze professionali offerto dall'art. 2, c. 1.

1. *Competenze disciplinari*. È significativo che siano sempre citate per prime, come retaggio di una tradizione scolastica basata sulla trasmissione dei contenuti. Ma da questo punto di vista

² Cfr. S. Ciatelli, *Gli insegnanti tra professione e deontologia*, "Religione e scuola", XXXI, 1, 2002, pp. 79-88 (prima parte) e "Religione e scuola", XXXI, 2, 2002, pp. 81-92 (seconda parte).

³ Oltre alla relazione introduttiva del presente seminario, si veda anche C. Nanni, *Introduzione*, in CSSC, *Atti dei Seminari "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo"*. Roma, 30-9-2004 / 9-2-2005 (a cura di G. Malizia e S. Ciatelli), pp. 23-32.

qualsiasi semplificazione è oggi insufficiente, poiché al docente si chiede di padroneggiare la complessità epistemologica della propria disciplina, non solo nella sua evoluzione interna (ottenibile con un aggiornamento continuo) ma anche nei molteplici collegamenti interdisciplinari possibili, per collocare ogni frammento di sapere nel contesto più ampio del sapere dell'alunno.

2. *Competenze pedagogiche*. La padronanza delle problematiche pedagogiche si impone per ogni insegnante nella forma di una metacompetenza, cioè della capacità di inserire sempre la propria azione in un contesto educativo del quale devono essere conosciute regole e dinamiche proprie (dalla psicologia degli alunni in ogni fascia di età alle potenzialità formative di ogni contenuto culturale, dalla consapevolezza dei presupposti antropologici alle teorie della scuola e dell'educazione).

3. *Competenze didattiche*. Possono essere considerate la traduzione delle teorie pedagogiche generali nel contesto specifico della disciplina di insegnamento. In tale direzione la didattica assume una portata essenzialmente metodologica ma non può ridursi a fatto esclusivamente tecnico: al di là della responsabilità del docente che deve saper scegliere il metodo di volta in volta più appropriato, la didattica può raccogliere l'insieme delle diverse abilità connesse all'insegnamento e finalizzate a far sì che esso produca nell'alunno un reale apprendimento. La didattica acquista perciò anche una natura relazionale, nel duplice senso di prestare attenzione alla relazione umana che si stabilisce tra insegnante ed alunno e di evidenziare il senso che i contenuti dell'insegnamento acquistano nel momento in cui vengono tradotti in oggetti di apprendimento.

4. *Competenze organizzative*. La scuola è articolata in gruppi di alunni, le classi scolastiche, che richiedono una specifica capacità di gestire il gruppo e le sue dinamiche. Ma l'organizzazione di cui oggi deve farsi carico l'insegnante è anche quella della scuola nel suo insieme, dovendo essere in grado di far funzionare l'intero sistema: ne derivano attività di gestione, coordinamento, rappresentanza, comunicazione, orientamento, tutorato, ecc., che non possono essere demandate ad altri ma devono trovare nel singolo docente una risposta organica e coerente con il resto della scuola.

5. *Competenze relazionali e comunicative*. L'evoluzione compiutasi da una scuola a misura di docente a una scuola a misura di alunno ha imposto di prestare attenzione alle dinamiche affettive non meno che a quelle cognitive. Le capacità comunicative e relazionali non sono soltanto funzionali ad una trasmissione efficace del sapere ma costituiscono la base dell'azione educativa, che è fatta di relazioni tra persone, con tutta l'incertezza che ciò comporta e con la necessità di realizzare sempre un incontro autentico e costruttivo. Una comunicazione inefficace non solo è di ostacolo all'apprendimento ma impedisce la costituzione della stessa comunità scolastica.

6. *Competenze riflessive sulle pratiche didattiche*. Se l'azione dell'insegnante è dominata da una fondamentale incertezza, dovuta alla variabilità dei soggetti e dei contesti, è inevitabile che egli, in quanto regista dell'azione, debba sapersi interrogare sulla riuscita di tutto il processo. La capacità di autoriflessione, la disponibilità a mettere in discussione se stesso ed il proprio operato, è un atteggiamento richiesto al docente dalla natura stessa del suo lavoro, che è sempre una scommessa sul futuro e sulle potenzialità degli alunni che gli vengono affidati, senza alcuna garanzia di successo anche a causa delle sempre più numerose interferenze educative con cui si devono oggi fare i conti (la cosiddetta educazione non formale ed informale)⁴.

Ancora altre potrebbero essere le competenze da richiedere a un insegnante (spirito innovativo, uso delle nuove tecnologie, attitudine alla ricerca e alla sperimentazione, leadership umana e professionale, ecc.), ma l'elenco proposto dal DLgs 227/05 è già sufficiente per mostrare quanto sia mutata l'identità professionale del docente della scuola di oggi (e di domani). C'è da chiedersi, piuttosto, di fronte a tanta complessità, come e dove si potranno formare tutte queste competenze. La risposta del legislatore è semplice: nelle università.

Una risposta così decisa e univoca può costituire un pregio e un difetto al tempo stesso, in quanto garanzia di coerenza progettuale e qualità scientifica, però col rischio di un accademismo solo teorico. Anche le università, perciò (e le parallele istituzioni di alta formazione artistica, musicale

⁴ La specifica "capacità di riflessione e di autocritica", insieme alle altre citate nel decreto, è una delle cinque dimensioni costitutive di un insegnante di qualità secondo U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 1999.

e coreutica), da sole non possono bastare e devono raccordarsi con le istituzioni scolastiche e formative per assicurare alcune competenze acquistabili solo sul campo. Di fatto, vista l'impegnatività del compito, le università potranno dar vita a specifici centri di ateneo o di interateneo per far fronte, anche in rete con altri enti o istituzioni, alle esigenze poste dalla formazione del personale docente.

Vediamo allora più in dettaglio quale percorso di studi viene proposto nelle università ai futuri insegnanti.

1.3. Il cammino verso la cattedra

L'iter attuativo è ancora lungo in quanto prevede ancora parecchi decreti per definire, distintamente per le università e per le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, le classi dei corsi di laurea magistrale, il profilo formativo e professionale dell'insegnante, le attività didattiche relative (compreso il tirocinio e le attività finalizzate all'integrazione degli alunni in situazione di handicap), gli ambiti disciplinari, i crediti formativi, le classi di abilitazione.

In concreto, mi sembra di poter individuare almeno *sei tappe* diverse lungo la strada che porta all'insegnamento. Per semplicità mi concentro sui soli corsi universitari ed evito riferimenti al sistema delle istituzioni di alta formazione artistica, che comunque seguiranno un iter analogo.

1) Il primo passo è la programmazione del fabbisogno di docenti sul territorio e la definizione delle procedure di ammissione ai corsi di laurea, procedure che sono volte ad accertare il possesso dei requisiti minimi curricolari e l'adeguatezza della preparazione secondo modalità stabilite a livello nazionale dal Ministero. I corsi di laurea magistrale saranno dunque a numero programmato, determinato sulla base del fabbisogno delle scuole statali della regione aumentato del 30%. Il meccanismo è piuttosto rigido e tende ad ancorare gli insegnanti al proprio territorio (in controtendenza con la mobilità che si registra in misura sempre maggiore), anche perché il fabbisogno regionale è ripartito per decreto fra le università della regione. L'incremento percentuale dovrebbe essere finalizzato a far fronte all'inevitabile dispersione dei candidati, ma soprattutto alle esigenze del sistema nazionale di istruzione che comprende anche le scuole paritarie in cui è ugualmente richiesto l'impiego di docenti abilitati. Proprio per questo secondo motivo si giustifica un incremento del 30%, che all'inizio sembrava dovesse essere parecchio inferiore.

2) Il secondo passo sarà, per coloro che riusciranno ad esservi ammessi, il conseguimento della laurea magistrale, di durata quinquennale, che avrà una distinta struttura a seconda che si tratti di laurea finalizzata all'insegnamento primario o secondario. In questo secondo caso il biennio di specializzazione dovrà fornire competenze direttamente legate alle discipline comprese nella classe di abilitazione del futuro insegnante. L'80% dei 120 crediti del biennio specialistico (cioè 96 crediti) dovrà riferirsi a tali discipline; e di questa quota non più del 25% (cioè 24 crediti) dovrà appartenere all'area pedagogico-professionale. Fa parte del percorso di studi un'attività di tirocinio svolta presso un'istituzione scolastica e valutata anche sulla base del giudizio espresso dal docente di quella istituzione che avrà seguito il tirocinante.

3) Il terzo passaggio è il conseguimento dell'abilitazione, in relazione al quale occorre sciogliere qualche nodo interpretativo. Da un lato, infatti, il decreto dice che la laurea è di per sé abilitante; dall'altro, invece, si prevede uno specifico esame di Stato con commissione di nomina ministeriale al termine del percorso costituito dal quinquennio di studi, dal tirocinio e dalla discussione della tesi.

4) Quarto passaggio, concettualmente distinto ma di fatto contestuale al precedente, è l'iscrizione all'albo regionale del personale docente abilitato. L'albo degli abilitati è graduato in quanto l'iscrizione avviene sulla base del voto conseguito nell'esame di Stato. Di fatto, però, il numero programmato dovrebbe escludere graduatorie particolarmente lunghe; quindi, solo un'esigua minoranza può rischiare di rimanere parcheggiata nell'albo senza insegnare.

5) La quinta tappa di questo cammino verso la cattedra è il cosiddetto "anno di applicazione", cioè un tirocinio lavorativo che i neodocenti svolgeranno con un contratto di inserimento formativo al lavoro (equivalente ad un contratto a tempo determinato) presso una scuola che abbia se-

gnalato l'esigenza di coprire posti di insegnamento. L'anno di applicazione comporta attività di insegnamento a tutti gli effetti sotto la supervisione di un tutor, insieme ad ulteriori attività formative sempre svolte presso il Centro di ateneo o di interateneo. L'anno di applicazione (che somiglia in parte all'attuale anno di prova) si conclude con una relazione sulle attività svolte, discussa di fronte al comitato di valutazione della scuola, che esprime un giudizio ed attribuisce un punteggio.

6) Solo chi è arrivato al termine di questo percorso, ottenendo l'iscrizione all'albo degli abilitati e la valutazione positiva dell'anno di applicazione, può accedere al sesto e ultimo passaggio, costituito dal vero e proprio concorso per titoli ed esami, che dovrebbe essere bandito con cadenza almeno triennale per un numero di posti pari – almeno in prima applicazione – alla metà di quelli effettivamente vacanti, dovendosi riservare l'altra metà al personale ancora iscritto nelle graduatorie permanenti. Questo sesto passaggio è l'unico che non interessi la scuola cattolica paritaria, mentre i cinque precedenti devono essere considerati in qualche modo paradigmatici per la formazione degli insegnanti di scuola cattolica.

Il cammino è decisamente lungo e tortuoso, ma l'obiettivo è quello di assicurare una scuola di qualità e dunque si possono accettare anche un po' di sacrifici. Se facciamo un po' di conti, vediamo anche che i tempi di attuazione sono piuttosto lunghi. Il biennio specialistico delle prime lauree magistrali dovrebbe iniziare nell'anno accademico 2006-07 e quindi concludersi nel 2007-08. Nella migliore delle ipotesi i primi neodocenti dovrebbero poter svolgere l'anno di applicazione non prima del 2008-09 ed affrontare il primo concorso nel 2009-10, riuscendo ad entrare in ruolo nell'anno scolastico 2010-11. La previsione è decisamente ottimistica. Più realisticamente mi sentirei di prevedere le prime immissioni in ruolo solo intorno al 2012 per docenti che difficilmente potranno avere meno di trent'anni. Per la scuola cattolica, mancando l'ultimo passaggio, si può ipotizzare l'assunzione solo un anno prima.

Se da un lato questo percorso dovrebbe scoraggiare i meno motivati, dall'altro c'è il fondato timore che pochi vogliano investire in una carriera così inizialmente faticosa e successivamente poco remunerata (almeno per ora). Soprattutto nelle discipline tecnico-scientifiche, i cui laureati possono trovare migliori prospettive di lavoro, c'è da attendersi una crisi di vocazioni docenti.

2. La legislazione sulla parità

Per collocare le nuove disposizioni sulla formazione degli insegnanti nel contesto della scuola cattolica paritaria è il caso di richiamare brevemente anche la legge 62/00, per verificare quali ulteriori punti di riferimento possano valere per le scuole cattoliche paritarie in relazione allo specifico tema che qui ci interessa.

Il primo dato è ovviamente il fatto che «il sistema nazionale di istruzione [...] è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali» (legge 62/00, art. 1, c. 1). Quindi le disposizioni sulla formazione del personale docente devono riguardare l'intero sistema (del resto la legge 62/00 è espressamente richiamata nella premessa al DLgs 227/05).

Secondo punto di riferimento è il comma 3, che assicura alle scuole paritarie «piena libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico», che può essere esplicitato nel progetto educativo, che a sua volta «indica l'eventuale ispirazione di carattere culturale e religioso». È evidente che l'orientamento e il progetto della scuola non possa che passare attraverso gli insegnanti; dunque, la loro formazione è fattore strategico per l'identità della scuola cattolica.

Tra gli obblighi della scuola paritaria figura, come è noto, la dotazione di «personale docente fornito del titolo di abilitazione» (legge 62/0, art. 1, c. 4), che è da intendersi come conseguibile secondo l'unica procedura disposta dallo Stato in materia. Quindi, sulla qualificazione degli insegnanti si intreccia un gioco di diritti e doveri della scuola paritaria nei confronti dello Stato.

Ciò che mi sembra importante sottoporre all'attenzione del dibattito è la garanzia di libertà nell'indirizzo culturale-pedagogico della scuola paritaria cattolica che, nel caso della formazione e del reclutamento degli insegnanti, si traduce nel peso dell'appartenenza ecclesiale e della provata

capacità di trasmettere ed elaborare cultura in chiave cattolica. Questo diritto deve essere garantito, una volta rispettato l'obbligo di attingere solo ad elenchi di personale docente abilitato.

Accantonato per un attimo il problema del reclutamento, vale la pena di soffermarsi sulla formazione e sui percorsi da attivare, nelle università, per raggiungere l'obiettivo di una abilitazione scientifica, culturale e didattica coerente con gli obiettivi formativi ed il progetto educativo della scuola cattolica. È sufficiente intervenire con percorsi integrativi, aggiuntivi e successivi rispetto al curriculum accademico comune o si deve/può intervenire a monte, sullo stesso curriculum universitario (cioè sui contenuti disciplinari che saranno oggetto di insegnamento)?

3. Il Codice di diritto canonico

Se non ci muoviamo solo sul generico terreno della scuola paritaria ma su quello più specifico della scuola paritaria cattolica, è inevitabile confrontarsi con il Codice di diritto canonico per verificare quali condizioni siano da esso direttamente o indirettamente richieste agli insegnanti.

Il canone 803 è quello che contiene le prescrizioni più formalmente vincolanti. È il caso di citarlo per intero:

Can. 803 - § 1. Per scuola cattolica s'intende quella che l'autorità ecclesiastica competente o una persona giuridica ecclesiastica pubblica dirige, oppure quella che l'autorità ecclesiastica riconosce come tale con un documento scritto.

§ 2. L'istruzione e l'educazione nella scuola cattolica deve fondarsi sui principi della dottrina cattolica; i maestri si distinguano per retta dottrina e probità di vita.

§ 3. Nessuna scuola, benché effettivamente cattolica, porti il nome di *scuola cattolica*, se non per consenso della competente autorità ecclesiastica.

Ciò che sembra interessante evidenziare è soprattutto il paragrafo 2, in cui agli insegnanti è richiesto esplicitamente di possedere retta dottrina e probità di vita, poiché implicitamente si sottintende che solo (o principalmente) attraverso gli insegnanti passano quei principi della dottrina cattolica che nella prima metà del secondo paragrafo costituiscono il fondamento dell'educazione impartita nella scuola cattolica.

Se l'assunto pedagogico implicito nel canone citato è corretto e vincolante, allora non può essere indifferente il percorso formativo dell'insegnante di scuola cattolica, né possono essere posti limiti alla libertà di reclutamento (sempre nel rispetto dei parametri imposti dalla parità). In un certo senso, gli insegnanti di scuola cattolica devono esprimere un valore aggiunto rispetto alla professionalità dei colleghi di scuola statale, così come la scuola cattolica nel suo insieme esprime un valore aggiunto rispetto alla scuola statale. Non si tratta solo di qualcosa di diverso ma di *qualcosa di più*, perché le basi dell'essere scuola devono essere ugualmente presenti in entrambi i tipi di scuola.

Un ulteriore carattere degli insegnanti di scuola cattolica è dato poi dai canoni immediatamente precedenti, nei quali si ripete più volte la funzione sussidiaria che la scuola cattolica ha rispetto al compito educativo che primariamente spetta ai genitori⁵. Ne deriva la richiesta di una disponibilità ad operare in stretta continuità educativa con la famiglia che non trova riscontro, con la stessa intensità, nella scuola statale⁶.

4. In conclusione

⁵ Le scuole «sono di precipuo aiuto ai genitori nell'adempiere la loro funzione educativa» (can. 796, §1); «i maestri poi nell'assolvere il proprio dovere collaborino premurosamente con i genitori» (can. 796, §2); «i genitori affidino i figli a quelle scuole nelle quali di provvede all'educazione cattolica» (can. 798).

⁶ La legge 53/03, come già al legge 30/00, ha introdotto il principio della «cooperazione tra scuola e genitori», ma si tratta di una prospettiva che, pur rispondendo a un'esigenza sentita e ad un'evoluzione culturale, sta muovendo ora i primi passi nel mondo della scuola italiana (cfr. CSSC, *Genitori oltre la partecipazione. Scuola cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003).

Sullo sfondo di questi sintetici richiami di carattere normativo dobbiamo ora passare a una discussione che si muoverà verosimilmente su dimensioni pedagogiche ed organizzative, senza trascurare, credo, una necessaria attenzione pastorale. Come modesto contributo al dibattito, per favorirne in qualche modo l'avvio, mi permetto di proporre alcune domande cui mi sembra importante tentare di dare risposta, in vista di un progetto di formazione condiviso e praticabile.

1. Il DLgs 227/05 si occupa congiuntamente di formazione e di reclutamento del personale docente. Fino a che punto è lecito o necessario tenere distinti i due momenti? Per la scuola cattolica è più rilevante puntare su una strategia di formazione degli insegnanti (col rischio che, una volta acquisita la formazione, essi migrino verso la scuola statale) o su meccanismi di reclutamento che consentano di assumere docenti sicuramente affidabili sul piano dell'appartenenza ecclesiale (col rischio che ci si debba accontentare di una formazione iniziale acquisita casualmente in sedi diverse)? Rimane poi sullo sfondo il problema già sollevato circa l'efficacia di una mera aggiunta di formazione mirata sulle esigenze della scuola cattolica.

2. Il DLgs 227/05 propone una precisa ripartizione dei crediti formativi per gli insegnanti della scuola secondaria, che sembra penalizzare i saperi pedagogico-professionali. È questa una ripartizione accettabile per la scuola cattolica o si rischia di perdere una specifica sensibilità educativa che la scuola cattolica dovrebbe coltivare in modo particolare? Nel primo caso ci si preoccuperebbe in primo luogo della fondatezza scientifica degli insegnamenti più che della *vis* educativa degli insegnanti (la scuola cattolica deve essere innanzitutto scuola⁷), coltivando più una *cultura* cattolica (o cattolicamente ispirata) che una *educazione* cattolica; nel secondo caso si privilegierebbe, forse, la funzione ecclesiale ed evangelizzatrice della scuola cattolica, che mira soprattutto a formare il cristiano attraverso il contatto con veri educatori più che con semplici insegnanti⁸. E di conseguenza: come e in quale area andare a collocare lo specifico contributo formativo per gli insegnanti di scuola cattolica?

3. Alla base di tutto c'è poi da risolvere, a mio parere, il problema fondamentale della formazione docente: una formazione "tecnica" o "personale"? Si diventa buoni insegnanti acquisendo una quantità di conoscenze scientifiche, disciplinari, pedagogiche, didattiche (e potremmo aggiungere: religiose, teologiche, catechetiche, pastorali), e applicando le giuste metodologie o si diventa buoni insegnanti perché si sa mettere in gioco la propria vita con gli alunni, proponendosi come modello credibile e convincente non solo sul piano culturale ma anche sul piano educativo più generale? È possibile una mediazione sul piano della "professionalità", intesa come capacità di applicare conoscenze generali a casi particolari?⁹

Ruolo, funzioni e competenze del docente di scuola cattolica

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontificia Salesiana, Roma)

La relazione cercherà di approfondire il tema dal punto di vista pedagogico generale, lasciando altri aspetti ad altri interventi e comunicazioni¹⁰. Si baderà in particolare alle novità che –

⁷ Cfr. Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La scuola cattolica*, Roma 1977, n. 25: «se non è "scuola", e della scuola non riproduce gli elementi caratterizzanti, non può essere scuola "cattolica"».

⁸ Cfr. *Ivi*, n. 43: «La sintesi tra cultura e fede è mediata dall'altra sintesi tra fede e vita nella persona degli educatori».

⁹ Per comprendere il senso di questa ultima domanda si rinvia ancora a E. Damiano, *op. cit.*

¹⁰ Mi rifarò e svilupperò quanto ho già detto separatamente in altre occasioni, come ad esempio: C. NANNI, *Introduzione alla tavola rotonda: "Formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in atto"*, in G. MALIZIA - S. CICALATELLI, *Atti dei seminari "Nuovi percorsi formativi per docenti della scuola cattolica" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo"* (Roma 30-09-2004 / 9-2-2005), CSSC, Roma 2005, pp. 23-32 e C. NANNI, *Introduzione alla tavola rotonda: "Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani di studio personalizzati"*, in *Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati"*, (Roma, 2-10-2003 / 12-5-2004), CSSC, Roma, pp. 177-181. Più generalmente rimando alla bibliografia finale di riferimento.

come si usa dire – "sfidano" il ruolo e la funzione docente dell'insegnante di scuola cattolica, come pure alle richieste di competenze che sono loro richieste in quanto insegnanti e specificamente in quanto insegnanti di scuola cattolica.

1. Un ruolo e una funzione con problemi e richieste antiche e nuove

Nella scuola cattolica permangono le difficoltà socio-economiche che si riflettono particolarmente sulla continuità della presenza di giovani insegnanti laici (e che incidono previamente nel reclutamento e nella scelta di un impegno professionale in essa). La drastica riduzione di personale religioso, che fino a tempi recenti costituiva il nerbo del corpo docente, aumenta i problemi.

È pur vero che i problemi sono di tutti. È convinzione diffusa che insegnanti, dirigenti e personale scolastico costituiscono la chiave di volta dell'intero sistema educativo. È di istruzione e di formazione professionale e della riforma di esso: lo attesta a suo modo la fundamentalità dell'art. 5 della Legge delega 53/2003, dedicato appositamente alla formazione iniziale e continua degli insegnanti che dovranno realizzare le finalità del "sistema educativo di istruzione e di formazione professionale" (art. 2, c.1), prima fra tutte il "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana" (art. 1, c. 1).

Nell'apposito decreto legislativo 227/2005, attuativo per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, si afferma fin dall'inizio che "i docenti delle varie comunità di apprendimento sono i protagonisti, insieme agli alunni, del processo educativo e svolgono un ruolo attivo nel cambiamento del sistema di istruzione e formazione". Ma una serie di difficoltà, oggi più che ieri, ne rendono problematici e assai difficoltosi sia il conseguimento di un quadro di riferimento sicuro e sensato, sia l'esercizio concreto del ruolo e della funzione.

Il contesto socio-culturale rende piuttosto difficile la trasmissione e la mediazione culturale. A tutti risulta difficile, ma lo è in particolare per chi fa professione di insegnamento, tenere insieme tradizione e innovazione, l'essere aperti alle stimolazioni e alle richieste della società della conoscenza, dell'*info-società* o della società solidale, impegnata per uno sviluppo solidale, equo e giusto per tutti e ognuno.

A parte le complesse problematiche del contesto socio-culturale e quelle derivanti da un quadro socio-politico piuttosto deteriorato, per suo conto, la scuola (di qualsiasi tipo) e la formazione professionale hanno oggi da far fronte a problemi strutturali e culturali specifici, che si vanno ammassando senza soluzione da qualche tempo: ad esempio la scolarizzazione di massa, l'adeguazione della cultura e delle procedure ai tempi e ai bisogni della popolazione scolastica e delle nuove generazioni in crescita, il rapporto con la produzione sociale e con il mercato mondializzato; l'incidenza delle nuove tecnologie informatiche; il regime di concorrenza cui sono sottoposti le istituzioni di istruzione e di formazione dal potere economico-sociale, dall'opinione pubblica e dalle altre agenzie sociali di formazione, prima tra tutte la famiglia.

Si è presa coscienza della fine dello "scuolacentrismo" formativo e della necessità di operare interagendo coerentemente tra le diverse agenzie formative del sistema sociale, in una interazione circolare tra educazione formale, non formale e informale e in una prospettiva di educazione permanente (che favorisca e renda effettivo il diritto di tutti all'apprendimento per tutta la vita). Si è riaperto il dibattito sui fini e le funzioni della scuola (solo istruzione o formazione delle intelligenze, o addestramento, o anche di educazione e socializzazione o acquisizione di competenze?) e sullo "specifico scolastico" (rivisitazione sistematica e critica della cultura sociale formativa per una formazione culturale e professionale di base o socializzazione e formazione al lavoro o educazione della persona e del cittadino all'altezza del secolo XXI?).

Una nuova domanda sociale di formazione viene ad essere rivolta alla scuola e alla formazione professionale. Essa sembra attestarsi:

- su un più vivo senso delle libertà e dei diritti personali;
- su una rinnovata domanda di auto-realizzazione personale e professionale all'altezza dei tempi e dei nuovi modi sociali e insieme adeguata alle richieste pressanti della ripresa economica e dello

sviluppo tecnologico-scientifico, segnati dalla imprenditoria internazionalizzata e dal mercato mondializzato, nell'orizzonte di quella che chiamiamo in termini generale "globalizzazione";

- sul problema dell'identità (personale, sociale, professionale, culturale, religiosa) e sull'inesaudito ed impellente bisogno di senso;
- su nuove esigenze culturali (attorno ad alcuni bisogni-valori, come la pace, lo sviluppo, la solidarietà, la convivenza democratica, la salute, la prevenzione, ma anche l'efficienza, la produttività, il successo), che portano a parlare di "nuove educazioni" (e in ogni caso di educazione alla convivenza civile).

Rispetto a questo contesto e a queste esigenze formative l'insegnante, individualmente e collegialmente, è chiamato ad essere non solo docente e professionista, ma educatore, testimone di vita, consigliere, amico, orientatore e educatore e spesso supplente delle figure parentali e civili, in una difficile sintesi di competenza, testimonianza morale, agire etico e deontologicamente corretto, e autorevolezza educativa. Deve muoversi tra aspirazioni dei giovani, attese familiari, esigenze sociali e concrete possibilità scolastiche.

La riforma scolastica ha cercato di ovviarvi configurando nuove figure di sistema: si pensi alle cosiddette "funzioni obiettivo" e poi alle cosiddette "funzioni strumentali", e con i decreti attuativi della 53/2003 alla contestata figura del tutor e del congegno pedagogico del portfolio.

Ma è proprio sul terreno della pratica attuazione che le incertezze teorico-pedagogiche vengono al pettine.

Se è vero che l'autonomia dà senso all'intera riforma (e per cui è comunemente condivisa l'opinione che l'autonomia è "la madre di tutte le riforme"), è pur vero che la sua effettuazione pratica non solo non è semplice e chiara, ma certo risulta una pratica individuale e sociale piuttosto defaticante: per tutti i soggetti dell'apprendimento scolastico, gli insegnanti più di ogni altro.

Per essi si aggiunge l'aggravio di uno stato giuridico ed economico e di una considerazione sociale tutt'altro che confortevole e stimolante. I rapporti insegnanti-genitori rischiano di essere fortemente delegittimati a motivo dell'auto-difesa e della rigida auto-referenzialità in cui si attuano.

Se questo è vero in genere, è in modo particolare sentito e vissuto nelle scuole cattoliche, dove il carattere di gestione privata della scuola e il diretto intervento economico delle famiglie per l'apprendimento dei figli, sembra giustificare abbondantemente tali atteggiamenti relazionali.

2. Alcune novità di fondo nel profilo della professionalità docente

È pur vero che, come è capitato per le altre professioni sociali, anche per le professioni scolastiche è diventata comune una certa attenzione alle dimensioni di fondo della professionalità vera e propria (oltre il tradizionale sapere, saper fare, saper essere), quali:

- la cura per una buona qualità della soggettività personale (solidità di personalità, inclinazioni particolari, saggezza, capacità relazionali...);
- la ricerca del buon rapporto con i mondi vitali in cui la professionalità è vissuta e con i sistemi referenziali in cui si inquadra e da cui riceve senso;
- l'istanza di arrivare almeno a problematizzare gli aspetti etici dei ruoli professionali e di definire una deontologia del servizio educativo sociale professionale, in un contesto di accentuato pluralismo e di sviluppo democraticamente orientato, che, peraltro, rende emergente la "questione morale" per l'intera vita e per il futuro del corpo sociale e della vita comunitaria del paese.

Ciò, è peraltro, è richiesto, anche dalle autorità istituzional-politiche, non solo pensando alla buona qualità della vita degli insegnanti stessi, ma come base per un adeguato svolgimento del loro compito istruttivo, formativo e educativo a vantaggio della popolazione studentesca attuale. Gli insegnanti sono chiamati ad acquisire competenze "esperte" per rispondere alle esigenze provenienti dalla società dell'informazione e della conoscenza. Ma sono richiesti anche di concorrere all'educazione alla convivenza civile e democratica di tutti e di ogni nuovo cittadino che viene alla ribalta della vita sociale adulta, fortemente segnata dalla multiculturalità e dalla mondializzazione delle relazioni e delle prospettive di vita e di condotta personale e sociale. Non solo si devono, quindi, equi-

paggiare a saper lavorare insieme con gli altri e ad essere capaci di aggiornamento e di flessibilità, sapendo sfruttare al meglio tecniche, informazioni e conoscenze, acquisite attraverso la prima formazione, attraverso l'aggiornamento continuo e attraverso gli stimoli di vario genere provenienti dal sistema della comunicazione sociale; ma debbono anche saper esprimere, all'interno della istituzione e della prassi scolastica, atteggiamenti e comportamenti in qualche modo riferibili a quell'etica civile collegata ai diritti umani e alle richieste di uno sviluppo sostenibile, equo e solidale, a cui i governi nazionali e gli organismi internazionali intendono (o perlomeno dicono di) volersi ispirare e cercare di attuare. E a tali ideali civili si chiede che gli insegnanti educino gli alunni, sia individualmente e sia collegialmente come comunità di apprendimento.

Più in particolare, oltre queste "nuove esigenze" di tipo soggettivo e di tipo istituzional-politico internazionale, nel profilo della professionalità dei docenti italiani vengono a rifluire anche le richieste "pedagogico-didattiche" che discendono dall'attuazione della riforma voluta dalla L. 53/2003. Mi riferisco soprattutto ai tre grandi principi pedagogico-didattici che sembrano informare la decretazione: il principio della personalizzazione (che pone al centro il piano di studio personalizzato e che chiede di arrivare a gestire non più unità didattiche ma unità di apprendimento adeguate a tale esigenza di protagonismo degli studenti nel processo del proprio e comune apprendimento scolastico); il principio ologrammatico (che comporta una didattica e una pedagogia della ricerca costante e intrinseca della sistematicità di ogni apprendere, la pratica di azioni interdisciplinari, la ricerca delle trasversalità ultradisciplinari); il principio della laborialità (che spinge a tenere sempre ravvicinati teoria e pratica e viceversa, esaltando, oltre l'apprendimento concettuale, il *learning by doing* e le pratiche di sperimentazione e ricerca creativa, personale e di gruppo).

3. Un quadro delle competenze della funzione docente

Il già citato decreto legislativo 227/2005 dichiara che "la formazione iniziale e permanente dei docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e di quella secondaria di primo e di secondo grado, è finalizzata a valorizzare l'attitudine all'insegnamento e la professionalità docente, che si esplica nella competenza disciplinare e didattica, nella capacità di relazionarsi con tutte le componenti dell'istituzione scolastica e nel rispetto dei principi deontologici" (art. 1, c. 2). E subito dopo afferma che "la formazione sostiene e qualifica la funzione docente nei suoi essenziali aspetti cognitivi e pedagogici, di autonomia professionale e di libertà di insegnamento, indirizzandola verso il conseguimento di obiettivi formativi da sottoporre a verifiche e valutazioni oggettive con riguardo sia alla progressione del rendimento che agli esiti finali" (art. 1, c. 3).

Volendo essere al contempo più sistematici e analitici, mi pare – sulla base del fin qui detto – che si possa arrivare a delineare un quadro abbastanza esaustivo delle competenze necessarie per la buona esplicazione della funzione docente in genere e di quella operante in una scuola cattolica in particolare.

1. *Competenze sui contenuti disciplinari* e i suoi diretti riferimenti culturali e scientifici. Peraltro tale tipo di competenza è supportata dalla *competenza culturale generale di base*, che è propria di chi ha espletato un regolare corso di secondaria superiore e ne ha ricavato un minimale stile di educazione permanente e di gusto per l'aggiornamento della cultura personale nei campi emergenti della tradizione e delle avanguardie della cultura contemporanea (da quella umanistico-letteraria a quella scientifico-tecnologica, a quella mass-mediale informatica). Tutto ciò è importante per far interagire quanto attiene la disciplina o le discipline insegnate con l'insieme della cultura scolastica e con la cultura sociale; e in particolare con la cultura che è alla base della socializzazione comune degli studenti. Ai fini di solide competenze a questo livello, sarà appena da notare l'importanza di un *personale stile di apprendimento*, per cui si è capaci di *trarre profitto* e si è capaci di *elaborare* in modo riflesso e critico *l'esperienza personale* e comunitaria.

2. *Competenze sui problemi didattici*, soprattutto per consentire all'insegnante di essere un abile mediatore tra vissuti degli studenti e le proposte culturali disciplinari e trasversali (informazioni, notizie, conoscenze, atteggiamenti, modelli di comportamento), nel processo di decodificazione e ricodificazione culturale che il processo dell'apprendimento scolastico innesca. In tal modo la funzione docente, specie attraverso congrue unità di apprendimento, permetterà all'insegnante (o al team insegnante) di essere buoni comunicatori, facilitatori e guide, esperte e valide, nella formazione culturale degli alunni.

Si coglie, qui, l'importanza dell'apporto formativo delle scienze dell'educazione e di un opportuno tirocinio "tutorato" che avvii all'insegnamento (e magari lo supervisioni sistematicamente negli anni successivi). In ogni caso si comprende subito l'importanza dell'essere capaci di *saper riflettere su quanto si fa* e di saper approfittare del "sapere frutto di esperienza". Essere "riflessivi nell'azione", personalmente e magari anche in gruppo (come cercano di fare le cosiddette "comunità di pratica dell'apprendimento") è ormai una mèta indiscutibile anche della "professione docente".

3. Queste competenze di tipo culturale e didattico si nutrono di conoscenze *di tipo psicopedagogico*, relative cioè ai processi evolutivi in generale e ai processi di socializzazione e dell'apprendimento secondo le diverse fasi dell'età scolare; la conoscenza dei loro condizionamenti e delle loro eventuali distorsioni, così come la capacità di accorgersi quando sia necessario riferirsi ad altre competenze in vista di eventuali interventi di ricupero o di ricomposizione terapeutica (con particolare riguardo a disturbi non solo di apprendimento, ma anche di personalità o di relazionalità). Più globalmente chiedono di essere sostenute da conoscenze *pedagogiche generali*, riguardanti la natura, le finalità e le tendenze dell'educazione scolastica oggi; e in particolare riguardanti la natura, i compiti e i fini della scuola in rapporto con le diverse agenzie educative e con il mondo extrascolastico, nel gioco sistemico delle diverse agenzie formative e delle dinamiche educative formali, non formali e informali.

4. Ma si richiedono anche competenze metodologiche di tipo generale, comuni a tutte le discipline, ed in particolare la competenza di *gestione di processi di apprendimento* (progettazione, attuazione, valutazione), come è voluto dal Dpr 275/1999 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche; di gestione di classi/gruppi di apprendimento; di saper lavorare in équipe e istituzionalmente (cioè rispetto al Pei e al Pof della scuola); come pure di saper stimolare e attivare strategie di studio, di ricerca, di lavoro di gruppo, trasferibili facilmente dal campo dell'apprendimento a quello della condotta civile e democratica (come si è invitati a fare attraverso l'insieme delle educazioni affluenti nell'educazione alla convivenza civile e attraverso le pratiche dei laboratori espressivi e dei laboratori di recupero e di sviluppo dell'apprendimento).

5. La storia recente e trascorsa della scuola insegna quanta parte dell'autorevolezza della docenza e connessa con la capacità di buone relazioni. Tali *competenze di tipo relazionale* sono spendibili sia nei rapporti dei docenti con gli alunni, sia nei rapporti con colleghi docenti, sia nei rapporti con il personale amministrativo non docente o dirigente; sia infine nei rapporti con i genitori degli alunni. Tale competenza relazionale non è solo frutto di buon carattere; è pure il risultato di un impegno formativo nei confronti della propria personalità che si nutre, tra l'altro, anche di scienza e di tecniche psicologico-sociali opportune.

6. In questo orizzonte di senso si intravede, abbastanza chiaramente, la necessità di fare anche opera di *coscientizzazione* a riguardo di quella che potremmo dire la filosofia dell'educazione e la teoria della scuola di cui ogni insegnante è almeno implicitamente portatore, come singolo o come gruppo.

In particolare, questa *cura della mentalità* chiede eventualmente di aggiornare le idee pedagogiche, i modi di intendere l'istruzione, la formazione, l'educazione, il ruolo della scuola tra le attività formative in rapporto allo sviluppo e alla buona qualità della vita personale e comunitaria con-

temporanea. La scuola non è solo questione di autonomia, di cicli, di saperi o di competenze: è anche questione di presa di coscienza del progetto di scuola, di persona, di società, di cultura formativa (di *paidèia*) che più o meno implicitamente si ha e si vuol perseguire, da soli o insieme ad altri, nella scuola in genere e in quella cattolica in particolare.

7. Ma la docenza si impara anche praticandola e aggiornandola. In tal senso nel profilo del docente c'è inderogabilmente *l'essere sensibili e l'essere attivamente promotori dell'aggiornamento* della propria attività docente, come pure il curare lo sviluppo qualitativo del proprio e comune ruolo di insegnante.

Si comprende in questo contesto, l'aiuto che potrebbe venire dall'*appartenenza a una o più associazioni professionali di categoria* e alla frequentazioni di riviste e banche dati e biblioteche a questo scopo; ma anche la partecipazione attiva a gruppi o progetti di ricerca, specie del tipo della ricerca-azione. La riforma prevede ritorni alla formazione di tipo universitario.

8. La pratica docente spinge a stare, ma anche a non limitarsi, al puro ambito delle saper fare. Oggi, più che in passato, induce tutti – come si è accennato – a fare entrare nell'orizzonte delle competenze da acquisire e aggiornare continuamente anche la cura di ciò che è sorgivo e integrativo nella professione docente. Le novità e il pluralismo di questo inizio secolo, che sembrano scompaginare nel profondo la stessa identità personale e il senso della continuità esistenziale, individuale e collettiva, invitano tutti a curare *il buon rapporto tra ruoli, funzioni e vita personale*. Anzi, la vastità delle dinamiche innescate dai processi della condizione vitale contemporanea, spinge a coscientizzare, per un verso, ciò che è "sorgivo" o "fontale", e, cioè, originario nell'essere e nell'operare educativo, istruttivo e formativo (la cosiddetta *vocation* personale, le tendenzialità e le propensioni soggettive, i "talenti" e il temperamento personale); e, per altro verso, spingono a dare un centro di unificazione alla stessa personale vita professionale collegando e integrando identità e funzioni, essere e agire, testimonianza e professionalità, capacità e "talenti" personali e competenza professionale, stili d'apprendimento e modelli comportamentali relazionali e pedagogico-didattici.

4. La formazione e la cura per una solida capacità culturale cristianamente ispirata

La specificità della docenza in scuole cattoliche è riconosciuta dalla legge 62/2000 art. 3 (altrettanto vale analogamente per centri di formazione cristianamente ispirati).

Nell'attuale situazione di pluralismo e di innovazione socio-culturale, di multi-cultura e in particolare di multi-religiosità, la scuola cattolica (e analogamente la formazione professionale cristianamente ispirata) è chiamata a fare scelte non solo politiche, ma anche culturali, pedagogiche e didattiche.

Proprio perché la cultura formativa attuale non è scontata, è obbligo per tutti ripensarla, ridefinirla, riprospettarla pedagogicamente. Una rivisitazione delle discipline e dello stesso spirito scientifico che le pervade si rende necessaria. Ne va della caratterizzazione di scuola e formazione professionale cattolica (ne va, cioè, dello specifico di tali istituzioni formative rispetto ad altre forme di scuola e di formazione professionale del sistema formativo pubblico).

Essa comporta, per un verso, la capacità di condivisione di quelli che sono detti comunemente i "valori condivisi" (presenti nella Dichiarazione dei diritti umani, nella Dichiarazione dei diritti dei minori, in quella che Maritain chiamava la "Carta democratica" e nella Costituzione) e, per altro verso, invita ad avere la capacità di legittimamente "differenziarsi" nella giustificazione di essi. Cristianamente, ciò si attua normalmente secondo una dinamica di incarnazione-critica-profezia, facendo riferimento a quello che comunemente si denomina il *depositum fidei* e secondo la coscienza ecclesiale maturata soprattutto a seguito della grande esperienza ecclesial-epocale del Concilio Vaticano II. Spesso può comportare una vasta e incisiva critica culturale ai modi di vita e alla cultura che magari vanno per la maggiore (e che magari in vario modo si compartecipano), perché se ne fa esperienza nel vivo della pratica dell'insegnamento e della effettuazione concreta della proposta

educativa espressa nei Pei e nel Pof delle scuole cattoliche e dei Centri di formazione professionale di ispirazione cattolica. Peraltro, Pei e Pof, esprimono, per lo più, in forma rinnovata, le tradizioni educative carismatiche dei santi fondatori e fondatrici che sono all'origine delle attuali istituzioni educative, istruttive e formative; o, comunque, sono la trasposizione alla scuola e alla formazione professionale di movimenti di impegno ecclesiali recenti.

Ma non si tratta solo di "rivisitazione culturale". Si tratta anche di qualcosa che attiene sia il modo di intendere che il modo di praticare la funzione e la professionalità docente nella scuola (e nei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana). In tal senso, per chi svolge o svolgerà la sua funzione docente in una scuola cattolica, non può essere messa tra parentesi una formazione e la cura per una solida capacità culturale cristianamente ispirata.

Ciò avveniva quasi per "connaturalità" in passato, tramite la formazione religiosa o presbiterale che, più o meno specificamente, abilitava i religiosi e le religiose o i preti operanti nella scuola cattolica ad essere "competenti" per pratiche educative, istruttive e formative cristianamente ispirate. Oggi, con una popolazione docente in gran parte (o massima parte) formata da insegnanti laici e laiche, ciò non è più scontato (e forse non lo era del tutto neanche in passato, perché alla cultura generale cristianamente ispirata non sempre corrispondevano competenze didattiche e comportamenti scolastici adeguati ad essa).

In tal senso, per chiunque opera nelle istituzioni formative di ispirazione cristiana si impone una benché minima, ma pure abbastanza solida, formazione cultural-teologica che orienti e motivi l'agire educativo, istruttivo, formativo, perché – come si è detto – l'ispirazione cristiana di fatto agisce (e di diritto è chiamata in causa) ai vari livelli delle pratiche educative, istruttive e formative della scuola cattolica (e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana). Cercherò di mostrare come e a che livello.

1. Nella "migliore" e secolare tradizione educativa cristiana (recensibile accanto e oltre pratiche spesso non proprio nel segno della promozione umana) sono sempre emerse *nella pratica educativa*, istruttiva e formativa alcuni tratti caratterizzanti che si vogliono discendenti da una "ispirazione cristiana":

- 1) il concetto di azione educativa vista non solo come "educare", cioè nutrire culturalmente l'allievo con la trasmissione della migliore "paideia" sociale (nella fattispecie riletta cristianamente), ma anche e essenzialmente come *educere*, come "risveglio" e "maieutica" della persona: sulla base di una concezione antropologico-cristiana dell'educando, soggetto che non è da idolatrare, ma neanche semplicemente da plasmare, perché è vita creata e redenta da promuovere, persona da suscitare e da sostenere nel suo processo di crescita e di qualificazione personale dell'esistenza propria, altrui e comune;
- 2) l'idea della scuola (o del centro di formazione) intesa come comunità educativa sorretta idealmente da un progetto educativo, supportata da un ambiente educativamente accurato, vissuta in clima di "famiglia", praticata in collaborazione stretta con le famiglie e la comunità territoriale e ecclesiale (e magari con le rispettive forme associative), fervida di iniziative di volontariato e di impegno civile e ecclesiale;
- 3) la concezione del rapporto e della relazione personale come strategia "prima" dell'educare (con la tradizione di fiducia, di stima, di rispetto, di dialogo, di incontro, di proposta che essa comporta; e pur nella saggia attenzione alle tecnologie educative che l'innovazione scientifico-tecnologica offre);
- 4) la considerazione che l'istruzione è un'illuminazione della mente per irrobustire il "cuore" e che l'educazione scolastica è, sì, stimolazione e formazione intellettuale, ma anche (e forse soprattutto) "affare di cuore", di "buon esempio", di ragionevolezza, di bontà, di "amorevolezza" e di giustizia;
- 5) l'esigenza di una cultura ispirata ad un "umanesimo integrale" sia come forma che come contenuto dell'educare (nella prospettiva della "civiltà dell'amore", affermata, in tempi recenti, da Paolo VI).

Gli insegnanti di oggi sono chiamati a continuare e rinnovare tale fonte ispirativa della tradizione e in tal senso ne debbono essere messi formativamente a parte.

2. Questi stili di pratica scolastica trovano il loro *riferimento in una concezione cristiana del mondo e della vita*. In tal senso anche gli stessi concetti di persona, personalizzazione, educazione, istruzione e formazione, assumono un significato diverso da altre concezioni, che pure dicono di fare della persona il centro cardine della azione educativa, e che si rifanno a punti di vista filosofici di varia natura, da quelli di matrice kantiana a quella problematicistica o pragmaticistica o quant'altro, oppure a visioni socio-politiche che assumono a loro quadro di riferimento le dichiarazioni dei diritti umani o quelle dei minori.

Invero, questa *Weltanschauung* cristiana, che dovrebbe ispirare gli insegnanti di scuola cattolica (e i formatori dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana) spesso è qualitativamente molto povera, affidata com'è quasi solo alla loro socializzazione familiare o alla catechesi della loro prima iniziazione cristiana, al massimo ripensata nel confronto di quanto viene dalla cultura letteraria della scolarizzazione primaria e secondaria o dal quotidiano dibattito sociale, spesso innescato dai mass media e dai new-media.

La povertà di questa assimilazione culturale porta molte volte a ridurre l'ispirazione cristiana ad una schematica e rigida "ideologia", di cui magari ci si fa scudo senza troppo saperla motivare e giustificare nella pratica scolastica e formativa; oppure, sia a scuola sia nel dibattito sociale rischia di diventare solo un puro appellarsi ad una autoritaria e dogmatica dottrina della Chiesa, senza riferimenti e assunzione critica e personalizzata.

In tal senso è la qualità della pratica scolastica che chiede una buona formazione a riguardo. Infatti questa "competenza" permette di capire e rendere concreto lo "specifico" della scuola cattolica, in quanto – come si afferma nel documento *La scuola cattolica* del 1977 – essa risulta "centrata" sul mistero di Gesù Cristo; sul mistero cristiano dell'incarnazione (per cui Gesù è profeta, ma anche più che un profeta); sulla rivelazione dell'amore misericordioso di Dio (di cui Cristo è il "volto" che si vede e si ascolta); sul rinnovamento umano nello Spirito (per cui si compie la santificazione del mondo e in cui ci è dato di chiamare padre Dio e dire Signore Gesù, ed in lui essere "figli nel Figlio").

Ciò dà modo alla pratica educativa della scuola cattolica di mettere in luce:

- la centralità (non solo religiosa ed etica, ma anche culturale e pedagogica) del "vangelo della vita", del mistero della creazione, della alleanza e della figliolanza tra ogni umanità e Dio, della presenza vivificante dello Spirito nella vicenda storica di ogni tempo;
- la riconciliazione dei linguaggi (passando da Babele alla Pentecoste cristiana), e quindi la possibilità di dialogare, comunicare, far comunità e comunione, oltre ogni alterità, separatezza, solitudine, emarginazione, differenza religiosa (e in tal senso portare fino alle ultime conseguenze il dialogo tra ragione e fede a livello delle stesse quotidiane pratiche di apprendimento e di insegnamento);
- la riconciliazione tra umano e divino, tra tempo ed eternità, per cui per essere "grande" di fronte a Dio non c'è più bisogno di essere maschio, adulto, sano, ricco, bianco, civilizzato, appartenente al popolo eletto; ma si è amati fin dal seno materno, si è primi pur essendo ultimi, non c'è più schiavo o libero, uomo o donna, giudeo o greco, perché tutti ci siamo abbeverati allo stesso Spirito; e proprio per questo si è tutti capaci di positivo apporto alla costruzione del corpo sociale (per cui non ci sono più cittadini di serie A e di serie B, ma tutti "concittadini" attivamente capaci di edificare un'umanità all'altezza del Cristo risorto, come insinua san Paolo nella Lettera agli Efesini, cap. 4, vv. 1-13).
- la profezia del "di più di Dio", rispetto a pensieri troppo umani, sia riguardo ai modi di parlare e immaginare Dio stesso ("i miei pensieri distano dai vostri pensieri come il cielo dista dalla terra"), ma sia anche riguardo alla fedeltà e alla giustizia di Dio, che fa piovere sui giusti e sugli ingiusti, che fa splendere il sole sui buoni e sui cattivi, che non spegne il lucignolo fumigante,

non spezza la canna incrinata, che non vuole la morte del peccatore ma vuole che si converta e viva, che va incontro al figlio prodigo e ricerca la pecorella smarrita...

In questo orizzonte si intravede la possibilità di una cultura e di una formazione che permette di aprire le porte alle speranze umane, perché si fa balenare la possibilità del senso di ogni impegno per quei cieli nuovi e terra nuova in cui risplenda definitivamente giustizia e verità; e si assicura la possibilità della piena comunione con il Dio-comunione "nell'ultimo giorno".

Ovviamente si tratta di intuizioni espresse in un linguaggio religioso ed in tal senso vanno ridette nei termini (e nei limiti) delle nostre attuali codificazioni culturali e dell'istruzione scolastica. È appena da notare che ciò richiede di:

- vedere persone, eventi e cose con l' "occhio buono del Vangelo" e della carità (1 Cor, cap. 13);
- saper discernere i "segni dei tempi" (GS, 11);
- saper pensare secondo logiche e dinamiche di segno, mistero, segno; di personalizzazione e comunanza; di libertà e di regola, di senso gerarchico delle verità e delle motivazioni;
- saper coniugare ricerca e pratica, intelligenza ed invocazione;
- saper coniugare affermazione e senso del limite di quanto si è affermato (e quindi ricercando dialogo, confronto, apertura all'ulteriorità, pur nella convinta affermazione della propria specifica e "differente" verità).

Ma ad essere precisi tale visione del mondo e della vita arriva a delineare una "specificata" visione del ragazzo/studente: egli appare al contempo persona (come possono affermare anche molte prospettive pedagogiche umanistiche contemporanee), immagine e somiglianza di Dio (come possono affermare anche pedagogisti di matrice ebraica o musulmana o d'altra matrice religiosa), ma, solo cristianamente, anche "figlio nel Figlio" e modello di quei "piccoli" che cercano evangelicamente il Regno di Dio e la sua verità-giustizia.

Sarà tale *Weltanschauung* cristiana che avrà da *sostenere e stimolare la mentalità docente* dell'insegnante/formatore di scuola cattolica o di centro di formazione professionale di ispirazione cristiana.

3. Si intravede qui *un terzo livello dell'ispirazione cristiana*, quello che non la riduce a sola referenza e a solo quadro di riferimento ideale e valoriale, ma che la porta a livello di *motivazione e ispirazione creativa* di vissuti, di modo di vivere e realizzare la vita in genere ed in particolare il diritto di tutti all'apprendimento. Essa permette di attuare il compito educativo non solo *come realizzazione dei fini istituzionali dell'insegnamento* (sviluppare le capacità fondamentali dell'apprendimento sia contenutisticamente che metodologicamente; aiutare, attraverso la promozione della formazione culturale, lo sviluppo della personalità; porre le basi per le capacità di lavoro professionale; sostenere e far fare pratica di convivenza civile); e non solo come agire di *spessore civile*; ma spingere a viverlo e praticarlo anche come "missione educativa credente", cioè come azione che continua e realizza a vantaggio degli studenti la volontà di vita e di salvezza di Dio creatore, del Cristo redentore e dello Spirito santificatore, in comunione con tutta la Chiesa e la sua opera comunitaria di edificazione della storia come "già e non ancora" realizzazione del Regno di Dio.

Per tal motivo lo stesso agire e relazionarsi educativo viene a risultare non solo come agire e relazione professionale, magari intrinsecamente connotata di dimensioni affettive, filantropiche, sociali, ma anche come un modo specifico di relazionarsi e di vivere "agapicamente" (cioè secondo l'amore di Dio) la comune vicenda umana di liberazione e pienezza vitale a cui tutti aspiriamo (come ha evidenziato la recente enciclica papale *Deus caritas est*), nella linea del *caritas Christi urget nos* (II Cor. 5,14), declinata pedagogicamente e educativamente.

Parimenti, la pratica educativa diventa una forma di *sequela Christi*. La vita scolastica può essere vissuta come compito e momento dell'essere Chiesa. La funzione docente può essere praticata non solo come "servizio" educativo civile, ma come "servizio" evangelico. L'autorevolezza educativa può rivestire non solo le forme della buona relazione promozionale intergenerazionale, ma anche quelle del "farsi servo evangelico" per la promozione di chi è "piccolo" e bisognoso. La formazione culturale è stimolata a rivestire la scienza e la competenza anche con le forme della sapienza

za e della saggezza, che coniugano costantemente e creativamente esperienza e cultura, disciplina e vita, *ratio et fides*, esperienza civile e trascendenza religiosa. E la stessa educazione assurge a forme di evangelizzazione (o perlomeno di pre-evangelizzazione), coniugando valori umani e civili con la novità evangelica.

4. Ma nell'ispirazione cristiana c'è anche la pretesa di insinuare alla coscienza dell'insegnante e del formatore, operanti nella scuola cattolica o nei centri di formazione professionale, di poter far conto su una serie di *risorse educative* che vanno oltre le energie e le spinte motivazioni puramente soggettive, come pure oltre le competenze (generali, specifiche, specialistiche...) acquisite formativamente. Gli stessi "talenti" personali vengono ad essere vissuti come "dono" di Dio, espressione di quella "grazia" divina creativa e concomitante la vita che il credente cristiano riconosce nella convinzione della "priorità" dell'azione amorosa e benigna di Dio Padre. Più in concreto il credente sa che nel momento dell'agire, oltre che alle sue conoscenze e alle sue abilità didattiche o al suo tatto educativo, può riferirsi anche alla illuminazione e al conforto dello Spirito. Sa che la sua partecipazione ai misteri della vita cristiana (sacramenti, liturgia, eucaristia, celebrazioni di mediazione e preghiera comunitaria), possono diventare *culmen et fons* anche della sua vita professionale e della sua pratica educativa scolastica e formativa. Sa che la preghiera (e in particolare la preghiera per i giovani, con i giovani e dei giovani) può sostenere il realizzarsi in profondo di quella consonanza spirituale e di quella seppure sempre parziale "fusione di orizzonti" che favoriscono e stimolano il vivo apprendere scolastico e formativo. Sa che l'appartenenza ecclesiale e il sentirsi Chiesa a scuola o nella formazione professionale non solo dà impulso alla sua funzione docente, ma sa che può essere anche fonte di conforto e di sostegno ad operare in contesti non sempre facili e disponibili ad una educazione solida e sensata. Sa che la stessa buona coscienza del lavoro ben fatto può dare il senso del "buon frutto" della "carità fatta" ed essere sorgente di quella gioia particolare che viene dal Vangelo realizzato. E sa che la buona vita cristiana, discretamente ma intensamente e profondamente vissuta, diventa essa stessa "risorsa educativa" stimolativa di validi e fruttuosi processi di apprendimento scolastico e formativo.

5. Conclusione.

Dal punto di vista strategico, il decreto legislativo 227/2005 prefigura, per la formazione iniziale e continua, una dinamica e proficua integrazione tra cultura generale (acquisita attraverso una buona scolarizzazione primaria e secondaria), contenuti e metodologie disciplinari (acquisiti soprattutto con la laurea e da consolidare con la laurea specialistica), conoscenze e metodologie pedagogico-didattiche (che dovrebbero caratterizzare decisamente la laurea magistrale per l'insegnamento) e competenze operative concrete acquisite sul campo (grazie soprattutto al periodo del tirocinio). All'opera sono chiamate non solo le Università, con l'instaurazione di strutture e procedure apposite, ma anche il mondo della scuola e delle associazioni professionali. Sarà da vedere la definizione giuridica effettiva di tale indirizzi teorici. Ma certamente ci sarà da tenerne conto.

Il problema, caso mai, sarà l'individuazione e la concretizzazione di strategie e percorsi adeguati alla "specificità" o se si vuole alla "differenza" e alla "autonomia" delle scuole cattoliche e dei centri di formazione cristianamente ispirati.

La loro formazione iniziale (e in servizio) costituisce uno dei campi in cui bisognerà promuovere sinergie tra scuole/centri cattoliche e reti di esse, associazioni professionali e dei genitori di ispirazione cristiana, e università (in particolare quelle cattoliche e pontificie o comunque quelle più contigue territorialmente alle scuole cattoliche e ai centri stessi). Mi sembrano ipotizzabili organizzazioni – magari in forme consorziate – di moduli formativi specifici, di master appositi o quant'altro, che possano essere – opportunamente certificate – riconosciute e "accreditate" sia ai fini della laurea magistrale, sia ai fini del tirocinio, sia ai fini della carriera e dell'aggiornamento in servizio dei docenti stessi.

Per la formazione professione in servizio, in particolare, oltre il "ritorno sabbatico" alla formazione universitaria, potrebbero essere interessanti reti di laboratori didattici simili alle comunità di pratica professionale, sia libere sia sostenute dagli enti gestori con il concorso ministeriale.

Lo richiede non solo la buona qualità della funzione e della pratica docente, ma anche il forte tasso di rischio di *burn out* di molti insegnanti e formatori, in genere e in particolare di quelli operanti nella scuola cattolica (per i quali si aggiunge il prezzo economico ed umano di un più basso stipendio rispetto ai colleghi delle scuole statali).

Augurarsi che iniziative simili possano essere sostenute anche economicamente dagli organi dello Stato e delle Regioni, non sarebbe che essere in consonanza con la legislazione sulla autonomia e sulla parità. Quest'ultima è stata voluta dai legislatori (e per essi dalla Repubblica), perché "la Repubblica individua come obiettivo prioritario [del sistema nazionale di istruzione] l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita" (Legge 62/2000, art. 1 c. 1). E non sarebbe solo "muoversi" nello "spirito" della Costituzione repubblicana, ma anche un "restare" in quello del contestato art. 33, che il legislatore si premura di intendere in proposito come un "fermo restando".

Bibliografia di riferimento

- BERTAGNA G., *Linee per la formazione dell'insegnante*, in «Pedagogia oggi», 2004, 2, pp. 62-69.
- CORRADINI L. (a cura di), *Insegnare perché. Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004.
- DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- DEL CORE P., *La formazione, oggi. Esigenze, sfide e problematiche alla luce delle nuove prospettive culturali ed ecclesiali*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione», 39 (2001) 1, pp. 49-78.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.
- GRILLI M. et al., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Paoline, Milano 2002.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Lo scenario della riforma*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICATELLI, *Una disciplina in evoluzione*, Elledici, Leumann (To) 2005, pp. 47-61.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- NANNI C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, LAS, Roma 2003.
- NANNI C., *Lettere spirituali a insegnanti e formatori*, IFREP, Roma 2005.
- NANNI C., *La formazione degli Idr. Esigenze e prospettive*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICATELLI, *Una disciplina in evoluzione*, cit., pp. 145-163.
- SANTERINI M., *L'educazione tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola Brescia 1998.

Interventi e contributi

Consapevolezza e codice deontologico

Prof.ssa OLGA BOMBARDELLI (Università di Trento)

Il profilo professionale dell'insegnante di scuola cattolica si colloca ad alto livello e si identifica in parte con le componenti principali della professionalità di tutti i docenti. Trattando un tema di interesse così profondo è facile cadere nella retorica, almeno a prima vista. Gli argomenti di area educativa possono essere affrontati sotto diverse ottiche, da quelle legate all'ispirazione etico-filosofica tradizionale a quelle connesse alle scienze sperimentali, ma è auspicabile lo sforzo di integrare i possibili apporti fra le diverse impostazioni, con riferimento sia agli obiettivi da raggiungere sia alle ricerche disponibili sui temi affrontati.

Il ruolo dell'università in rapporto con la formazione dei maestri e dei professori investe un vasto complesso di questioni. Il ventaglio di aspettative è certamente più netto rispetto alla scuola cattolica, che per definizione ha una chiara ispirazione religiosa e valoriale, sostenuta da tradizioni autorevoli. Da un punto di vista pedagogico, le scuole cattoliche si trovano ad affrontare la duplice sfida dei ragazzi con problemi e di quelli particolarmente seguiti, tutti iscritti per scelta con il preciso intento di avere una formazione a 360 gradi, non limitata all'alfabetizzazione strumentale; di conseguenza è necessaria un'impostazione didattica individualizzata e solidale, che faccia riferimento alle scoperte più avanzate nel campo degli studi sull'apprendimento-insegnamento, sulla motivazione, sul coinvolgimento attivo di tutti e sull'elaborazione di un disegno di vita stimolante, in stretta sinergia con le famiglie.

Nella scuola cattolica la competenza educativa e didattica di chi insegna non è avulsa dalla identità personale ed ecclesiale. Sono patrimonio indispensabile dei futuri docenti, oltre alla competenza culturale, consapevolezza dei valori personali e sociali, solidità e serenità nella scelta religiosa cattolica, apertura agli altri senza rinunciare alla propria identità in spirito di equilibrio e di rispetto, contro integralismi e fondamentalismi, in spirito ecumenico.

Migliorare l'apporto dell'università per la formazione degli insegnanti di scuola cattolica comporta offrire un servizio a tutti gli studenti, anche perché non sembra praticabile la creazione di percorsi separati per futuri insegnanti delle scuole statali e per quelli delle scuole cattoliche durante tutto il percorso accademico. Una differenziazione ci sarà al momento dell'anno di applicazione¹, cioè nel tirocinio postuniversitario, per quei giovani che presteranno la loro opera di apprendistato, su reciproca scelta, nella scuola cattolica.

Il periodo di tirocinio lascia un'impronta significativa, si potrebbe cominciare già dai tirocini orientativi previsti nelle lauree triennali; gli atenei stipulano volentieri Convenzioni ufficiali con le scuole, anche non statali, per il tirocinio, e questa iniziativa di avviamento potrebbe diventare un punto forte, facendo leva sulle peculiarità di scuola libera per organizzare esperienze di tirocinio avanzate, efficaci e gratificanti, con visite di scuole all'estero, *counseling*, orientamento per la conoscenza di sé, offerte ai tirocinanti, avvalendosi dell'opera di *mentor* interni qualificati (anche se in pensione o in *part time*) e ricchi di ispirazione valoriale.

A proposito del reclutamento, i criteri di ammissione all'insegnamento nella scuola cattolica potrebbero prevedere, a mio avviso, un esplicito riconoscimento di eventuale impegno dei giovani in attività di volontariato e di parrocchia. Si potrebbe ipotizzare di porre come prerequisito o come titolo preferenziale per l'assunzione degli insegnanti l'aver frequentato determinati corsi e sostenuto

¹ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227* (in GU 4 novembre 2005, n. 257), "Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'articolo 5 della Legge 28 marzo 2003, n. 53".

certi esami, ma purtroppo il quoziente di moduli a scelta presenti oggi nelle istituzioni universitarie è piuttosto scarso e quindi si chiederebbero requisiti oggettivamente non raggiungibili nella maggior parte delle università.

Una tematica da affrontare in sede istituzionale è il rapporto fra Università e Istituti Superiori di Scienze religiose (ISSR), poiché è da valutare con ponderatezza l'opportunità che gli studenti delle Università statali possano affrontare qualche esame (esempio "psicologia della religione") presso gli ISSR, se ciò fosse riconosciuto almeno fra gli esami a libera scelta degli Atenei. Nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di scuola cattolica (e dei docenti cattolici delle scuole statali) deve essere messa disposizione la possibilità di coltivare gli studi in ambito religioso per un approfondimento delle conoscenze e per una maturazione personale.

Importante è l'impostazione generale dell'opera formativa all'università. Anche a livello accademico si dimostrano validi i pilastri dell'educazione per il XXI secolo proposti dall'UNESCO: imparare a conoscere, a fare, ad essere e a stare insieme², seguendo i quali non si può ridurre l'insegnamento a nozionismo, ma si deve dedicare la necessaria cura alla formazione della persona ed al miglioramento delle forme di convivenza e collaborazione. Secondo le indicazioni dell'OCSE, va coltivato non solo il *know how*, ma anche il *know why*, cioè la consapevolezza del perché rispetto ad apprendimenti e comportamenti.

Ad ogni istituzione si può chiedere un contributo secondo la sua missione prioritaria. All'università, proprio la serietà e la profondità degli studi contribuiscono alla formazione della personalità, l'approfondimento rigoroso negli ambiti umanistici e scientifici, l'abitudine a vagliare ipotesi e variabili, l'acquisizione di capacità di documentazione, precisione, critica sono di per sé presupposti di disciplina e di affinamento dello spirito, di rispetto verso le posizioni dei singoli e dei gruppi; è una pratica che dovrebbe contribuire a proteggere da unilateralismi e riduttivismi. Al contrario superficialità e pressapochismo sono terreno di coltura per estremismi e leggerezza.

Nella maggior parte delle lauree universitarie triennali vige oggi uno spezzettamento di proposte disciplinari; difficilmente gli studenti sono sostenuti nel formarsi un quadro culturale d'insieme e nella maturazione della personalità; anche la tesi finale è ormai un'esercitazione circoscritta. Fortunatamente la formazione dei futuri docenti procede oltre il triennio universitario iniziale; da sottoporre ad analisi speciale è la formazione degli insegnanti delle scuole professionali cattoliche.

Alcune regole di fondo dovrebbero essere rispettate dall'insegnamento in tutte le università, soprattutto quello volto ai futuri insegnanti: qualità della ricerca e della didattica, rispetto per la persona e attenzione alle sue peculiarità, da quelle individuali a quelle culturali e religiose. Purtroppo è in atto in molti casi una ghettizzazione del religioso e una marginalizzazione delle differenze, a favore di un'omologazione sociale consumistica e spesso appiattita sul presente, favorita anche da approcci empirici a volte slegati da problematizzazioni ermeneutiche che considerino la complessità delle situazioni.

Una solida deontologia³ dei docenti universitari, soprattutto dei formatori degli insegnanti, può garantire un'opera formativa sostenibile, capace di raggiungere alti livelli e di innescare un'innovazione in positivo che coinvolga il presente ed il futuro. Si sono introdotti codici deontologici in molte professioni; si parla di codici etici degli insegnanti, a maggior ragione ciò deve riguardare l'università, dove l'attenzione alla deontologia dovrebbe essere scontata; una definizione di regole di comportamento da parte di chi è nella situazione di rispettarle ha un'adesione più convinta che non l'esecuzione, a volte formale, di regolamentazioni d'ufficio. Non bastano regole e parametri imposti dai ministeri o dalle autorità. Il livello di preparazione scientifica, di maturità e umanità dei professori, la consapevolezza degli influssi che esercitano sugli studenti ha senso se parte dalla base. I risultati sarebbero valorizzati in un codice etico di comportamento, sempre meno raro in vari campi.

Uno sforzo, anche se reso difficile dalle proporzioni numeriche e da parte della normativa in vigore, di riscoprire l'università come Comunità accademica, fatta di professori e di studenti che si

² Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997 (dall'ingl. 1996).

³ Non è affatto abituale l'introduzione di un codice deontologico all'università; un codice etico si è dato il Consorzio universitario per l'ingegneria nelle assicurazioni (CINEAS), http://www.cineas.polimi.it/chi_siamo/codice.shtml.

dedicano allo studio, darebbe slancio e potrebbe incoraggiare i giovani. Serve più lavoro seminariale, maggior abitudine alla collaborazione nella ricerca. Il percorso non è facile; l'adozione di vie innovative, una vera autonomia alle università, la ricognizione e la diffusione di buone pratiche potrebbero costituire una base per un percorso di nuovo impegno.

In vista di un compito educativo nelle scuole cattoliche, sono da rivitalizzare i collegi universitari, non ancora presenti nella maggior parte delle nuove sedi universitarie, e soprattutto il lavoro di tutorato che essi hanno offerto tradizionalmente, sempre più urgente. Capacità di lavoro organizzato, metodo di studio, interessi culturali si acquisiscono con l'abitudine prolungata in un ambiente ordinato, ricco di stimoli.

Un contributo fattivo può essere offerto dalle associazioni studentesche di stampo cattolico, spazio privilegiato e prezioso d'incontro e di partecipazione, palestra di responsabilità; si potrebbero costituire delle sezioni speciali per giovani che vogliono dedicarsi all'insegnamento. Importante è avere fiducia in questi gruppi, ascoltare le proposte e sostenere l'iniziativa, stimolare l'organizzazione di servizi che essi stessi possono offrire agli altri studenti.

Sollecitare l'impegno, contrastare l'abitudine all'adattamento passivo ed all'avalutatività nelle scuole e nelle aule universitarie non è facile, in una società nella quale i mass media diffondono disimpegno e individualismo, ma i giovani costituiscono una risorsa inestimabile, che non va lasciata incolta. Si auspica che le iniziative messe in atto per insegnanti delle scuole cattoliche siano aperte anche agli insegnanti cattolici delle scuole statali e siano previste possibilità di collaborazione con l'attività formativa per docenti di religione.

Presupposti della formazione dei docenti

Prof. Don BRUNO BORDIGNON (Università Pontificia Salesiana, Roma)

In un paese libero, nel quale «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento» (Costituzione, articolo 33, comma 1), la professionalità docente non può essere statale.

È quanto, però, finora purtroppo è accaduto, accade e continuerà ad accadere in Italia, perché la scuola di Stato vive in regime di monopolio, sancito anche dal comma 5, articolo 1, del decreto legislativo n. 76/2005: «Nelle istituzioni scolastiche statali la fruizione del diritto di cui al comma 3 non è soggetta a tasse di iscrizione e di frequenza» in aperta contraddizione con il successivo comma 6: «La fruizione dell'offerta di istruzione e di formazione come previsto dal presente decreto costituisce per tutti ivi compresi, ai sensi dell'articolo 38 del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato, oltre che un diritto soggettivo, un dovere sociale ai sensi dell'articolo 4, secondo comma, della Costituzione, sanzionato come previsto dall'articolo 5».

Infatti, solamente chi frequenta le istituzioni scolastiche statali non deve pagare due volte il diritto-dovere di istruzione e formazione per almeno dodici anni (articolo 2, comma 1, lettera c, legge n. 53/2003), una prima volta tramite l'imposizione e una seconda volta con la retta. E dire che si tratta formalmente di un diritto soggettivo!

Aperta contraddizione pure con l'articolo II-74 della Costituzione europea, *Diritto all'istruzione*: «1. Ogni persona ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua. 2. Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria. 3. La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio».

Se vi è una professione che dovrebbe essere libera è quella docente, sia perché ripugna che una persona umana insegni ciò di cui non è convinta interiormente, sia perché la libertà di appren-

dimento è un diritto originario di ogni persona umana. Infatti, una persona umana che debba insegnare ciò di cui non è interiormente convinta dovrebbe spezzare il legame tra obbligo di coscienza di accogliere la verità conosciuta come tale e attività di insegnamento.

Tuttavia i Governi hanno spesso controllato l'istruzione per formare i sudditi al consenso. Questo non è avvenuto solamente nell'Antica Sparta⁴ o nell'Islam,⁵ ma soprattutto nei Paesi occidentali che si ritengono liberi e portatori di libertà, a dispetto di quanto viene comunemente proclamato e persino insegnato sui banchi di scuola⁶.

Giampaolo Rossi, trattando delle *caratteristiche storiche del progressivo inserimento della struttura scolastica nell'apparato amministrativo dello Stato*, propone questa conclusione: «Si può affermare, senza timore di forzare la realtà storica, che nel momento in cui i "sudditi" diventavano "cittadini" l'istruzione continuò a rappresentare uno strumento per influenzarne la volontà e i comportamenti»⁷.

Charles Leslie Glenn precisa: «L'addestramento e – infine – la certificazione degli insegnanti ebbe e continua ad avere il potere di determinare cosa accadrà nelle aule, molto più efficacemente di quanto potrebbe fare un sistema di norme e prescrizioni. La Scuola Normale, in particolare, ebbe un ruolo importante negli sforzi di Mann e degli altri "cristiani liberali" di promuovere una forma di "religione della scuola unica", che si pretendeva scevra da ogni carattere settario, mentre in realtà era coerente con le loro credenze e profondamente sovversiva rispetto a quelle dei loro oppositori ortodossi. Fu nella Scuola Normale, con il forte accento posto sull'insegnamento della moralità e su un'atmosfera di pietà liberale, che vennero formati gli insegnanti su cui si fondavano le speranze dei riformatori dell'istruzione. La formazione degli insegnanti fu, dunque, un modo efficace per evitare problemi che un assalto diretto contro il controllo locale delle scuole avrebbe causato; questa strategia permise di affermare, in tutta sincerità, che le scuole pubbliche erano sotto la diretta supervisione dei Comitati scolastici locali eletti dai genitori e spesso presieduti da un ecclesiastico ortodosso. Il vero contenuto dell'istruzione pubblica sarebbe stato determinato dall'emergente classe professio-

⁴ «Il primo sistema di istruzione scolastica pubblica si ebbe a Sparta nel sesto secolo avanti Cristo. Qui gli interessi delle singole famiglie erano completamente irrilevanti nel corso di studi di uno studente, che veniva organizzato e severamente fatto rispettare dal governo. Tutti i bambini spartani venivano prelevati dalle proprie case all'età di sette anni e mandati nei collegi pubblici, dove imparavano a combattere, ad essere disciplinati e ad affrontare privazioni fisiche. Un eventuale allontanamento da questo tipo di formazione sia da parte dello studente che da parte dell'insegnante costituiva un reato perseguibile. Per centinaia di anni le scuole statali di Sparta non si discostarono dalla loro missione rigorosamente mirata, ovvero sfornare soldati estremamente disciplinati» (Andrews Coulson, *Pluralità e complessità. Le domande del mondo globale in L'educazione e l'istruzione nel XXI secolo. La civiltà, la qualità, la libertà*, Atti del primo meeting internazionale della Fondazione Liberal, Milano, aprile 2002, p. 274).

⁵ «Gli storici accettano ampiamente la tesi in base alla quale la capacità di leggere e scrivere nel mondo arabo medievale fosse di gran lunga superiore rispetto a quella di qualunque altro paese dell'Occidente (dove persino i governanti erano spesso illetterati) e probabilmente anche dell'Estremo Oriente. Sebbene questa fosse la seconda civiltà ad aver raggiunto un livello diffuso di alfabetismo esclusivamente grazie a mezzi non finanziati dallo Stato, l'idea errata secondo la quale leggere e scrivere potessero essere divulgati da un'istituzione scolastica statale, sembrava dominare anche il mondo accademico musulman[o]. Questo sistema competitivo e regolamentato in modo trascurabile continuò a funzionare per centinaia di anni, finché non suscitò l'attenzione dello Stato alla metà dell'undicesimo secolo. In quel periodo un principe di nome Nizam-al-Mulk istituì scuole gestite dal governo, che potevano contare su generosi finanziamenti da parte dello Stato. Con la responsabilità del pagamento, i controlli relativi alle materie insegnate passavano dalle mani di chi apprendeva a quelle dei governanti. Gli effetti di questa impresa nell'ambito dell'istruzione scolastica, si rivelarono disastrosi per la cultura araba medievale. Quella che era stata una pulsante società intellettuale, si calcificò gradualmente in un dogmatismo insignificante dal dodicesimo secolo in poi» (Andrews Coulson, *op. cit.*, pp. 276-277).

⁶ Per il periodo relativo alla Rivoluzione Francese si veda Carlo Pancera, *La Rivoluzione Francese e l'istruzione per tutti. Dalla convocazione degli Stati Generali alla chiusura della Costituente*, Schena Editore, Fasano di Puglia 1984, soprattutto il capitolo 15, *La nuova evoluzione politica e lo sfaldamento delle vecchie istituzioni scolastiche*, alle pp. 221-227.

⁷ *La scuola di Stato*, Coines Edizioni, Roma 1974, p. 14. La presentazione delle *Caratteristiche storiche del progressivo inserimento della struttura scolastica nell'apparato amministrativo dello Stato* si trova nell'*Introduzione* alle pp. 4-14. Segue *L'evoluzione del settore. Sostanziale permanenza dei tratti caratteristici della scuola di Stato* alle pp. 15-18.

nale di insegnanti, formati nelle Scuole Normali sotto il controllo dei riformatori dell'istruzione, e non dei genitori attraverso i loro rappresentanti locali»⁸.

La formazione dei docenti è stato il punto di forza di tanti governi per influenzare la volontà e il comportamento dei cittadini, più ancora del progressivo inserimento della struttura scolastica nell'apparato amministrativo dello Stato. In Italia siamo poi pervenuti all'autentica aberrazione delle graduatorie permanenti, riprovevoli da ogni punto di vista sia perché una graduatoria è attivata in vista dell'assunzione a specifiche professionalità per la scelta dei professionisti migliori, assunti i quali non esiste più graduatoria; sia perché la permanenza in graduatoria assicura che prima o poi uno avrà il posto, ma non garantisce per nulla la permanenza delle competenze professionali, e tanto, meno, l'assunzione dei professionisti più competenti.

La visione razionalista dell'Illuminismo, nella versione sia idealista che positivista, ha sostenuto l'operazione: da una parte si riteneva che le conoscenze acquisite dall'umanità erano certe e definitive e, pertanto, per essere ammessa alla convivenza civile, una persona doveva venirne in possesso; dall'altra si pensava che chi sa è in grado di insegnare.

La limitazione del processo conoscitivo umano alla mera dimensione logica ha ridotto le conoscenze ad una sequenza di teorie da trasmettere senza legame, da una parte, con i bisogni e le attese dell'umanità e, dall'altra, con gli interventi coerenti di trasformazione della realtà in miglioramento continuo, oltre, evidentemente, con la situazione del discente.

L'evoluzione ora in atto è epocale: lasciandoci alle spalle la visione razionalista dell'illuminismo stiamo pervenendo ad una visione più complessa della conoscenza umana come processo.

La differenziazione della formazione terziaria è una conseguenza logica di un'evoluzione che vede:

- l'uscita dell'università dall'autoreferenzialità verso una ridefinizione della propria identità e appartenenza soggettiva, e, conseguentemente, del servizio che eroga, della propria organizzazione e del sentimento di appartenenza di coloro che vi si formano
- nel riconoscimento del capitale umano quale superamento della mera considerazione della forza lavoro, del capitale materiale e del progresso tecnologico nella produttività e nella produzione per pervenire alla considerazione delle capacità innate e delle competenze acquisite di imprenditori e lavoratori⁹
- per mezzo di percorsi formativi, che dalla centralità dei processi di insegnamento pervengano alla centralità dei processi di apprendimento; dalla centralità delle conoscenze (livello logico) alla centralità delle competenze; dalla centralità delle discipline di studio e di ricerca alla centralità dello studente
- quale offerta in risposta alla domanda, per mezzo del superamento della centralità dell'offerta, e di una lettura della domanda come sistema complesso (lo studente nel contesto territoriale di riferimento, sia locale che, ormai, internazionale per un inserimento professionale)
- e nello sviluppo della ricerca: «nel processo di innovazione basato sulla ricerca, l'università gioca un ruolo primario se e solo se gode di due caratteristiche: è di livello elevato, riconosciuto

⁸ *Il mito della scuola unica*, a cura di Elisa Buzzi, Marietti 1820, Genova-Milano 2004, pp. 116-117. Il titolo originale dell'opera di Glenn è *The Myth of the Common School*, Amherst, University of Massachusetts, 1988. Horace Mann ha operato nel Massachusetts ed è stato il primo Segretario del *Massachusetts Board of Education* dal 1837 al 1848 quando lo lasciò per entrare nel Congresso. Egli era sulla medesima lunghezza d'onda di Lutero (vedi Martin Lutero, *Una predica sul dovere di tenere i figli a scuola - 1530*, a cura di Maria Cristina Laurenzi, Torino, Claudiana, 1990, pp. 84-139).

⁹ «Tuttavia si osserva come, a parità di forza lavoro, di capitale materiale e di progresso tecnologico, quanto più elevate sono le capacità innate e acquisite di imprenditori e lavoratori, tanto maggiore è la produttività e la produzione. Parte integrante del capitale è quindi anche il cosiddetto "capitale umano", determinato dall'ammontare complessivo delle capacità innate e acquisite dei lavoratori: cruciale è quindi per l'economia di un Paese l'investimento in capitale umano» (Giorgio Vittadini e Piergiorgio Lovaglio, *Fattori materiali e immateriali del capitale umano in Il capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, a cura di Giorgio Vittadini, Guerini e Associati, Milano 2004, p. 35).

in campo internazionale, e ha spiccata vocazione a trasferire i risultati in forme sfruttabili industrialmente»¹⁰ e, in generale, professionalmente.

Viene ripensata la didattica¹¹ e, coerentemente, la figura professionale del docente e la sua formazione: «Per troppo tempo tuttavia, ha avuto credito banalizzante l'idea che la didattica fosse un problema di chi insegna ai piccolissimi, ai piccoli, agli adolescenti... Salvo poi rendersi conto, anche a fronte dell'aumento quantitativo della domanda di istruzione – sempre di più, per sempre più tempo nella vita – che la didattica è il problema *qualitativo* che interessa tutto il sistema dell'istruzione e di formazione. Insegnamento/apprendimento è un binomio che non sopporta riduzioni e/o semplificazioni, ma che richiede, al contrario, fantasia progettuale a tutti coloro che sono impegnati ai diversi livelli del processo»¹².

E questo è emerso innanzitutto nel confronto con la formazione dei docenti dei vari ordini e gradi di scuola, a cominciare dagli insegnanti della scuola dell'infanzia¹³. «Una tale esperienza [il lavoro che un gruppo di scuole superiori bolognesi e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna hanno recentemente avviato] può costituire un valido modello per la realizzazione di quel collegamento scuola università che è insito nella nuova scuola di specializzazione per insegnanti. In tale contesto i docenti si riabitano a gestire un rapporto con l'università che ne potenzi la formazione didattico-culturale e l'autonomia operativa attraverso la progettazione e la realizzazione di un lavoro paritetico, stimolante e in grado di renderli protagonisti di una ricerca didattica efficace e validata da essi stessi sul campo. L'università, dal canto suo trova in questa esperienza un modello di laboratorio didattico attivo, atto a sperimentare nuove tecniche e a costruire protocolli operativi adeguati alla evoluzione della scuola. La pariteticità è fondamentale perché il lavoro sia di reale confronto e di sicura efficacia, grazie anche al forte coinvolgimento che tutto ciò genera. Si riattiva in questo modo il contatto per rapporto diretto tra scuola e università. Coerenza di percorsi, orientamento efficace e rispetto delle reciproche esigenze, ricerca epistemologica, individuazione critica dei saperi fondamentali ed essenziali, adeguamento delle strutture e gestione non occasionale dell'autonomia sono le inevitabili conseguenze che un lavoro quale quello ipotizzato può generare»¹⁴.

Una nuova teoria generale della conoscenza

Sottesa, almeno implicitamente, a questo rinnovamento sembra una nuova teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfettibile, quale processo competente che

- «nel tessuto vitale di un'attesa, e dalla percezione psicologica di un bisogno in continua evoluzione
- parte dall'identificazione (logica) di un problema,
- ne elabora una teoria esplicativa,
- e la controlla e falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato,
- intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione), sempre perfettibile, altrettanto concreta e pratica, al bisogno individuato»¹⁵.

¹⁰ Adriano De Maio, *Una svolta per l'Università. Riforma per costruire una formazione europea*, Il Sole-24 Ore, Roma 2002, p. 102.

¹¹ Per una prima presentazione della problematica si può leggere utilmente di Matilde Callari e Franco Frabboni, *Con la Didattica per la qualità dell'istruzione universitaria* in *Insegnare all'università*, a cura sempre di Matilde Callari e Franco Frabboni, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 21-31.

¹² Rosanna Facchini, *Sperimentare con fantasia*, in Sandra Degli Esposti Elisi e Carlotta Colliva, *Il progetto raccordo scuola secondaria superiore-università*, in *Insegnare all'università*, cit., p. 53.

¹³ Punto importante di riferimento è *La Scuola e l'Università nella formazione degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, a cura di Gino Dalle Fratte, Franco Angeli, Milano 1998.

¹⁴ Gian Luigi Spada, *L'importanza di lavorare insieme*, in *Il progetto raccordo scuola secondaria superiore-università*, cit., pp. 56-57.

¹⁵ Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2006, p. 14.

Un simile processo conoscitivo competente supera la mera dimensione logica e il passaggio non rilevato e ritenuto scontato e immediato dalla teoria alla cosiddetta «applicazione»: «Il limite della cultura idealistica consiste nella svalutazione della pratica, sia come filosofia dell'agire umano che come "operare con mano", come dicevano gli umanisti, con la corrispettiva enfattizzazione della conoscenza teorica e del pensiero sull'azione: l'azione è un'applicazione del pensiero, senza che nulla esista tra pensiero e azione, e la trasformazione della realtà è una conseguenza logica della trasformazione del pensiero. Schematizzando, potremmo dire che, secondo questa impostazione, l'uomo è perfetto quando pensa, non quando opera e l'azione viene ritenuta quasi uno sporcarsi le mani. [...] Siccome i concetti sono progetti sempre perfettibili, perché sempre limitati e fallibili, senza un confronto con la realtà – il soddisfacimento dei bisogni umani in continua evoluzione, dai quali sono emersi –, e una altrettanto continua riprogettazione per migliorarli, essi restano sempre qualcosa non solamente di incompiuto, ma anche di non conosciuto pienamente a livello umano, di non falsificabile perché non entrati in confronto con la realtà extramentale. Da questo punto di vista diamo ragione ai nominalisti»¹⁶.

E Michael Polanyi: «Le implicazioni di una nuova conoscenza non possono mai essere conosciute quando la scoperta nasce. Infatti essa parla intorno a qualcosa di reale e attribuire realtà a qualcosa è esprimere la fede che la sua presenza si manifesterà anche in un numero indefinito di modi che non possono essere predetti».¹⁷

«A noi sembra che l'intervento sulla realtà faccia parte della scoperta: cioè che il momento del controllo debba contenere sempre una forma di intervento sulla realtà, che potrà essere migliorato con continuità, senza soste. In altre parole, una scoperta non è tale, se non si documenta che "funziona", e non può limitarsi alla dimensione teorica. E il controllo se "funziona" implica il passaggio dalla teoria alla prassi. La teoria atomica, per esempio, ha avuto la possibilità di intervento sulla realtà solamente da un secolo circa, mentre alcune teorie mediche sono state trasmesse attraverso la legislazione religiosa e scoperte successivamente quali teorie mediche.

Non sembra che esistano due contesti perfettamente identici, a meno che – se fosse possibile – non siano fabbricati artificialmente, come in una catena di montaggio. Nella realtà le cose funzionano diversamente: non esistono due ammalati uguali. Ne consegue che non è possibile esercitare una seconda volta una competenza senza una conoscenza del contesto, nel quale deve essere realizzato il processo competente: si deve intuire il rapporto tra il processo competente, del quale si è in possesso, e la conoscenza, esperibile in indefinite forme diverse, del contesto. Potrà essere più o meno difficile l'impresa; si tratterà di contesti che si rassomigliano quasi completamente ... fino a che non sarà necessario individuare una nuova variabile e tematizzare un nuovo problema; e così senza fine»¹⁸.

Il passaggio dal bisogno all'attesa è creativo, mentre il successivo passaggio dal controllo di una teoria alla prestazione esige imprenditorialità.

Istituzioni scolastiche autonome

La punta di diamante dell'autonomia è il POF.

Citiamo dal MIUR: «L'autonomia delle scuole si esprime nel POF attraverso la descrizione:

- delle discipline e delle attività liberamente scelte della quota di curriculum loro riservata,
- delle possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie,
- delle discipline e attività aggiuntive nella quota facoltativa del curriculum,
- delle azioni di continuità, orientamento, sostegno e recupero corrispondenti alle esigenze degli alunni concretamente rilevate,
- dell'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività,
- dell'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi,

¹⁶ *Ivi*, pp. 26-29.

¹⁷ *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, a cura di Emanuele Rivero, Rusconi, Milano, p. 488.

¹⁸ Bruno Bordignon, *op. cit.*, pp. 44-45.

- delle modalità e dei criteri per la valutazione degli alunni e per il riconoscimento dei crediti,
- dell'organizzazione adottata per la realizzazione degli obiettivi generali e specifici dell'azione didattica,
- dei progetti di ricerca e sperimentazione»¹⁹.

È impossibile garantire la qualità di un servizio di istruzione e formazione senza poter disporre della presenza delle competenze professionali accertate da chi deve rispondere della qualità del servizio.

Un'istituzione scolastica autonoma, ente pubblico a se stante e non più parte di un ente – sia questo lo Stato persona o la Regione o la Provincia o, infine, il Comune –, se deve rispondere del servizio erogato, deve poter assumere i docenti ed avere un budget senza vincolo di destinazione.

Si ricorda che le scuole italiane sono divenute progressivamente «statali» da quando hanno cominciato ad assumere e pagare il personale docente e direttivo. E questo è avvenuto con la legge Daneo-Credaro (legge 4 giugno 1911, n. 487), restando i Comuni e le Province enti gestori delle scuole (e del personale ATA fino alle disposizioni dell'articolo 6 della legge n. 124/1999).

Il budget di una scuola va calcolato sulla base degli studenti iscritti e frequentanti e con algoritmi che tengano conto dell'ordine e grado di scuola e della collocazione sociale e territoriale di essa.

In effetti le istituzioni scolastiche autonome e libere, nell'ambito di un pluralismo scolastico e della libertà di scelta dei luoghi di educazione, sono committenti della formazione del personale che assumono e possono collegarsi in rete. «La responsabilità della formazione del personale docente e non docente, come, in genere, la responsabilità di fronte a terzi, delle scuole prevede come titolare il gestore [il legale rappresentante dell'ente gestore], che, allo scopo, si avvale della collaborazione del personale direttivo»²⁰.

Scuole e Università nella formazione dei docenti

La committenza locale non permette di ridurre la professionalità docente alla mera conoscenza disciplinare o della psicologia dell'età evolutiva; ha bisogno di luoghi professionali – le scuole – dove vengono acquisite, esercitate, valutate e sviluppate in itinere le competenze professionali.

Sono da formare i *tutor* dei docenti sia presso le istituzioni scolastiche autonome e libere che presso le Università analogamente autonome o libere.

È solamente da ricordare che la collaborazione tra scuola e università è prevista dal DM n. 270/2004 (articolo 11, comma 4, che, in parte, ripete, l'articolo 11, comma 4 del DM n. 509/1999) per il quale le determinazioni degli ordinamenti didattici «sono assunte dalle università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali».

Per la formazione dei docenti queste disposizioni erano già state previste dalla normativa precedente, recepita dal decreto legislativo n. 227/2005, il quale perviene finalmente all'istituzione di un *albo regionale* dei docenti: «Coloro che hanno conseguito la laurea magistrale o il diploma accademico di secondo livello e l'abilitazione all'insegnamento secondo quanto previsto dal presente decreto sono iscritti, sulla base del voto conseguito nell'esame di Stato abilitante, in un apposito Albo regionale, tenuto presso gli uffici scolastici regionali e distinto per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e, per la scuola secondaria di primo e di secondo grado, per ciascuna classe di abilitazione» (articolo 5).

¹⁹ Sito www.istruzione.it, «Istruzione», «Monitoraggio Piani Offerta Formativa».

²⁰ SDB-FMA, *Piano di Formazione dei Docenti*, Scuola e Formazione Professionale, Roma, 24 maggio 1996, p. 187.

Necessità di una formazione approfondita degli insegnanti di scuola cattolica sulle problematiche speciali

Prof. LUIGI D'ALONZO (Università Cattolica di Milano)

Non possiamo parlare di formazione degli insegnanti di scuola cattolica senza far riferimento agli allievi che comunemente frequentano le istituzioni educative. È innegabile: i bambini, i ragazzi, i giovani che si iscrivono a i nostri corsi sono sempre più difficili e problematici.

D'altronde è fuori luogo pensare che le scuole cattoliche siano un'isola felice in mezzo al mare tempestoso del disagio, del disadattamento, della devianza giovanile che investe la nostra realtà italiana. Molti ragazzi che frequentano anche le aule delle scuole cattoliche hanno grandi difficoltà nel trovare gli interessi idonei a sopportare i carichi di lavoro e gli impegni di un normale iter educativo-scolastico. Non dimentichiamoci, poi, che molte istituzioni scolastiche cattoliche hanno come propria missione quella di accettare fra le proprie "case" i fanciulli ed i giovani più poveri, più difficili, più problematici.

I dati²¹ a nostra disposizione ci confermano che molti giovani in Italia vivono con sofferenza la loro realtà ed i loro vissuti inevitabilmente trovano a scuola un luogo elitario per manifestarsi in tutta la loro gravità. Sono pienamente concorde con coloro che affermano che «le scuole mietono i raccolti della povertà, della deprivazione e dell'abuso. Esperienze scolastiche inadeguate incrementano le sofferenze degli studenti, quando invece idonee esperienze scolastiche potrebbero contribuire a risolverle»²².

Difficoltà diffuse

Queste sensazioni comuni a molti insegnanti vengono confermate dalle ricerche. Il Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia²³ mette, infatti, in evidenza *l'indifferenza* e la *solitudine* come precisi indicatori del disagio delle nuove generazioni dovuto ad una forte preoccupazione per una vita che non offre stabilità ed in cui domina il rischio. Il giovane è passato ad una situazione esistenziale dove l'attivismo, sempre presente nelle indagini precedenti, scompare trasformandosi in passività. Da questo malessere il giovane si difende adottando un atteggiamento personale di indifferenza, di distacco, di disinteresse nei confronti di una realtà sociale e culturale che non offre fiducia, arrivando anche a viverne una, dove la solitudine non è più un problema ma una realtà di fatto che rassicura.

Ulteriori elementi che possono chiarire il disagio delle nuove generazioni li possiamo ricavare anche dai dati²⁴ sul consumo di alcool, sull'aumento della diffusione delle droghe fra i ragazzi, sul suicidio, sulla delinquenza minorile.

Il consumo di alcol

Il dossier di Eurispes "Fuori dall'alcol"²⁵ fornisce interessanti dati per quanto riguarda l'assunzione della prima bevanda alcolica secondo le diverse fasce d'età. È emerso che il 31,1% ha bevuto già prima dei 15 anni, il 32,6% prima dei 20 anni e il 26,3% tra i 20 e i 30 anni. Il primo abuso di alcol, sempre secondo Eurispes, interesserebbe l'1,9% intorno ai 15 anni, il 17% tra 15 e 20 anni, il 50% tra i 21 e i 30 anni, il 10,4% tra 41 e 50 anni, il 2,2 intorno ai 60 anni. Il dossier evidenzia

²¹ Eurispes - Telefono Azzurro, 4° rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, Roma 2003. C. Buzzi - A. Cavalli - A. de Lillo, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002.

²² N.J. Long - W.C. Morse, *Conflict in the classroom*, Pro-Ed, Austin, Texas, 1996, p. XIV.

²³ C. Buzzi - A. Cavalli - A. de Lillo, *op. cit.*

²⁴ L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 2003.

²⁵ EURISPES, *Fuori dall'alcol. Indagine sugli alcolisti in recupero*, Maggio 2000.

anche la particolarità del consumo di alcool in compagnia: l'assunzione di quantità elevate di alcool è maggiore quando si è tra amici; infatti, la percentuale è pari al 57,4% mentre scende notevolmente al 26,3% quando si è soli e all'8,9% dei casi in famiglia.

Il consumo di droga

Dalla Relazione annuale sull'evoluzione del fenomeno della droga nell'Unione Europea redatta dall'Osservatorio di Lisbona emergono dati preoccupanti relativi all'Italia.

Tra i quattordici paesi europei presi in considerazione dall'osservatorio, l'Italia ha la più alta percentuale di ragazzi di età compresa tra i 15 ed i 16 anni che abbiano provato almeno una volta sostanze stupefacenti, in particolare eroina e cocaina. Rispetto all'uso di queste droghe, l'Italia, con una percentuale del 4%, è seguita da Belgio, Grecia, Portogallo, Spagna, Svezia e Finlandia, che sfiorano appena l'1 per cento. Meno drammatico appare invece il confronto rispetto alle cosiddette droghe da discoteca, in particolare l'ecstasy. Qui l'Italia è al sesto posto in classifica, sempre, però, con un 4%.

Il suicidio giovanile

Prendendo in considerazione i giovani tra i 15 e i 24 anni di sesso maschile, l'Unione Europea ha registrato, nel 1996, 10,7 suicidi per centomila giovani della stessa età. Tale valore per l'Italia è pari a 7,5, superiore soltanto a quello del Portogallo (4,1) e della Grecia (2,8). Sopra la media Ue si collocano, con alcune eccezioni, i paesi del Nord Europa, in particolare la Finlandia con 34,5 suicidi per centomila giovani, l'Irlanda (26,4) e l'Austria (20,9). Tra i paesi non appartenenti all'Unione Europea, la Federazione Russa, con 53,7 suicidi per centomila giovani, registra la più alta incidenza di suicidi. La dimensione quantitativa del fenomeno è decisamente più contenuta tra le ragazze, ma presenta un andamento simile a quello dei maschi per quanto riguarda i rapporti tra i paesi considerati. In Italia sono stati registrati 1,7 suicidi per centomila giovani donne, e questo valore colloca il nostro paese al di sotto della media dell'Unione Europea (2,9), mentre, tra questi paesi, le incidenze più elevate si sono avute in Lussemburgo (8,4) e in Finlandia (6,9). Anche per le ragazze, tra i paesi considerati, l'indice maggiore si è registrato nella Federazione Russa, con 9,8 suicidi per centomila giovani.

Nel periodo 1993-1999 in Italia i suicidi di minorenni rilevati dalla polizia e dai carabinieri hanno subito una diminuzione rilevante, passando dai 65 del 1993 ai 23 del 1999. Come per gli adulti e i giovani, anche tra i minorenni il suicidio è più diffuso tra i maschi. Tra le 23 vittime del 1999, infatti, soltanto due sono ragazze.

In Italia ogni giorno si calcola che dieci giovani tentano il suicidio e, purtroppo, ogni giorno due riescono nel loro intento. Gli studi al riguardo ci dicono, inoltre, che circa il 35% di chi tenta di togliersi la vita è recidivo in quanto lo aveva in passato già provato almeno un'altra volta. Si stima che su 100 giovani che tentano il suicidio 10 riusciranno a portare a termine il loro intento nei successivi 10 anni.

La delinquenza

Nel 1999 i minorenni denunciati all'autorità giudiziaria sono in totale 43.897²⁶ (di cui 11.887 stranieri) con un aumento, rispetto al 1993, dell'1,2%; se ci si riferisce alla sola componente straniera l'incremento è invece più marcato (+30,5%). Le femmine denunciate sono 8.867, di cui 4.304 straniere, un numero pressoché stabile rispetto al '93. L'incremento della componente femminile italiana (+3,2%) è infatti bilanciato dalla diminuzione di quella straniera (-4,1%).

Nel periodo considerato sono diminuiti i denunciati al di sotto dei 14 anni di età, che passa-

²⁶ Istat, *Devianza e disagio minorile. Caratteristiche e aspetti giudiziari*, Istat, Roma 2002.

no da 9.036 a 8.332.

La Lombardia (6.695), il Piemonte (3.708), il Lazio (4.481) e la Campania (4.542) sono le regioni con il più alto numero di minorenni denunciati .

Anche se il furto rimane il reato maggiormente commesso dai minori (in totale 16.290), e in particolare da coloro che hanno meno di 14 anni (5.488), si rileva una flessione rispetto al 1993 (dal 44,5% si passa al 37,1%).

Aumentano invece i reati legati alla produzione e allo spaccio di stupefacenti (dal 5,0% del 1993 al 10,3%), le lesioni personali volontarie (dal 6,3% al 7,6%), quelle colpose (dal 3,7% al 4,3%) e le rapine (dal 3,3% al 3,8%). Rimane pressoché stabile la percentuale degli altri reati compresi gli omicidi.

Gli insuccessi scolastici

Un fattore indicativo di un forte malessere personale è quello relativo all'esperienza scolastica negativa. Moltissimi minori che frequentano le scuole italiane hanno il loro iter scolastico ricco di incidenti sfavorevoli. Quasi la metà della popolazione scolastica italiana sperimenta, infatti, percorsi accidentali, esperienze scolastiche che si discostano da un corso di studi regolare, come le bocciature, l'interruzione del corso di studi, il trasferimento ad un altro tipo di scuola. L'indagine Iard²⁷ rivela che gli insuccessi scolastici sono davvero molto preoccupanti e purtroppo assai frequenti, il 44,7% dei giovani. In particolare le ripetenze sono ancora molto comuni, quasi il 30% degli alunni italiani ha potuto sperimentare nella propria carriera scolastica questa particolare forma di insuccesso personale. Il 7,2 % abbandona la scuola media inferiore o superiore ed oltre il 5% cambia indirizzo scolastico dopo aver sperimentato un corso di studi nelle scuole secondarie.

I disabili

Non possiamo dimenticarci inoltre dei disabili. Essi esistono, vivono in mezzo a noi, sono presenti nelle nostre realtà scolastiche e sono tanti. Da un rapporto dell'ONU²⁸ si evince che nel mondo esistono più di 500 milioni di disabili, un decimo della popolazione mondiale. Dalle stime ISTAT si evince che:

- i disabili in Italia sono circa 3.000.000, pari a circa il 5% della popolazione;
- le donne rappresentano il 66% delle persone disabili e gli uomini il 34%;
- tra le persone oltre i 65 anni la quota di popolazione con disabilità è del 19,3%, e raggiunge il 47,7% (38,7% per gli uomini e 52% per le donne) tra le persone di oltre 80;

Dei tre milioni di disabili, le persone con problematiche di tipo motorio sono circa 1.100.000, i non vedenti sono 350.000, i non udenti sono 800.000, mentre coloro che presentano deficit di tipo mentale sono 750.000.

I disabili a scuola rappresentano l'1,65% dell'intera popolazione scolastica italiana, su 8 milioni di alunni i disabili inseriti in oltre 100.000 classi sono 124.155²⁹. Nei vari ordini di scuola l'inserimento è così suddiviso:

- nella scuola materna sono circa 10.000;
- nella scuola elementare sono circa 60.000;
- nella scuola media inferiore sono circa 40.000;
- nella scuola superiore sono circa 14.500;
- nell'università sono circa 4.000.

Tutto questo quadro ci serve a mio avviso per sottolineare l'esigenza di impostare una formazione approfondita degli insegnanti di scuola cattolica sulle problematiche speciali. Al riguardo è

²⁷ C. Buzzi - A. Cavalli - A. de Lillo, *op. cit.*, p. 82.

²⁸ L. Despouy, *Human rights and disability*, United Nations Economic and Social Council, New York 1991.

²⁹ I dati sono riferiti all'anno scolastico 1999/2000.

indicativo cosa hanno scritto i docenti universitari di Pedagogia Speciale-gruppo Siped in un loro recente documento.

PUNTI ESSENZIALI PER LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

Formazione specialistica. Si ribadisce l'esigenza che l'insegnante di sostegno possa usufruire di una formazione professionale specifica in sede universitaria. Egli deve essere prima di tutto un insegnante, e poi conseguire una specializzazione polivalente per il sostegno, con un'adeguata formazione pedagogico-didattica-metodologica.

Il percorso formativo che si indica è il seguente: percorso di laurea triennale (3), laurea magistrale (+ 2), un ulteriore anno di studio per ottenere la specializzazione (+1).

Si propone, perciò, una formazione che inizi fin dal 3+2 e che diventi successivamente specialistica con un +1 di 60 crediti.

La formazione continua. Occorre creare un sistema di formazione continua, capace periodicamente di proporre agli insegnanti di sostegno in servizio, moduli e corsi universitari in grado di aggiornare il loro sapere pedagogico speciale. Si propone pertanto che l'università organizzi Master di secondo livello che possano completare la formazione polivalente dell'insegnante specializzato per il sostegno sulle grandi patologie (sensoriali, comportamentali, cognitive) e sulle metodologie innovative.

Formazione trasversale speciale per tutti gli insegnanti. Si afferma la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria nel percorso triennale e nel corso della laurea magistrale (+ 2) possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base pari a 60 crediti, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili.

Collaborazione sulle competenze. L'insegnante di sostegno deve operare in una logica di collaborazione effettiva con i colleghi e le altre figure professionali che partecipano al progetto di vita del disabile, basata sulle rispettive competenze operative.

Assicurare la presenza continuativa dell'insegnante di sostegno. È necessario trovare modalità operative e amministrative adeguate in grado di rimuovere le motivazioni che portano molti insegnanti di sostegno ad abbandonare il loro importante ruolo all'interno della scuola.

Sistema dei crediti formativi universitari. Il sistema dei crediti formativi deve essere un punto nodale capace di favorire nella flessibilità degli ordinamenti accademici, la formazione degli insegnanti di sostegno (tra formazione in servizio, formazione di base, master e specializzazione).

SCHEMA

Formazione insegnante Curricolare	Formazione insegnante specializzato per il sostegno	Formazione continua insegnante specializzato per il sostegno
3+2	+1	Master
60 Crediti (problematiche speciali di base)	60 Crediti	

Giustamente in questo documento si sottolinea il bisogno di una seria preparazione del docente specializzato, ma nello stesso tempo si mette in evidenza la necessità che tutti gli insegnati possano diventare competenti sulla gestione educativo-didattica delle situazioni problematiche in classe. «Il ragazzo disabile è certamente un problema, rimane tutt'ora una preoccupazione costante in classe, ma ciò che inquieta e rischia davvero di diventare il "*problema*" della scuola italiana, per i prossimi anni, sono le convivenze sociali e le proposte formative valide per favorire la soddisfa-

ne delle esigenze di tutti gli allievi presenti in aula, del ragazzo intelligente, dell'allieva tranquilla, del soggetto con problemi comportamentali, dell'allievo disabile, del ragazzo extracomunitario»³⁰.

Insegnanti di scuola cattolica: una professionalità tra competenze e qualità umane

Prof.ssa MARIA LUISA DE NATALE (Università Cattolica di Milano)

1. La formazione professionale dei docenti, oggi.

Qualsiasi professione si svolga, in una società in forte squilibrio quale è quella ad alto sviluppo industriale, è necessario che l'uomo abbia una disponibilità interiore al cambiamento, sappia guardare in faccia la realtà nel rifiuto di ogni compromesso con la propria coscienza, con le idee chiare, con un profondo equilibrio psicologico, con una attitudine profonda e interessata all'ascolto ed all'osservazione, con una grande competenza in ordine al proprio lavoro. Sembra essere questa, infatti, la via per essere sensibile al cambiamento e per qualificarsi come operatore di cambiamento, e per non soffrire le crisi di identità professionale che si rivelano come un male sempre più diffuso.

Anche il docente, quindi, deve oggi qualificarsi come un professionista che rinuncia a vivere meccanicamente e pigramente all'interno di una cultura precostituita, per scegliere la via faticosa ma esaltante della creatività, dell'impegno personale, della costruttività, della disponibilità umana, in altri termini, per vivere dei valori e nei valori che le persone in situazione possono esprimere.

L'essere docente presuppone quindi una consapevolezza di principi e di orientamenti che appartengono alle scienze dell'educazione perché la costruzione di una professionalità autentica esige una intenzionalità forte e la piena coscienza del significato e del senso della "professione".

La professione è una dimensione dell'esistenza, espressione (pur parziale) della realizzazione della persona, *trait d'union* tra la sfera personale e la sfera sociale ed essere e dichiararsi professionisti significa sempre "manifestarsi" e rivelarsi, "testimoniare" alla società di essere soggetti capaci di svolgere particolari compiti perché in possesso di specifiche competenze, disponibili a specifici rapporti, eticamente responsabili e, vorrei aggiungere, intenzionati a crescere sul piano umano e su quello professionale. Quattro sono infatti i tratti che caratterizzano una professione: il sapere specialistico, la certificazione delle competenze, l'autonomia professionale, il codice deontologico.

Alla domanda: chi è il docente, non può esservi risposta più incisiva di questa che ci offre G. Vico a proposito dell'educatore: «L'educatore è innanzi tutto un testimone di verità, una virtù vivente che si incarna, come abitudine a perseguire con coerenza un fine prefissato. L'educatore è colui che sa e vuole cogliere lo spirito dell'educazione anche negli anfratti più intimi e nascosti della personalità sua e degli altri. Lo spirito dell'educazione è costantemente proiettato nella categoria del possibile, dell'attingibile, dell'educabile. È sorretto, attingendo da E. Bloch, dalla "coscienza anticipante", è esso stesso "coscienza anticipante" che trova nel suo compimento la premessa e l'attesa di ulteriori pienezze di umanità e di trascendenza. La coscienza anticipante sta, in ambito educativo, come costante ed intenzionale capacità di sintesi tra la memoria ed il futuro, come anticipazione dinamica di un ideale educativo e di una possibilità di pensare in termini di liberazione e di non incapsulamento nella cultura dell'autofrustrazione e dell'autoripiegamento per la caduta di ideali intorno ai quali si diffondono disaffezione e distrazione».

Educare, infatti, è dar luogo ad un processo intenzionalmente diretto, a fondamento del quale sono i valori che l'educatore assume come regolatori del suo comportamento educativo.

La professionalità del docente di scuola cattolica, a mio avviso, deve soprattutto inverare questa dimensione educativa in forme preminenti rispetto a quella istruttiva.

³⁰ L. D'Alonzo, *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002, p. 6.

2. La professionalizzazione dell'educazione.

La professionalizzazione dell'educazione, quale conquista del discorso pedagogico del nostro tempo, non può portare alla conclusione che il "saper educare" sia attività risolvibile in competenze tecnico-operative, e per ciò stesso accessibile a tutti, senza una riflessione sui requisiti di personalità che sono richiesti all'educatore in quanto persona.

È evidente, infatti, che curricula formativi, riqualificazione e riconversione del personale, corsi di perfezionamento, hanno ben poca efficacia se non si inseriscono in un quadro di profonde motivazioni personali, nell'ambito di una visione del mondo e della vita cui non può essere estranea la prospettiva di un orizzonte di significati e di valori.

Il problema delle "attitudini" ad educare è un problema di difficile soluzione che non si presta a valutazioni estrinseche né a facili "ricette" definitive, ma coinvolge i profondi livelli motivazionali dei singoli soggetti. Già A. Agazzi, ribadiva che «non tutti sono adatti all'insegnamento ed all'ufficio di educatore» e si soffermava ad elencare una lunga serie di «doti di personalità» che possono essere solo alimentate e non sostituite da una preparazione culturale perché sono date «dalle qualità morali, dalle qualità di governo, dalle capacità di relazioni sociali, dallo spirito professionale».

Se il riferirsi alla vocazione per la professionalità educativa può apparire «un recupero archeologico» e di parte, secondo C. Nanni, il termine può consentirci una maggiore attenzione agli aspetti della personalità profonda che sottostanno alla scelta della professionalità educativa. Accanto alle motivazioni "alte" che possono essere alla base delle scelte personali ad intraprendere l'attività educativa, (la volontà di impegno sociale, le intenzionalità etiche....) è importante riflettere anche sulle tendenzialità personali, sulle sensibilità particolari che possono facilitare o ostacolare l'esercizio della stessa professionalità.

«La loro incidenza si può vedere per opposizione nei fenomeni di *burn out* professionale o di depressione da sovraccarico educativo o nel rifiuto di continuare a svolgere la funzione educativa (anche nei riguardi dei figli)».

Questo concetto di vocazione, per l'Autore, può dare spessore alla categoria della responsabilità educativa consentendo di inquadrare la stessa professionalità come servizio promozionale per un miglioramento qualitativo della vita comunitaria, superando il rischio di ogni pericoloso egocentrico individualismo. Il senso di responsabilità è infatti la categoria attraverso cui si coniuga l'individualità e la comunità, per l'accentuazione che opera in ordine alle relazioni di interdipendenza: la competenza comunicativa e la competenza organizzativa, con tutto ciò che comporta in abilità di dialogo, di ascolto, di interazione, diviene essa stessa un prerequisito per la formazione degli educatori e dei maestri. Se è vero che nel saper parlare e nel saper comunicare si esprime spesso il saper essere uomini ed educatori, è importante per l'educatore un costante impegno volto alla comprensione dell'altro ed un atteggiamento di disponibilità autentica che consenta di aiutarsi nella reciprocità, di crescere nei percorsi di umanizzazione che la stessa professionalità educativa richiede, e che devono far riferimento ad un continuo esercizio di autoconoscenza e di autocritica.

La comunicazione attraverso il dialogo è sempre veicolo di autentica spiritualità se le parole, nella loro significatività, corrispondono alle esigenze della vita di persone "in situazione" e riescono a sollecitare al superamento della situazione stessa e alla promozione di cambiamenti e di innovazioni.

Nella relazione educativa, infatti, la comunicazione coinvolge la persona nella sua totalità, si amplia a comunicazione del modo di essere e di vita: da qui l'esigenza che vi sia nel comunicante, nell'educatore, la forza di contagiare, perché nell'altro si sprigioni una forza vitale che attui la sua dinamica e lo porti alla concretezza del comprendere. Attraverso un "conversare" decondizionato e decondizionante, maestro ed allievo non sono impegnati in un esercizio intellettuale di relazione didattica, ma sono coinvolti in quanto persone nella globalità del loro essere: lo scambio, il confronto di idee, di opinioni, di realtà esperienziali diverse, non deve sollecitare solo una vera conoscenza, ma anche e soprattutto una "vita" più ricca e consapevole.

È per questo che il dialogo richiede necessariamente uno spazio per l'altro che è innanzi tutto rispetto: in situazione educativa, la priorità non va data al contenuto della comunicazione, ma al rapporto interpersonale che attraverso quel contenuto si instaura e che impedisce alla comunicazione del messaggio di scadere a momento retorico, formalistico, privo di incidenza formativa. L'incontro che può stabilirsi attraverso la comunicazione dialogica, per la forza dirompente della parola, può portare al superamento di formali soggezioni ed aiutare le persone a recuperare il senso dei loro diritti di esseri umani.

Il "saper parlare" occupa un posto di grandissimo rilievo tra le qualità che sono richieste ai nuovi maestri: il parlare non è solo veicolo di espressione e di comunicazione, ma è strumento di chiarificazione e di responsabilizzazione, struttura metodologica fondante perché il processo educativo si caratterizzi come processo di chiarificazione e di decantazione di quei valori, di quei contenuti di cui è intessuta la semplice vita quotidiana. Questo "saper parlare" richiede quindi una dimensione di ispirazione che pervada tutta la personalità dell'educatore e connoti di essenziale significato ciò che da questi proviene.

L'educazione è un evento sostanzialmente etico, sociale, duale che richiede persone preparate, docenti-educatori umanamente solidi e professionalmente formati, per leggere la realtà senza pretesa di tradurla nei propri schemi e per incamminarsi verso una meta per il cui perseguimento tutto è da costruire e nulla è dato in partenza.

Essere coinvolti in un dialogo significativo, significa imparare ad impegnarsi in una ricerca interiore che conduca alla consapevolezza di sé, all'autoriflessione, all'indagine critica sul significato dell'esistenza personale, significa, cioè, essere impegnati nell'autentica esperienza educativa.

Per comunicare la tensione spirituale verso i valori, in altri termini, è essenziale a mio avviso l'amore per l'umanità, quella tensione che arricchisce la situazione concreta dei soggetti e rinvia al Trascendente.

Oggi non è più possibile ignorare che gli affetti svolgono un ruolo importante in ogni relazione umana, e quindi anche in quella educativa che individua un forte bisogno di comunicazioni significative e di interazioni affettivamente ricche.

L'eccessivo insistere sulle istanze di razionalizzazione organizzativa e sulle logiche procedurali, sulla necessità di perfezionare capacità e abilità progettuali e programmatiche e valutative non può e non deve «periferizzare la connotazione etica e vocazionale della professione educativa». La qualità dell'educazione esige nei docenti la capacità di una relazione ricca di passione educativa e di testimonianza, di partecipazione e di attenzioni, di responsabilità e di competenze affettive ed emozionali, per alimentare una comunicazione sostenuta da valori e da sentimenti positivi ed autenticanti. Non si possono trovare occasioni di crescita e di cambiamento se non si vivono relazioni interpersonali profonde e gratificanti, attraverso cui "scoprire" o "riscoprire" il senso della soggettività e del singolare valore di persona.

È per questo che la professionalità educativa da spendere nelle scuole cattoliche non può ridursi ad atteggiamenti giuridici o impiegatizi, e l'educatore non può nascondere le sue responsabilità nell'alibi "ho fatto il mio dovere": il dovere dell'educatore non è nella formalità delle procedure, ma nel coinvolgimento relazionale responsabile, nella testimonianza e nell'esemplarità. A mio avviso la scuola cattolica ha bisogno di docenti che siano in grado di proporre e vivere un progetto formativo che, senza relativizzare gli impegni personali e comunitari, sia capace di orientare l'intera comunità scolastica a non catalizzare attenzioni e motivazioni sulle singole esperienze negative, ma a perseguire e promuovere la globale maturazione delle personalità in ordine ad impegni da percepirsi e da viverli in un orizzonte culturalmente ampio, ricco di ideali, in una atmosfera di serenità, di gioia, di sana affettività.

Il docente capace di vivere l'amore pedagogico sa andare incontro alla singola persona con l'intenzione di difenderne la dignità, di consolidarne il valore, di potenziarne la singolarità, di impegnarsi al suo "servizio" per aiutarlo a responsabilizzarsi in una chiara prospettiva assiologica. Comprendere l'alterità ed apprezzarne la differenza, coglierne tensioni ed aspettative e prendere posizio-

ne contro tutto ciò che ne ostacola l'affermazione e la crescita in autenticità, definisce il ruolo di un educatore responsabile.

In questa prospettiva si pone la coscienza pedagogica come traguardo da raggiungere: la coscienza pedagogica va oltre la conoscenza delle dinamiche, delle tecniche, delle procedure, presuppone una consapevolezza piena del significato dell'educazione e delle sue motivazioni. Essa è conquista graduale e possibile, sollecitata dalle "forze" che il soggetto ha in sé, che derivano dal suo essere legata alla formazione che egli gradualmente realizza.

La "coscienza pedagogica" nulla ha a che fare con il moralismo, ma è condizione indispensabile perché l'educazione e la formazione abbiano una congruenza umana e quindi un significato per i singoli e per la comunità. Si tratta infatti di una "coscienza" alla cui base c'è un impegno etico, che sorregge ed anima la riflessione e la ricerca e che si realizza quando la conoscenza della scienza pedagogica è stata interiorizzata, quando il sapere si è confrontato con l'io morale, con l'umanità che è in noi, quando c'è l'incontro tra scienza e saggezza.

È necessaria, in altri termini, una integrazione continua e feconda tra sapere pedagogico e sensibilità educativa, e dal loro incontro e dal loro confronto con la coscienza morale nasce quella coscienza pedagogica che si richiede all'educatore. Non è casuale l'affermazione di G. Zuanazzi per il quale «il problema più importante dell'educazione non è l'educando bensì l'educatore», perché il rapporto educativo si basa su una relazione interpersonale in cui sono implicate le dinamiche della personalità di coloro che vi partecipano.

L'Autore precisa che in ogni rapporto interpersonale si possono sempre individuare quattro fondamentali dimensioni: quella affettiva, quella comunicativa, anche attraverso i linguaggi non verbali, quella pragmatica, che è l'induzione di comportamenti prodotta dal fatto di comunicare, quella percettiva.

In riferimento a quest'ultima c'è da osservare che per effetto del nostro sistema di valori e delle nostre opinioni, dei nostri sentimenti e del tono affettivo della vita psichica, dei contenuti che vivono nell'inconscio, proiettiamo un significato sul comportamento altrui, gli attribuiamo determinate intenzioni e reagiamo di conseguenza. Anche l'altro, che coglie questa reazione, gli attribuisce un senso, lo filtra attraverso i propri contenuti e reagisce di conseguenza. La percezione, inoltre, va al di là dei comportamenti per rivolgersi alla persona. Qual'è l'idea che l'altro si è fatto di noi? Corrisponde a quella che noi abbiamo di noi stessi?

Non c'è dubbio che molto spesso anche il comportamento dei docenti nella loro professionalità sia condizionato da ciò che vogliamo o crediamo che l'altro pensi di noi.

Nella relazione educativa c'è poi da considerare il valore che viene dato al ruolo ed alle attese di ruolo. La frustrazione di precedenti iniziative, ad esempio, può portare l'educatore ad assumere un ruolo rigido ed unico, pur in presenza di comportamenti diversificati. I vissuti relazionali, inoltre, possono rispondere a motivi consci o inconsci, razionali od emotivi. È sufficiente pensare, ad esempio, all'immagine che l'educatore ha di sé come persona sicura, capace, autorealizzata o insicura, scontenta, poco colta, all'idea che si è fatta sul proprio ruolo, su come svolgerlo, sull'utilità o inutilità della propria azione, e all'immagine che egli ha del soggetto con cui è in comunicazione educativa, come soggetto da aiutare o dominare....

Gli stessi meccanismi di difesa che la psicoanalisi ha contribuito a chiarire, interferiscono nella relazione educativa come dimensioni inquinanti il dialogo, il progetto che l'educatore sta portando avanti, spesso con molte difficoltà e resistenze.

Se l'educazione ha per fine quello di rendere il soggetto partecipe di un mondo di valori, capace di ricreare in sé questi valori, l'educatore ne è sempre un mediatore, interprete sia delle esigenze dei soggetti con cui svolge il suo impegno formativo, sia degli stessi valori. È una mediazione che presuppone un impegno continuo, che esige la lettura e l'interpretazione dei dati di conoscenza disponibili sui soggetti dell'educazione, che chiede la comprensione delle situazioni personali, l'individuazione delle abilità da attivare e delle possibilità di successo degli interventi e delle strategie.

«Essere educatore, pertanto, vuol dire potere attingere a un determinato complesso di elementi professionalizzanti, che contribuiscono a strutturare l'essere della persona chiamata ad agire

in ambiente educativo». «L'elemento in forza del quale il maestro-educatore agisce è la propria personalità, sostenuta da conoscenze teoriche, competenze tecnico-metodologiche, abilità pratiche».

La consapevolezza delle molteplici variabili che interferiscono nella relazione educativa ed alle quali è spesso difficile dare una analitica risposta, deve portare l'educatore a considerare che le qualità indispensabili per attendere alla sua professionalità sono la credibilità, per la fondatezza e la serietà delle sue proposte, e l'autorevolezza che può derivargli dalla coerenza e dal rispetto per la dignità della vita che sa testimoniare.

In questo senso anche i docenti devono continuamente rivedere i propri comportamenti, considerarsi soggetti di una educazione continua, per alimentare il senso del proprio impegno educativo e per rinnovare costantemente la presa di coscienza critica delle proprie responsabilità.

3. La formazione nelle università

Se è indiscutibile che «le università devono essere in grado di esprimersi su problemi etici e sociali in maniera completamente autonoma e come istituzioni pienamente responsabili che esercitano una specie di autorità intellettuale di cui la società ha bisogno come mezzo per comprendere, riflettere, agire» (Rapporto Delors del 1996), è soprattutto la riflessione e la ricerca sui temi pedagogici e sulle professionalità educative che, a mio avviso, può consentire di rendere operative queste raccomandazioni, che si appellano in modo particolare a chi non vuole trascurare la dimensione spirituale dell'esistere e dei valori a questa connessi.

La formazione dei docenti di scuola cattolica nelle università richiede di vivere la dimensione della spiritualità attraverso l'insegnamento-apprendimento, in una direzione che potremmo definire verticale, nel senso che occorre considerarsi sempre discepoli nella ricerca della Sapienza e della Verità, ma anche in una direzione orizzontale, capace, cioè, di rispettare l'alterità dei docenti tutti e soprattutto degli studenti con cui si interagisce in un dialogo formativo. La spiritualità che caratterizza la nostra identità di cattolici si può e si deve rivelare nel dialogo e nel confronto tra studiosi, professionisti e studenti, in un coinvolgimento reciproco nella ricerca e nella pratica di un "sapere" che non può e non deve caratterizzarsi solo come utile e funzionale, ma come sapere che aiuta a costruire saggezza e sapienza, a servizio della persona. È anche per questa riflessione che la rottura del nesso ricerca-docenza può costituire un serio pericolo per il futuro della pedagogia e delle stesse riflessioni pedagogiche.

È sempre il docente universitario, infatti, che nell'esercizio della sua specifica competenza può farsi interprete della situazione presente, può mediarla con la tradizione, può aprirsi al futuro, prospettandolo con modalità di affrontamento che non neghino i valori fondanti il sapere di riferimento, la pedagogia nella sua coerenza con l'antropologia cristiana.

Oggi deve essere ripensata quindi, l'educazione universitaria, se l'università vuole continuare a considerarsi come struttura formativa e non solo informativa o professionalizzante, in chiave di conoscenze e abilità tecnico-operative specifiche. È senza dubbio indiscutibile che in una società che dipende sempre più dai risultati e dalle applicazioni della ricerca scientifica l'università deve «apportare il sale di questa ricerca e sorvegliare che non divenga sterile» (Conferenza dei Rettori, 1974).

In campo pedagogico, alimentando quella naturale vocazione di aprirsi sulla realtà esterna, mentre diviene capace di offrire agli studenti sollecitazioni adeguate ad alimentare il desiderio di perfezionamento professionale e scientifico, può ritrovare, proprio attraverso i frequenti contatti con il mondo della scuola, stimoli e sollecitazioni per ulteriori avanzamenti scientifici. Perché ciò si realizzi è necessario che gli attuali e i futuri docenti e professionisti dell'educazione avvertano di non essere solo ricettori di risultati o di dati di esperienza consolidati, ma si sentano protagonisti nello sviluppo di metodi di ricerca e di indagini e nel contributo che ricevono alla costruzione della loro personalità, acquisendo capacità di delimitare un campo di intervento preciso attraverso ricerche scientifiche e procedimenti razionali, che si inseriscono in un orizzonte di valori riconosciuti e praticati. L'esperienza universitaria assume una forte centralità nella vita dei giovani, è proprio in que-

sti anni di studio che si ricompone, infatti, in una sistemazione organica e quasi definitiva, tutto il precedente cammino di crescita e di maturazione, sul piano culturale innanzi tutto, ma anche su tutti gli altri piani di cui si compone l'esperienza umana.

È forse opportuno ricordare che da più di un trentennio gli organismi internazionali che hanno sollecitato l'attenzione di tutti i governi a considerare la forza innovativa proveniente dalla prospettiva dell'educazione permanente hanno ribadito l'insostituibile ruolo delle università in ordine alla soluzione di tre fondamentali problemi educativi: 1) il problema della integrazione, e cioè l'esigenza di organizzare la reciproca influenza di separati livelli di istruzione in un unico sistema; 2) il problema del potenziale conflitto tra lo sviluppo individuale e la costrizione sociale, poiché il completo sviluppo delle attitudini personali può a volte non consentire l'inserimento nella struttura sociale lavorativa; 3) il problema della natura politica degli interventi educativi, poiché non è possibile modificare il sistema educativo senza modificare le strutture sociali e politiche e quindi occorre programmare le offerte professionali in funzione della natura delle società cui devono corrispondere. Questa ultima riflessione, in particolare, può farci riflettere sul successo o sul fallimento di alcune nuove professionalità educative per la cui formazione sono impegnate le università, ma i cui sbocchi professionali sono tuttora incerti, e può avvalorare le iniziali considerazioni per le quali ciò che non deve essere trascurata è l'efficienza della persona, prima che del professionista. E l'efficienza della persona chiama in causa i valori e i significati del conoscere e dell'essere, valori che come cristiani abbiamo il dovere e il piacere di testimoniare nelle nostre realtà universitarie.

Solo per questa via il conoscere potrà aprire spazi vitali alla libertà e alla responsabilità, da testimoniare nella professionalità futura nelle scuole cattoliche.

Bibliografia di riferimento

- A. AGAZZI, *Pedagogia, Didattica, Preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1968.
C. NANNI, *Ripensare l'ispirazione cristiana nella formazione degli educatori* in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni novanta*, La Scuola, Brescia 1995.
S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni novanta*, La Scuola, Brescia 1995.
G.B. MONTINI, *Coscienza universitaria*, Studium, Roma 1982.
B. ROSSI, *L'amore, fondamento di ogni professione educativa*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni novanta*, La Scuola, Brescia 1995.
G. VICO, *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
G. ZUANAZZI, *La personalità dell'educatore nel rapporto educativo* in N. GALLI (a cura di), *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1994.

La formazione del docente di scuola cattolica o di ispirazione cristiana: le responsabilità delle Università, delle associazioni e delle scuole.

Prof. REDI SANTE DI POL (Presidente Nazionale FISM – Università di Torino)

L'iniziativa del Centro Studi per la Scuola Cattolica di dedicare un seminario alla formazione iniziale ed in servizio dei docenti di scuola cattolica e di ispirazione cristiana non può che raccogliere il plauso e il consenso della FISM, come credo anche delle altre associazioni scolastiche cattoliche, perché l'identità e la qualità dell'offerta formativa delle nostre scuole passa proprio attraverso gli insegnanti.

Il momento è anche importante perché ci troviamo di fronte ad un passaggio critico per quanto concerne sia la formazione pedagogico-didattica e disciplinare dei futuri insegnanti, sia il loro reclutamento.

Su quest'ultimo punto, non oggetto del seminario, bisogna esprimere il rammarico che i decreti attuativi dell'articolo 5 della Legge 53/03 (Riforma Moratti) non siano riusciti a superare la concezione statalistica e sindacal-corporativa delle graduatorie, regionali o provinciali, che di fatto discriminano proprio le scuole paritarie. La originaria proposta di costituire un albo di idonei all'insegnamento dal quale le scuole autonome, statali e paritarie, avrebbero attinto, attraverso procedure pubbliche, gli insegnanti ritenuti più idonei al loro progetto educativo, è stata abbandonata a causa delle forti pressioni sindacali e non solo.

Con l'attuale sistema delle graduatorie permanenti (dove l'avanzamento avviene quasi esclusivamente per anzianità!), finché gli insegnanti di scuola statale e quelli di scuola paritaria non avranno un trattamento giuridico ed economico equipollente, le nostre scuole continueranno ad essere considerate per molti giovani insegnanti, anche idealmente motivati verso il progetto educativo cristiano, come un momento di parcheggio in attesa dell'entrata in ruolo nella scuola statale.

La precarietà e a volte il superficiale reclutamento, dettato anche da motivi di urgenza a ricoprire posti rimasti improvvisamente vacanti, nuocciono sia alla continuità didattica, sia alla qualità e all'efficacia del servizio. Questo è un problema che per le scuole cattoliche, da quelle dell'infanzia a quelle secondarie superiori e il cui personale docente è ormai nella stragrande maggioranza laico, può essere risolto solo a livello politico-parlamentare, attraverso la realizzazione di un sistema scolastico paritario, fondato sull'autonomia e sulla pari dignità, anche economica, di tutte le istituzioni scolastiche.

Il Decreto Legislativo 227/05 prevede la formazione di tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia a quelle secondarie, a livello universitario (come già previsto oltre 30 anni fa dai Decreti Delegati del 1974!) e per la precisione in uno specifico Corso di Laurea Magistrale (CLM) biennale. Il Decreto Legislativo supera così l'attuale sistema che vede da un lato la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di quella primaria nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (CLSFP), quadriennale, e dall'altro quella dei professori di scuola secondaria, inferiore e superiore, nelle Scuole Interfacoltà di Specializzazione per Insegnanti di Scuola Secondaria (SIS), biennali. L'accesso al CLSFP avviene con il possesso di un diploma di scuola secondaria superiore quinquennale e alla SIS con il possesso di una laurea. Entrambi gli accessi sono a numero programmato sulla base del fabbisogno di insegnanti stimato necessario dal MIUR nelle singole regioni.

Con l'entrata in vigore del nuovo sistema a partire dall'a.a. 2009/10 (o più realisticamente dal 2010/11), i futuri insegnanti primari e dell'infanzia dovranno frequentare, dopo aver concluso un corso di laurea triennale simile agli attuali corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione, un CLM che abilita all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, senza distinzione. Gli aspiranti all'insegnamento nelle scuole secondarie dovranno frequentare, dopo un Corso di Laurea triennale disciplinare, un CLM per l'abilitazione in una delle classi di abilitazione che saranno in seguito determinate. Al termine dei CLM, i laureati dovranno svolgere un anno di praticantato o di "applicazione" in una scuola, sulla cui scelta da parte del neo-insegnante non è ancora ben chiara la modalità.

Mentre nel CLM per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, le discipline professionalizzanti (pedagogia, didattica, psicologia, ecc.) sono maggioritarie rispetto a quelle disciplinari, nei CLM per l'insegnamento nelle scuole secondarie, i crediti formativi universitari (CFU) da acquisire attraverso corsi disciplinari sono l'80%.

All'interno di questo nuovo sistema avverrà la formazione professionale e disciplinare iniziale dei futuri insegnanti, sia che scelgano di insegnare nella scuola statale, sia che si indirizzino (o siano costretti!) verso le scuole paritarie, cattoliche o laiche.

La richiesta, da alcuni prospettata, di istituire un CLM per insegnanti di scuola paritaria e/o di scuola cattolica, oltre ad essere giuridicamente e realisticamente impraticabile, si porrebbe in contraddizione con il sistema nazionale di istruzione. Inoltre si dovrebbe rivedere tutto l'impianto normativo del sistema scolastico nazionale, con l'abolizione del valore legale dei titoli di studio e quindi la creazione di due o più sistemi scolastici tra loro separati ed indipendenti.

Non credo esistano, oggi, alternative ad una formazione iniziale unitaria dei futuri insegnanti del sistema nazionale di istruzione.

Per cercare di dare una risposta alla domanda se e come le Università italiane possono dare un contributo alla formazione degli insegnanti di scuola cattolica è necessario fare alcune premesse sull'attuale situazione degli atenei italiani e dell'insegnamento delle scienze dell'educazione.

In Italia possiamo individuare dal punto di vista ideologico-culturale tre tipologie di Università.

Abbiamo Università cattoliche, dove non dovrebbero esserci problemi per la formazione di insegnanti cattolici e/o indirizzati verso l'insegnamento nelle nostre scuole, anche se non tra tutti i docenti universitari cattolici possiamo registrare atteggiamenti positivi nei confronti della stessa scuola cattolica.

Al lato opposto abbiamo Università o singole facoltà dove la presenza di docenti cattolici non esiste o è molto marginale. In alcuni casi si assiste, in nome della laicità della scuola e dello Stato, ad una vera e propria opera di indottrinamento contro la presenza e il ruolo di quelle che vengono definite "scuole private".

Infine abbiamo Università e facoltà statali, dove la presenza di docenti cattolici risulta significativa ed è possibile trovare aperture, attenzione e rispetto nei confronti di modelli scolastici, pedagogici ed educativi pluralistici. In questi casi esiste la possibilità di instaurare rapporti di collaborazione, per esempio nello svolgimento del tirocinio o nell'acquisizione di crediti per le attività laboratoriali, con le scuole cattoliche del territorio o con istituzioni culturali religiose.

Tenuto conto dell'autonomia degli Atenei e della libertà di insegnamento dei docenti universitari, l'apertura ad una formazione professionale indirizzata anche verso la docenza nella scuola cattolica dipende dalla sensibilità culturale dei singoli professori e/o del Consiglio di Facoltà o di Corso di studio.

Non va poi sottovalutato un fenomeno ormai diffuso nel mondo pedagogico italiano – dal quale non sono esenti anche alcuni docenti universitari cattolici – consistente in una pericolosa deriva dei modelli pedagogico-educativi verso l'assolutizzazione delle preoccupazioni didattico-organizzative-strumentali. In pratica ci troviamo di fronte ad una egemonia delle tecniche, delle procedure a scapito del sapere, della riflessione e soprattutto della fondazione del fatto educativo su valori certi. Lo scientismo, il tecnicismo, il relativismo rischiano di diventare gli assi portanti della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado. Questa tendenza rischia di diventare ancor più deleteria e devastante per la formazione di insegnanti cattolici e in particolare per quelli che si faranno inconsciamente portatori di istanze, di atteggiamenti, di esempi contrari al progetto educativo di una scuola cattolica.

Inoltre non si può ragionare sulla formazione dell'insegnante di scuola cattolica, senza prioritariamente affrontare il tema della formazione dell'insegnante cattolico che per scelta o per necessità si indirizzerà nella scuola statale o in quella cattolica.

L'insegnante cattolico nella scuola statale dovrà essere testimone all'interno di una comunità eterogenea e a volte a lui ostile; l'insegnante di scuola cattolica sarà testimone in una comunità unita da un progetto educativo cristianamente ispirato, organico e coerente.

In questo contesto appare chiaro come una formazione professionale aperta anche alla realtà della scuola cattolica e soprattutto ai modelli pedagogico-educativi passi solo attraverso la predisposizione e l'impegno dei singoli docenti. Nei corsi di scienze dell'educazione il docente dovrà avere la sensibilità e la capacità di offrire agli studenti la possibilità di approfondire i modelli pedagogici cristiani e di studiare, dal punto di vista giuridico, storico, pedagogico, didattico, la realtà della scuola paritaria e quindi di quella cattolica.

Sarà importante che ai giovani studenti sia data l'opportunità di difendersi dalle manipolazioni e dalle falsificazioni di certa cultura laicista che presentano le scuole cattoliche e la loro offerta formativa come istituzioni residuali, arretrate, confessionali, integraliste, tendenti ad isolare i giovani dal mondo contemporaneo e in alcuni casi anche come luoghi di illegalità e di facili carriere scolastiche.

Se l'Università è l'istituzione deputata alla formazione professionale e deontologica dell'insegnante del sistema nazionale di istruzione, la comunità cattolica avrà il compito non solo della formazione dell'insegnante cattolico, ma anche di promuovere la vocazione verso l'insegnamento. All'interno delle scuole cattoliche, delle associazioni giovanili, negli oratori, nelle parrocchie sarà importante individuare fra i giovani le attitudini e sollecitare e sostenere le vocazioni verso l'insegnamento. Un ruolo importante potranno assumere i futuri licei di scienze umane che, pur non avendo finalità professionalizzanti, possono svolgere un ruolo fondamentale per la formazione di sensibilità e predisposizioni all'insegnamento, sia nella scuola, sia nelle diverse istituzioni e comunità educative e formative.

La possibilità di acquisire all'interno dei piani di studio CFU attraverso la frequenza di corsi o attività laboratoriali o di tirocinio organizzate in convenzione tra Università e istituzioni religiose, risulta alquanto limitata. I 14 CFU liberi previsti dalle nuove tabelle dei CLM sono insufficienti per realizzare una formazione organica mirata all'acquisizione di quelle specificità educative e culturali che si possono richiedere ad un insegnante di scuola cattolica. Nei CLM per insegnanti di scuola secondaria i CFU liberi verranno in gran parte utilizzati per approfondimenti disciplinari in funzione della elaborazione della tesi di laurea o per acquisire ulteriori crediti necessari per ottenere ulteriori abilitazioni.

Per questi motivi credo che la formazione specifica dell'insegnante di scuola cattolica possa avvenire solamente a livello di post-laurea, sia nell'anno di praticantato, sia attraverso l'istituzione di *master* o di corsi di specializzazione organizzati in regime di convenzione tra le Università del territorio e le associazioni delle scuole cattoliche (FISM, FIDAE, CONFAP, ecc.).

Percorsi formativi che, oltre a colmare le lacune o a rafforzare le limitate conoscenze su storia, struttura giuridica, organizzazione, specificità del progetto educativo delle scuole cattoliche, dovranno soprattutto aiutare a riflettere e ad interiorizzare le finalità educative specifiche sia sul piano pedagogico, sia su quello pastorale. Più che su lezioni teoriche, questi percorsi dovranno trovare il loro punto di forza nel tirocinio e nelle riflessioni sulle esperienze maturate all'interno delle scuole e delle istituzioni formative dei giovani.

La finalità immediata e pratica di questi percorsi sarà quella di costituire albi speciali di insegnanti da cui le scuole cattoliche potranno (o meglio dovrebbero!) attingere con la sicurezza di trovarsi di fronte a giovani preparati professionalmente, ma anche opportunamente motivati e selezionati per svolgere consapevolmente e comunitariamente una vera e propria "missione educativa".

La formazione dei futuri insegnanti, in particolare laici, di scuola cattolica dovrà vedere coinvolti in un circolo virtuoso le Università, l'associazionismo cattolico (e non solo quello scolastico) e le scuole cattoliche.

Offrire un modello teorico-scientifico unificante dell'insegnamento?

Prof.ssa MARIA TERESA MOSCATO (Università di Bologna)

Premessa

Nel tentativo di fornire un contributo personale alla nostra riflessione di oggi non ripeterò le analisi e le proposte operative che sono state già avanzate, e che in larga parte condivido, ma mi concentrerò su un aspetto specifico, che considero caratterizzante del contributo dell'Università alla formazione degli insegnanti in genere, e a quelli della scuola cattolica in particolare, e cioè la proposta di un modello teorico, che costituisca un elemento unificante ed efficace nella loro formazione ed insieme un elemento propositivo qualificante e funzionale della loro professionalità futura. Non c'è dubbio che le Università giochino un ruolo decisivo, ai fini della costruzione di una teoria, esplicita e implicita, dell'insegnamento, sia attraverso i contenuti scientifico-disciplinari presenti nei corsi di laurea che formano gli insegnanti, sia per quanto concerne le scienze umane e sociali, e in

particolare le teorie pedagogico didattiche che in ambito universitario si elaborano e si accreditano. Su questo ultimo punto mi devo ricollegare almeno idealmente alla riflessione di Giuseppe Bertagna, circa una possibile (o impossibile?) *koiné* pedagogica, che stia alla base del profilo professionale condiviso dell'insegnante. Ma intendo anche sollevare un ragionevole dubbio sul fatto che tale ipotetica *koiné* pedagogico-didattica, presente nelle Università, sia poi adeguata alla formazione degli insegnanti delle scuole cattoliche.

Insegnanti e scuole cattoliche come elemento di sottosistema

Vorrei cominciare con il ricordare che le scuole cattoliche costituiscono oggi un sottosistema, sia pure minoritario e marginale, dentro il sistema scolastico complessivo, e non rappresentano un "sistema parallelo" (come soprattutto i loro avversari sembrano ritenere). Siamo "dentro" il sistema perché ne condividiamo l'impianto normativo, i contenuti culturali, la formazione e i criteri di reclutamento degli insegnanti³¹.

In via preliminare occorrerebbe anche stabilire se davvero il sottosistema delle scuole cattoliche garantisca o meno un itinerario di formazione aggiuntivo ai propri insegnanti, itinerario almeno in parte diverso da quello nazionale; e se lo garantisca almeno nella fase iniziale dell'insegnamento, dal momento che sarebbe impossibile alle scuole cattoliche intervenire nella fase iniziale pre-servizio dei loro insegnanti. Assumendo infatti che i primi anni di servizio siano decisivi per la formazione della professionalità docente; e riconoscendo che il costante ricambio di giovani docenti, in seguito al passaggio alle scuole statali, rende di fatto le scuole cattoliche, intese come organizzazioni, delle agenzie formative privilegiate, dovremmo ipotizzare che il sottosistema delle scuole cattoliche assolve un importante ruolo formativo per le nuove generazioni docenti dell'intero sistema nazionale, e anche che da ciò non ricavi alcuna effettiva ricaduta, nel tempo lungo, per le proprie istituzioni. Sarebbe un dato paradossale, che rispecchia almeno in parte una realtà effettiva (non c'è dubbio che chi ha insegnato per i primi cinque anni della sua esperienza in una scuola cattolica riporta nella scuola statale il frutto della sua esperienza). Ma, per un altro verso, non ci sono elementi per ipotizzare che la formazione sul campo compiutasi nelle scuole cattoliche presenti caratteristiche davvero "altre" e specifiche rispetto al mondo della scuola statale. In generale, i gestori delle scuole cattoliche identificano la formazione offerta ai loro docenti con una formazione spirituale, o almeno con una privilegiata riflessione sulla ispirazione e sul carisma della loro congregazione specifica, elementi che possono influire, nella migliore delle ipotesi, sulla identità spirituale ed ecclesiale degli insegnanti, e per conseguenza anche sulle loro modalità di relazione con gli allievi. In alcuni casi è possibile rilevare che gli elementi di una pedagogia implicita passino attraverso lo stile educativo di una specifica congregazione, ma anche questo elemento si riduce fortemente insieme al numero dei membri della congregazione (la crescita esponenziale degli insegnanti laici nelle scuole cattoliche, in rapporto alla riduzione delle vocazioni, è un dato generale). Ma nel complesso non abbiamo elementi per supporre che l'identità spirituale modifichi in termini sostanziali i contenuti o i metodi della didattica attuata nelle scuole cattoliche, rispetto ai modelli generalizzati nelle scuole statali. In conclusione, non abbiamo ragioni per affermare che nel profilo professionale dei docenti delle scuole cattoliche esistano elementi aggiuntivi, diversi e caratterizzanti, tali da determinare apprezzabili differenze didattiche e metodologiche, rispetto ai modelli presenti nel sistema statale. La "diversità" dei docenti delle scuole cattoliche, quindi, sarebbe più teorizzata e/o auspicata che accertata e dimostrata.

Per contro, esiste un ulteriore elemento, che conferma la sostanziale omogeneità del sottosistema delle scuole cattoliche rispetto al sistema pubblico: nell'ultimo secolo la scuola cattolica è fiorita, in termini qualitativi e quantitativi, solo nel quadro di una funzione vicariante e compensativa

³¹ Si è già discusso ampiamente del fatto che le scuole cattoliche perdano sistematicamente i loro migliori giovani insegnanti quando questi accedono a posti di ruolo nelle scuole statali, in cui acquisiscono stabilità dell'incarico e migliore retribuzione sul piano economico. Ma ciò accade proprio perché le scuole paritarie sono collocate nel sistema e non all'esterno di esso.

dell'assenza/inadeguatezza della scuola pubblica in ciascun ambito territoriale. I dati statistici della progressiva riduzione delle scuole secondarie negli ultimi quaranta anni corrispondono in maniera proporzionale alla diffusione capillare della scuola pubblica secondaria, inferiore e superiore, a partire dalla legge 1859/62. E così l'attuale espansione delle scuole cattoliche nei livelli scolastici per la prima e seconda infanzia sembra rispondere a bisogni sociali disattesi di spazio e di custodia per l'infanzia.

Ci sono, naturalmente, alcune eccezioni percepibili: la presenza scolastica rinnovata di alcuni movimenti ecclesiali e di alcune congregazioni risponde soprattutto alla loro vitalità ecclesiale, nei termini di missione e caritativa, con una conseguente proposta anche culturale. Ma non per questo si può escludere che il successo delle loro scuole scaturisca dalla rispondenza a bisogni sociali per altro verso disattesi dal sistema statale. Di fatto, l'espansione progressiva della frequenza di nidi e scuole materne è certamente connessa alle trasformazioni della famiglia nucleare e del lavoro urbano, e più specificamente del lavoro femminile, ma incide in essa anche la convinzione sociale crescente circa l'utilità delle scuole per l'infanzia nei processi educativi. Dentro tale convinzione si prefigura anche una rappresentazione diffusa della maggiore affidabilità delle scuole cattoliche per quanto riguarda la prima e seconda infanzia, e della loro minore utilità per quanto riguarda l'adolescenza. Nell'ultimo decennio le scelte delle famiglie per una delle superstiti secondarie superiori cattoliche sembrano scaturire da una valutazione di superiore qualità culturale, rispetto ad una secondaria statale percepita sempre più spesso come inefficace e mal gestita.

Intendo dire, in altre parole, che per molti aspetti e per molti decenni, ed anche per ragioni progressivamente modificate, le scuole cattoliche si sono sempre strutturate in ideale concorrenza con quelle pubbliche, e la "parità" non è stata solo una necessità istituzionale, ma anche un'idea propositiva, favorendo a maggior ragione la collocazione/assimilazione culturale di esse dentro il sistema scolastico italiano. Perciò, tornando all'assunto iniziale, dobbiamo in primo luogo parlare delle scuole cattoliche e dei loro insegnanti come un sotto-sistema che condivide l'orizzonte culturale e pedagogico-didattico della scuola pubblica italiana.

Il "compromesso pedagogico" e il modello didattico procedurale

Se riconosciamo che un sistema scolastico non è composto solo dalla somma di tutti i suoi elementi materiali interconnessi, ma che possiede anche una propria "filosofia implicita", che ha un ruolo decisivo nella funzionalità dell'intero sistema, dobbiamo chiederci quale sia oggi l'idea regolativa, o il principio animatore, dotato di valenza pedagogico/politica³², sufficientemente condiviso, o prevalentemente condiviso, dalla nostra società. Di norma, infatti, l'iter di formazione e di reclutamento del corpo docente costituisce l'elemento di mediazione e di diffusione di tale più o meno implicita filosofia regolativa del sistema scolastico.

La domanda che dobbiamo porci, allora, una volta individuata la filosofia implicita e regolativa del sistema, sarà se essa sia o meno effettivamente adeguata a definire e caratterizzare la professionalità docente ai suoi vari livelli e in tutte le sue forme, e in particolare se corrisponda alle necessità dei docenti della scuola cattolica.

Mi permetto di definire io, in questo testo, quella che giudico la filosofia implicita che anima tuttora il sistema scolastico italiano, saltando per brevità le fonti e il percorso della mia ricostruzione. Mi baso comunque sulle indicazioni pedagogico didattiche che l'Amministrazione centrale ha accreditato negli ultimi trenta anni e sulla letteratura di riferimento che è stata prodotta, sia al livello

³² Il crescere delle contrapposizioni ideali, o del conflitto, all'interno del sistema, e la conseguente negazione progressiva del suo ideale regolativo implicito (ovviamente in dipendenza del più ampio conflitto sociale e politico che interessa una società), possono costituire l'elemento decisivo di una crisi di funzionamento. In ogni caso nessuna riforma, strutturale e amministrativa, può essere messa positivamente in opera se non è sostenuta da un ideale regolativo implicito più forte del precedente, o almeno compatibile con esso. Infatti tutte le forme di innovazione proposte al sistema scolastico vengono di fatto neutralizzate, se non sono accompagnate e sostenute dalla parallela diffusione di congruenti idee condivise circa gli scopi e le funzioni della scolarizzazione stessa.

accademico, sia al livello di una "accademia parallela" di formatori di insegnanti a tutti i livelli³³. L'ideale regolativo caratterizzante la politica di scolarizzazione universale perseguita è quello della partecipazione democratica di tutti i cittadini. In questo modello la conoscenza scientifica e gli "strumenti culturali" appaiono dei beni che devono essere resi disponibili in termini universali a tutti i giovani, in un'ottica per quanto possibile egualitaria. Le differenze soggettive fra gli allievi sono infatti lette in negativo, come *ostacoli* da superare e non come *risorse* da utilizzare, sull'eco del dettato costituzionale di una "eguaglianza davanti alla legge" che superi le "differenze di sesso, di razza, di religione e di condizione economica".

In questa prospettiva ideale, pertanto, l'uniformità dei metodi e delle procedure sembra garantire il più possibile la "non discriminazione" e la realizzazione di una effettiva "eguaglianza delle opportunità" per tutti. In questa direzione si può comprendere la logica di forte investimento economico e morale che, a partire dagli anni Settanta, la politica ha operato nei confronti della scuola di base. La mancata riforma della secondaria superiore, e la relativa disattenzione della politica e della pedagogia nei suoi confronti, si può leggere anche in questa chiave: la secondaria superiore non veniva posta al centro dell'attenzione nella misura in cui non esprimeva l'ideale regolativo dominante del sistema, e nel momento in cui il legislatore riprende ad occuparsene, nelle ultime due legislature, lo fa nell'ottica di una sostanziale assimilazione all'ideale regolativo dominante³⁴.

Sul piano della teoria pedagogica e del modello didattico, conclusa definitivamente la stagione culturale del tardo idealismo, e in presenza di una conflittualità culturale e ideologica abbastanza evidente, è prevalsa, nella cultura italiana, una concezione di tipo scienziata e neutralista, che io definirei di "mediazione", o anche di "compromesso". Vale a dire che si è ritenuto di individuare dei modelli didattici, dotati di un crisma di sufficiente scientificità, che potessero ottenere ampio consenso senza acuire conflitti ideali e/o ideologici, per altro ben presenti dentro la società italiana. Parlo di un "compromesso pedagogico", perché la svolta istruttivista e didatticista della scuola italiana negli anni Settanta nascerebbe da una forma di pragmatismo condiviso da soggetti culturali e politici diversi, che ha consentito la confluenza in un unico disegno di elementi eterogenei: indicazioni politiche, spinte ideali, modelli psico-pedagogici prevalentemente anglo-americani, sono stati amalgamati e interconnessi nel comune obiettivo di ridurre l'insuccesso e la dispersione scolastica. Un elemento fortemente indicativo di quanto sto affermando è la sparizione del termine e del concetto di "educazione" dall'orizzonte della pedagogia scolastica come dai documenti ministeriali, almeno fino al Dpr 275/99 e alla Riforma Moratti³⁵. Nell'ultimo ventennio si può notare anche una ulteriore sparizione, quella della sfera concettuale del "pedagogico", sostituito dalla crescente espansione del "didattico" e delle "tecnologie didattiche" (apparentemente più "scientifiche"). Si tratta di un'opzione culturale originata dalle trasformazioni accademiche dei paradigmi e dei settori disciplinari, che hanno visto l'affermazione del paradigma delle "Scienze dell'educazione" contro il nucleo Pedagogia/Filosofia dell'educazione (quest'ultima praticamente cancellata sul piano accademico). Oggi, in vista della ridefinizione dei curricula accademici per i futuri insegnanti, nell'ottica dell'ultimo decreto attuativo della l. 53, è già in corso una battaglia per la conquista di spazi di insegnamento (in cui è ragionevole prevedere un ulteriore ridimensionamento della pedagogia).

A mio parere, l'orientamento scienziata/didatticista si è tradotto in modelli di grande povertà teorica, modelli il cui tecnicismo iniziale si è progressivamente accentuato in direzione burocratico-procedurale. La povertà di tali modelli è accentuata, nella prassi, dalla loro apparente acritica accet-

³³ Ho meglio spiegato e descritto la logica di tale "accademia parallela" in M.T. MOSCATO, La formazione degli insegnanti in Italia fra esperienza e progetto, in L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004, pp. 159-170.

³⁴ Ciò era evidente nel disegno di Riforma del precedente Ministro Berlinguer, ma la stessa tensione può spiegare la neutralizzazione, in fase di decretazione attuativa, delle idee più originali contenute nel disegno Moratti/Bertagna, come la personalizzazione e la pari dignità della formazione professionale.

³⁵ Si potrebbe ipotizzare che, conclusa la stagione delle mediazioni in termini neutrali e/o minimali, due successivi governi dotati di identità politica e culturale (sebbene diversa) abbiano entrambi fatto riemergere il tema dell'educazione, tentando fra l'altro di ridare vita ad una stagione propositiva sul piano scolastico.

tazione da parte di generazioni successive di insegnanti sempre meno consapevoli e critici sul piano culturale.

È da notare inoltre che tali modelli procedurali appaiono anche in larga misura "scollati" dalla prassi didattica realmente attuata, e sono spesso in contrasto con le convinzioni più profonde degli insegnanti. Mi rendo conto che questa affermazione esigerebbe ampie e documentate dimostrazioni, che non posso sviluppare in queste pagine, anche per ragioni di spazio, e che porterebbero questo contributo molto lontano dal suo obiettivo dichiarato. Ritengo tuttavia che, per quanti si occupano da anni di formazione e aggiornamento insegnanti, la mia affermazione non sia affatto sorprendente.

Si può osservare che i modelli didattici procedurali che sembrano oggi tanto fortemente attestati nella scuola italiana (per esempio la programmazione per obiettivi) hanno determinato soprattutto un'unificazione superficiale del linguaggio, anche se spesso gli stessi termini sono usati dagli insegnanti con significati molto diversi (oppure la stessa cosa viene indicata con termini differenti).

Il dato più importante, e più negativo, a mio parere, è che i modelli didattici procedurali, tutti contrassegnati da una negazione della didattica "trasmissiva", hanno invece rafforzato, negli ultimi tre decenni, una rappresentazione trasmissiva dell'insegnamento (si osservi l'uso dei termini "veicolare" ed "erogare", applicati normalmente all'insegnamento, anziché ad un carrello o a un rubinetto). Anzi, la pervasività del modello trasmissivo ha generato una tale rappresentazione negativa dell'insegnamento, che non si usa più la parola, come se essa indicasse qualcosa di negativo o di vergognoso. Si parla di "apprendimento", di auto-apprendimento, oppure di "accompagnamento all'apprendimento", perfino di "cura dell'apprendimento". E nello sforzo di "mettere al centro l'allievo", rifiutando il modello trasmissivo dell'insegnamento, si finisce per rafforzarlo nelle rappresentazioni proprio come "trasmissivo". Il risultato è oggi una confusione generalizzata e una incomprendimento radicale della natura dell'insegnamento. E come è possibile proporre un profilo professionale dell'insegnante quando non è più chiara e condivisa, e anzi viene negata, la specificità dell'insegnamento in sé?

Nessuno sembra notare, poi, come i modelli di tipo procedurale sottintendono una teoria della mente che è incompatibile con l'antropologia cristiana (e anche con molte altre antropologie, incluse quelle sottintese dal senso comune). L'enfasi sugli obiettivi e sulla loro rigorosa e analitica definizione, con la tendenziale sottovalutazione dei contenuti dell'insegnamento rispetto agli obiettivi, non ci ha aiutati a comprendere che cosa accada effettivamente nella mente dell'allievo in corrispondenza degli interventi didattici intenzionali che si mettono in campo. Negli ultimi anni, poi, si è operata, anche nella letteratura divulgativa, una riscoperta della dimensione affettiva e motivazionale dell'apprendimento in età evolutiva, che si potrebbe leggere come una reazione alla generalizzata concezione istruttivista e all'enfasi sulla sfera del cognitivo.

Ho già detto che il modello didattico dominante è "scollato" dalle reali rappresentazioni e dalla prassi concreta degli insegnanti. In effetti un'analisi accurata di molto materiale prodotto nelle scuole rivela la natura del tutto burocratica (e neppure procedurale) dei documenti di programmazione. Nel migliore dei casi, gli insegnanti non descrivono quello che hanno fatto davvero, ed è un elemento di conforto stimare che essi in larghissima parte operino assai meglio di quanto descrivono di fare. All'interno di una ricerca recente che stiamo conducendo³⁶, si osserva che gli insegnanti più efficaci sembrano quelli che si definiscono "tradizionali", sottintendendo così una serie di interpretazioni e rifiuti della proposta culturale "nuova", su cui però non viene esercitato un consapevole giudizio.

Il problema più grave, a mio parere è dato dal fatto che non riusciamo a proporre agli aspiranti insegnanti una completa teoria dell'insegnamento, neppure nei termini di semplice confronto e contrapposizione. Nell'esperienza di insegnamento nelle attuali SSIS, negli ultimi cinque anni, ho

³⁶ Presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna. Cfr. M.T. MOSCATO, *Insegnare fra attitudine e competenza*, "Nuova Secondaria", XXIII, n. 4, 15-12-2005, pp. 27-29; *Diventare Insegnanti. Tenere la scena*, "Nuova Secondaria", XXIII, n. 5, 15-1-2006, pp. 17- 18.

osservato che anche l'enfasi sulla pratica, assunta come fattore formativo centrale, non è separabile dalla qualità dei modelli teorici proposti³⁷.

Un'occasione mancata e un'ipotesi di lavoro

A mio parere, rispetto ai problemi elencati, la Riforma Moratti costituisce oggi per noi un'occasione per molti versi mancata. Non c'è dubbio che il principio della personalizzazione, l'introduzione di un *Profilo* educativo, l'attenzione su una didattica laboratoriale, la figura del tutor, e soprattutto il recupero dell'idea della funzione formativa del lavoro, nel quadro di uno sviluppo dell'istruzione secondaria superiore finalmente riformata, costituissero altrettanti elementi propositivi di rottura del modello neutralistico scienziata e del "compromesso" pedagogico-didattico di cui ho parlato. Ma è innegabile che la società italiana, e anche larga parte della cultura cattolica, non hanno apprezzato e accolto queste proposte, e che proprio gli elementi che ho indicato come innovativi sono stati neutralizzati fin dalla fase di decretazione attuativa, e che verranno ulteriormente neutralizzati, sia con piccoli aggiustamenti dei testi e regolamenti, sia con lievi correttivi nella prassi concreta³⁸, quale che sia l'orientamento del prossimo governo e del nuovo Ministro. Ci sono molte spiegazioni e interpretazioni che si possono dare, e non possiamo parlarne in questa sede: il dato essenziale è che la maggiore resistenza alla proposta viene fornita proprio dal modello didatticistico-procedurale di cui ho parlato, sia nei livelli istituzionali e amministrativi centrali e periferici, sia nelle singole scuole³⁹. È mancata e mancherà così anche un'importante occasione di riportare fuori dall'implicito quella che dovrebbe essere reale materia di dibattito, cioè il rapporto fra insegnamento ed educazione e la funzione della scuola, oltre che le reali azioni che gli insegnanti compiono e devono compiere nella loro professione. E mentre procederà la ri-definizione di un curriculum formativo accademico sempre più lungo, oneroso, e prevedibilmente disciplinarizzato, la professione docente continua a mancare di uno stato giuridico e di un codice deontologico, e non mostra di sentirne la mancanza. A mio parere ciò che ci occorre veramente è una nuova filosofia unificante della professione docente nei suoi diversi livelli ed ambiti di espressione, una concezione che sia qualcosa di più e di diverso da un semplice modello procedurale. Di questo compito ci si deve far carico nelle Università, ma al suo assolvimento esse possono e/o devono essere sollecitate da soggetti culturali esterni ad esse (per esempio anche le scuole cattoliche e le associazioni professionali degli insegnanti). Pur riconoscendo il primato delle Università come ambiti di ricerca, vale la pena sottolineare che le leggi in vigore riconoscono anche alle scuole, nella loro autonomia funzionale, il diritto/dovere di compiere azioni di ricerca. È dunque plausibile richiedere ad una pluralità di soggetti coinvolti nelle attività di insegnamento di riprendere in carico il problema dei propri modelli teorici, rivendicando per essi almeno un diritto di iniziativa. Si noti che, fra l'altro, il modello didattico generale che il legislatore di volta in volta accredita non è mai il frutto della ricerca universitaria nel suo complesso, ma è sempre una parte di essa (nella migliore delle ipotesi), e cioè quella che il legislatore pro-tempore ritiene di accreditare. Anche su questo dovremmo riflettere più a lungo. L'unità della formazione docente, per dirla in altri termini, non è data tanto dalla sua collocazione in ambito universitario, e del riconoscimento della "pari dignità" della funzione docente dalla materna alla secondaria superiore. Ci serve piuttosto una concezione culturale ampia e articolata, governata da una filosofia di fondo, nella quale si possa individuare una linea di unità/differenziazione, fra i diversi profili formativi, che consenta di riconoscere in nuove versioni, per i diversi livelli scolastici, sia la tradizionale funzione di "intellettuale" (insegnanti dotati quindi di sicure conoscenze e competenze

³⁷ M.T. MOSCATO, *Theory and practice in teacher training: an evaluation of the use of case studies*, in ATEE, 29th Annual Conference, *Teacher Education between theory and Practice*, (Agrigento, 23-27 ottobre 2004), Milano 2005 (volume e CD Rom).

³⁸ Cfr. M.T. MOSCATO, *L'ombra del Gattopardo sulla riforma Moratti*, "Scuola e Didattica", LI, n. 6, 15-11-2005, pp.7-10; *Teoria della conoscenza e teoria della mente nell'ottica della Riforma*, "Nuova Secondaria", XXII, n. 3, 15-11-2004, pp. 26-29; *Apprendimento e didattica laboratoriale*, "Nuova Secondaria", XXII, n. 4, 15-12-2004, pp. 24-28.

³⁹ La scrivente ha partecipato al lavoro di monitoraggio della riforma, da parte della Direzione Regionale Emilia Romagna, per l'a.s. 2004/2005, di cui sono già pubblici i documenti.

scientifiche e culturali, tanto da essere criticamente autonomi, capaci di sviluppo professionale e di ricerca per tutto l'arco della loro carriera), sia la funzione di "educatore" (insegnanti effettivamente promotori di opportunità, cioè emozionalmente e scientificamente consapevoli di bisogni evolutivi, sociali, educativi dei loro allievi e gruppi di allievi)⁴⁰. Occorre comprendere che la professionalità docente implica una tale ricchezza di sfaccettature metodologiche e strategiche, nelle quali sono di volta in volta presenti conoscenze e consapevolezze, sia dei contenuti posseduti e proposti, sia della particolarità dell'allievo per età e condizione socio-culturale, che questo comune substrato professionale si traduce e si materializza in termini qualitativamente diversi. Di fatto, le professionalità docenti che si sviluppano in una esperienza riflessiva, confrontate con le infinite differenze degli allievi concreti, sono diverse e diventano diverse, pur implicando una radice comune e un'anima unificante che dovrebbe permettere loro di intendersi. L'unità della funzione docente dovrebbe riuscire a riconoscersi in un centro (più che in una piramide ideale), in un'anima comune, che andrebbe prefigurata e analizzata piuttosto che taciuta. E ciò proprio ad evitare che l'unificazione della funzione docente si compia in termini di procedure, formule, parametri, come avviene oggi nel modello didatticistico, i cui linguaggi generalizzati sembrano garantire unità (almeno formale e burocratica) a processi che rimangono di fatto diversi. Quest'anima comune potrebbe anche costituire l'elemento motivazionale comune, che può continuare a sorreggere un lavoro sempre meno riconosciuto socialmente (ed economicamente), appesantito da itinerari formativi sempre più lunghi e formalizzati, proprio mentre avverte al proprio interno bisogni di formazione e di aggiornamento sempre più complessi e delicati, dentro una società che reclama possibilità di formazione permanente per tutta la vita, ma ha cancellato di fatto l'esperienza dell'educazione negli anni dell'età evolutiva.

*L'insegnamento come categoria di azione umana e le sue metafore*⁴¹

È stato Bruner, negli ultimi anni, a rilevare come l'insegnamento costituisca una delle attività proprie e costitutive dell'essere umano: l'apprendimento noi lo condividiamo con tutti gli organismi viventi, e non solo con i mammiferi superiori. L'insegnamento invece è propriamente umano: esso appare inseparabile dalla capacità di prendersi cura dell'infanzia, legato alla dimensione narrativa del nostro pensiero, e sempre connesso ad un particolare "agire" nei confronti della cultura. Bruner ha scritto che colui che insegna sottintende sempre, come condizioni minime, una teoria implicita della mente ed una teoria implicita della cultura. E mi sembra significativo che questa individuazione delle condizioni necessarie, in termini psicologici, quasi "tecnici", della possibilità dell'insegnamento, indichi anche (probabilmente al di là della consapevolezza e delle intenzioni del Bruner) le condizioni strutturali, deontologiche, di una particolare forma di duplice "lealtà" e devozione propria dell'azione di insegnare. Chi insegna esprime sempre, indipendentemente dal grado di consapevolezza che ne ha, l'esistenza di un duplice bisogno che lo interpella. Da un lato vi è il bisogno del piccolo allievo, del giovane discepolo, di un "altro" da lui, che egli però (l'adulto che si fa docente/formatore), deve poter riconoscere, non solo come "bisognoso", ma anche come "degnò" di ricevere insegnamento. Dall'altro lato si pone sempre un "oggetto degno" di essere insegnato, degno cioè di essere proposto, spiegato, fatto esistere, ed, in ultima analisi, di essere sempre "ri-generato" nelle altre menti. Mi sembra evidente, in questa formulazione, il richiamo a quella dimensione di duplice servizio (servizio alla persona e servizio alla verità) che contrassegna la concezione cristiana dell'insegnamento. Questa dinamica di duplice fedeltà/servizio si riferisce a tutti i livelli, anche i più umili, della realtà sperimentata dall'uomo. Ogni dato che può essere oggetto di insegnamento intenzionale (sia pure la discriminazione fra due colori, fra due suoni, fra due oggetti di uso quoti-

⁴⁰ Mi riferisco alla ricerca nazionale UCIIM del 2004, nella quale si evidenzia il permanere, nelle rappresentazioni della funzione docente, dell'idealtipo dell'*intellettuale* e dell'*educatore*. Cfr. L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, cit.

⁴¹ Questo paragrafo riproduce nella sostanza il contenuto dell'intervento: M.T. MOSCATO, *Per una rinnovata teoria (pedagogica) dell'insegnamento*, in AA.VV., *Maestro, maestri, nuovi maestri*, Atti del XL Convegno di Scholé, Brescia, 2002, pp. 232-240.

diano), ha sempre un valore d'uso, se pur minimo, sia rispetto alla crescita della mente dell'altro, sia rispetto alla qualità della sua vita, e quindi della vita umana associata. Ed ogni potenziale allievo, per piccolo e recalcitrante che appaia, anche nella sua apparente immediata indisponibilità, deve essere riconosciuto come un soggetto "degnò" di cura, e perciò di insegnamento, da parte di un maestro umano. È proprio la riconosciuta condizione di "degnità", che ci spinge a parlare al lattante, fiduciosi che egli possa potenzialmente comprendere e parlare a sua volta. Ancora il Bruner osserva che è proprio questa certezza implicita dell'adulto (la sottintesa teoria della mente) che porta il lattante effettivamente alla padronanza del linguaggio umano: i bambini parlano perché sono predisposti al linguaggio, ma tale predisposizione sarebbe vana se nessuno parlasse loro tanto precocemente.

Nel linguaggio umano e nella sua riproduzione, sempre autoespansiva, sempre autorigenerante, Bruner vede un dato che caratterizza l'avventura dell'umana intelligenza ed insieme una figura metaforica che esprime la complessa dinamica della vita della mente nella cultura. La mente è potenzialmente predisposta alle conquiste della conoscenza ma è solo l'esperienza dentro una cultura che permette lo sviluppo di tale potenzialità, e l'esperienza umana dentro la cultura è segnata dall'attività di insegnamento.

È l'insegnamento che stimola, canalizza attenzioni e interessi, orienta, comunica e racconta, esercita, verifica, interroga e risponde. L'insegnamento agisce intenzionalmente su quel tipo di esperienza particolare della realtà che è il pensiero. In questo senso, ogni conoscenza non è mai realmente e semplicemente "trasmessa", quanto piuttosto "rigenerata" in un'altra mente, e la scuola non è quindi l'organismo di una "riproduzione" culturale, ma piuttosto il luogo della ri-generazione continua della conoscenza. Ho già sottolineato come il modello trasmissivo dell'insegnamento non renda realmente ragione di quell'incessante dinamismo con cui la conoscenza è continuamente ampliata, ma anche dimenticata, rielaborata e trasgredita dalle menti umane. E se è vero che la prima selezione di qualsiasi contenuto di insegnamento è operata dalla mente di colui che insegna, anche la mente di colui che apprende intenzionalmente opera continue selezioni e rielaborazioni attive. Perciò qualsiasi allievo può "tradire" il proprio maestro, ma può anche (per fortuna) andare "oltre" il proprio maestro. Con riferimento ad una dinamica di ri-generazione della conoscenza, e non di pura riproduzione, Bruner può perciò scrivere che nell'insegnamento consisterebbe "il segreto dell'evoluzione dell'*homo sapiens*"⁴².

Ciò che definiamo "insegnamento" risiede in una categoria ampia di azioni, collocate a diversi livelli, e che vanno dalla semplice "delimitazione" (o "custodia") dell'esperienza di colui che cresce, alla sua stimolazione e anticipazione, canalizzazione, consolidamento ed esercizio, per mezzo di azioni che "smontano e rimontano" singole abilità complesse, ne verificano lo sviluppo per tappe, in un percorso curricolare ideale che viene costantemente anticipato nella mente dell'insegnante, e successivamente verificato passo per passo. Ogni azione di insegnamento rivolta alla mente in crescita è inseparabile da mediazioni culturali continue. I processi di semplificazione (la "semplificazione" è il primo principio didattico riconosciuto dalla riflessione pedagogica, da Comenio a Herbart) comportano sempre una "selezione" dei contenuti proposti; la progressività, la ciclicità (secondo e terzo dei principi didattici individuati dalla tradizione pedagogica) esigono un continuo ripensamento del contenuto da parte della mente del docente. In tal modo si può riconoscere che anche l'esperienza del docente (e non solo quella del discente) sia modificata ad opera della comunicazione didattica da lui agita. L'attivazione continua della struttura cognitiva del discente, il processo di verifica/valutazione che accompagna l'apprendimento efficace di questi, sono anch'essi elementi della mediazione didattica.

All'altro estremo di un arco ideale, nel suo gradino più sofisticato, si colloca la possibilità dell'azione didattica di indurre nel discente coscienza delle proprie rappresentazioni, delle conoscenze e delle abilità presenti e della loro stessa acquisizione. Quest'ultimo livello caratterizza l'insegnamento rivolto ai tardi adolescenti e soprattutto agli adulti. Una intrinseca dimensione promo-

⁴² J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, trad. ital. Feltrinelli, Milano 1997.

zionale ed emancipatoria accompagna, quindi, ogni atto didattico: di ogni buon insegnante, come di ogni educatore, si può sempre dichiarare che egli lavori nella prospettiva di "rendersi progressivamente superfluo".

L'implicita teoria della mente, che ci muove ad insegnare, esprime quindi anche il riconoscimento, da parte nostra, del "valore" che attribuiamo alle altre menti, alle menti ancora inesprese di altri cui rivolgiamo la nostra cura. L'atto di insegnamento, infatti, proprio perché suppone il valore personale del suo destinatario, instaura una relazione, e tale relazione è di natura intrinsecamente educativa. Non voglio dire che insegnamento ed educazione coincidano: educazione è un processo più ampio e complesso, in cui i silenzi e le assenze sono importanti quanto le parole e le presenze; un processo in cui le due soggettività sono egualmente coinvolte nello scopo di conquistare una forma di umanità desiderabile in colui che cresce, in termini di autonomia personale. Ma intendo che l'educazione in tutte le sue forme comporta una serie infinita di atti di insegnamento, di diversa entità e consistenza, di maggiore o minore consapevolezza; e soprattutto intendo dire che un insegnamento efficace presenta sempre una propria inevitabile dimensione educativa, anche parziale o limitata.

Come ho già detto, l'altro polo della duplice devozione che abbiamo individuata nell'atto di insegnare è sempre dato da un "oggetto" di insegnamento, un contenuto cui si riconosce un "valore", sia pur minimo, in termini di uso, di bellezza, di ulteriore comprensione della realtà. Bruner definisce la cultura, che è oggetto di insegnamento, con la figura metaforica di una "cassetta degli attrezzi", che verrebbe passata di mano in mano, e sempre arricchita, da una generazione all'altra, come condizione della sopravvivenza della vita umana. Egli aggiunge quindi, all'antica metafora della staffetta fra le generazioni, la percezione dell'esistenza di una potente "cassetta degli attrezzi", un "arnese segreto", che, come i talismani/amuleti delle fiabe di magia, permette agli esseri umani che nascono inermi ed ignari di affrontare le rinnovate "prove impossibili" che segnano la loro storia. La figura della "cassetta degli attrezzi", che deve essere gelosamente custodita e rinnovata, si aggiunge così alla bella e antica immagine della fiaccola che continua il suo itinerario nel buio della notte, quale che sia la mano che la regge...⁴³.

In quest'ottica l'insegnare costituisce una sorta di "vocazione" universale, meglio una "capacità" propria dell'umano, ma sempre incarnata nella corporeità esistenziale, nella concretezza di ogni spazio-tempo storico. È evidente quindi che le società umane debbano sempre reinterpretare e ridefinire il ruolo e la funzione del maestro. Se infatti l'insegnamento costituisce una dimensione essenziale, e perciò universale, dell'esperienza umana (tutti siamo in qualche misura chiamati ad insegnare), da questa pre-condizione, psicologica ed ontologica, può tuttavia definirsi e specializzarsi una autentica professione, socialmente riconosciuta e regolamentata. Per definizione, si può migliorare e perfezionare la capacità didattica; si può crescere nella consapevolezza di essa e si può attingere ad una costante autoriflessività professionale: si può effettivamente insegnare ad insegnare, senza che per questo l'insegnare si riduca alla sua stessa tecnica e/o al suo contenuto. Mi sembra che tutto questo spieghi la necessità costante di ri-comprendere l'insegnamento, per ogni generazione, e per la nostra in particolare. E questo compito coinvolge l'Università e le discipline pedagogiche in termini privilegiati, costituisce il primo servizio che esse possono offrire alla formazione degli insegnanti in genere, ed a quelli delle scuole cattoliche in particolare. L'analisi delle specifiche abilità che un insegnante ha bisogno di acquisire, e la definizione/invenzione di forme e metodi per insegnare a insegnare, costituiscono un momento successivo.

⁴³ L'immagine della fiaccola della vita che passa da una generazione all'altra è in Platone (*Leggi*, 776b). Lucrezio la riprende identica nella formulazione latina "*et quasi cursores vitae lampada tradunt*" (*De Rerum Natura*, II, 79). Ovvio il riferimento alla parabola evangelica delle vergini sagge e delle loro lampade. Cfr. *Maestro, maestri, nuovi maestri*, cit. La lettura pedagogica della figura della fiaccola, e la convinzione che «educatore autentico sia sempre colui che lavora per rendersi superfluo», e soprattutto la consapevolezza che la conoscenza non si trasmette ma si rigenera, fanno parte dei miei debiti teorici con Gino Corallo (G. CORALLO, *Pedagogia*, Vol. 1, *L'educazione*, Torino SEI, 1961). Corallo a sua volta rileggeva originalmente sia Agostino che Tommaso, sviluppando la teoria della causalità educativa e didattica del maestro.

Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di scuola cattolica

Prof. LUIGI PATI (Università Cattolica di Brescia)

Muovo dal presupposto che la scuola cattolica, all'opposto di quella statale, è chiamata a conciliare due prospettive irrinunciabili. Da una parte, ha da testimoniare in maniera ferma, precisa e continua la propria *identità*, quindi il sistema di valori che la ispira e al quale quotidianamente attinge nello svolgimento della propria azione. Dall'altra parte, ha da coltivare la finalità primaria dell'istituzione scolastica in generale, identificabile nel suo presentarsi come *luogo di trasmissione e di elaborazione culturale*. Queste due prospettive, inoltre, nel nostro tempo sono entrambe vivificate da una nuova istanza, che va sempre più imponendosi: fare in modo che la scuola si delinei sempre più come *luogo di educazione* delle nuove generazioni.

Il suddetto presupposto interpretativo ha dirette ripercussioni sulla funzione docente, quindi sui percorsi formativi universitari mediante i quali tale funzione è coltivata. In riferimento alla formazione dell'insegnante di scuola cattolica, si tratta di capire che come egli non può essere concepito indipendentemente dal contesto valoriale in cui sarà chiamato ad agire, così non può essere formato nella sua professionalità, trascurando la competenza scientifico-disciplinare e metodologico-didattica. Nel complesso, è possibile asserire che l'insegnante di scuola cattolica ha da essere pensato come professionista che, mentre *testimonia la propria Verità* (con il proprio credo religioso, con il proprio stile di vita, con la propria fede), al tempo stesso attende con padronanza e correttezza metodologica allo *studio delle verità* (l'indagine sui molteplici aspetti della realtà).

Diretta conseguenza di quanto asserito è che, secondo il mio angolo di visuale, la formazione dell'insegnante di scuola cattolica, tra le tante possibili indicazioni di natura pedagogica, postula l'attenzione verso le due seguenti esigenze.

La prima è identificabile nel *padroneggiamento del metodo ermeneutico*. L'insegnante di scuola cattolica ha da essere delineato come professionista competente, capace di guidare gli alunni a distinguere i vari piani dell'esistenza e a stabilire un confronto critico con le molteplici interpretazioni del dato reale. Siffatto stile di comportamento, definibile nei termini della formazione dell'insegnante all'ideale della laicità, può giovare a far risaltare la scelta di fede come consapevole opzione valoriale che innerva il piano dell'esistenza personale.

La seconda è ravvisabile nell'*elezione della famiglia come ambito privilegiato di collaborazione progettuale*. La funzione dell'insegnante di scuola cattolica può essere contraddistinta in maniera singolare dall'apertura alla famiglia. Questa, infatti, può rappresentare un vero e proprio elemento strategico per la scuola cattolica, soprattutto se resa corresponsabile del processo educativo-istruttivo progettato, assunta come termine di confronto valoriale, eletta a terreno di testimonianza di valori prescelti e proposti.

La formazione dell'insegnante di scuola cattolica non può seguire un percorso di formazione universitaria separato da quello riguardante la formazioni degli insegnanti in generale. Agli studenti universitari interessati ad accedere nella scuola cattolica si può invece offrire la possibilità di approfondire alcune tematiche riguardanti l'ambito religioso. In questa direzione, si può pensare di articolare ancor di più l'attuale organizzazione didattica dei corsi universitari, facendola passare da un modello triangolare ad uno quadrangolare. Precisamente, il triangolo costituito da insegnamenti istituzionali-laboratori-tirocinio, può essere trasformato in quadrato con l'aggiunta di seminari di studio della Parola, prescelti e seguiti dallo studente in forza dei crediti liberi messi a disposizione del medesimo dall'ordinamento universitario.

Un nuovo contesto per la professionalità del docente-educatore

Prof. ANGELA PERUCCA (Università di Lecce)

1. Istruire per educare

Il contesto pluralista e multiculturale in cui si colloca oggi la scuola cattolica comporta la necessità che l'offerta formativa sia fortemente connotata non tanto sul piano dei contenuti della proposta didattica quanto per il profilo etico professionale di chi vi opera. Molte famiglie, anche non praticanti, scelgono la scuola cattolica riconoscendo in essa una positiva valenza etico-educativa.

Realizzare, oggi, un percorso curricolare a connotazione cattolica non soltanto richiede che ci si qualifichi per un'offerta formativa di buon livello culturale, esige anche un progetto ad alto potenziale educativo, che ponga in chiaro la dimensione di fede che lo sostiene. Questo presuppone che il profilo professionale di chi insegna nella scuola cattolica si definisca su una molteplicità di piani e di funzioni come organica e coerente proposta di quella che con Buber definiremmo una selezione del mondo e una direzione nella vita⁴⁴.

Riforma della scuola e innovazione didattica, sempre nuove e pur antiche espressioni del discorso sull'educazione, spesso si inseguono senza giungere alla meta dell'educazione; in un tempo che si connota per la crisi dei valori tradizionali, la proposta educativa della scuola cattolica può ancora conseguire tale meta evidenziando il valore perenne della educazione integrale della persona. Tale concetto si ridefinisce, nel contesto della società odierna, con nuovi parametri sul piano cognitivo come su quello della crescita delle disposizioni affettivo sociali, delle attitudini etiche e delle dimensioni spirituali dello sviluppo. Più che guardare alla crisi dei valori, occorre saper riconoscere il nuovo volto con cui i valori umani emergono nel tempo presente con le forme universalmente condivisibili della fratellanza e della solidarietà e saper conferire a questi il "valore aggiunto" della fede.

Il mondo è protagonista, in questi anni, di un processo di trasformazione socio-economica e politica che riguarda non soltanto l'Occidente ma il profilo socio culturale oltre che socio economico del mondo; questo contesto impegna chi opera nel campo dell'istruzione e della formazione ad un notevole sforzo perché, nei diversi percorsi di apprendimento, si consegua una consapevolezza del ruolo e delle responsabilità che ciascuno ha sullo scenario globale non soltanto in termini di competizione economica ma anche in ordine a quella che E. Morin definisce etica terrestre⁴⁵.

La legge 53/03, delineando norme generali sull'istruzione, non trascura di far riferimento al compito educativo della scuola e alla formazione di profili educativo-professionali orientati a quelle che oggi si definiscono *life skills*; tuttavia, sembra supporre che l'azione dell'insegnare sia implicitamente capace di generare formazione umana oltre che professionale e sufficiente a conseguire efficacia educativa.

La letteratura e l'esperienza degli ultimi decenni testimoniano invece la necessità che l'intenzione educativa conduca ad un'agire pedagogico che vada oltre l'organizzazione procedurale e l'ottimizzazione dei mezzi per la trasmissione delle conoscenze sì che la dimensione educativa non rimanga implicita nella struttura degli apprendimenti cognitivi e formali ma giunga a definire, con il progetto educativo, l'orientamento culturale e valoriale che caratterizza l'identità di ciascuna scuola.

Occorre, quindi che la classe docente consegua un profilo professionale adeguato alla responsabilità educativa che il tempo presente richiede.

⁴⁴ Cfr. Cfr. M. BUBER, *Sull'educativo*, in ID., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it., San Paolo, Cinisello B. (MI) 1993, p. 161 e ss..

⁴⁵ Cfr. E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2001, ed anche E. MORIN, *Terra-Patria*, tr. it., R. Cortina, Milano 1994.

Se ci si preoccupa esclusivamente della programmazione didattica degli apprendimenti senza accedere alla progettazione educativa si rischia di concepire in maniera riduttiva la professionalità docente che comporta il compito di coniugare la competenza tecnica dell'insegnare e la tensione valoriale dell'educare.

Si deve quindi, in ogni caso (nelle disposizioni normative, nella progettazione pedagogica, nella programmazione didattica, come nella direzione e organizzazione della scuola) superare negli istituti di istruzione e di formazione, e particolarmente in quelli cattolici, ogni forma di dicotomia tra professionalità docente e compito educativo se non si vuole introdurre una lacerazione nella identità stessa della scuola e degli insegnanti.

Può giovare a tal fine tener presente che, pur essendo ormai accreditata la distinzione tra istruzione, formazione ed educazione, nessuna delle tre dimensioni funzionali, che pur richiedono specifiche competenze, può essere trascurata. È compito del docente-educatore strutturare le attività di apprendimento (ruolo docente) in maniera idonea oltre che a formare abilità mentali, e capacità operative (funzione formativa), a fondare le linee guida dell'orientamento etico e della condotta personale (compito educativo).

Come l'istruzione che si ferma a livello strumentale e nozionistico può anche non avere valore formativo, così i processi di formazione di abilità e di competenze non sempre conseguono l'educazione. L'educazione delle giovani generazioni richiede infatti che si abbia cura oltre che dell'acquisizione di conoscenze, del pieno sviluppo delle abilità operative e mentali come della assunzione di orientamenti di valore capaci di motivare l'azione e di orientare la condotta.

Nella società odierna è sempre più evidente che la devianza, la criminalità, l'irresponsabilità, la corruzione, o anche soltanto l'indifferenza, il qualunquismo e il narcisismo sono spesso correlati ad alti livelli di istruzione.

Soprattutto in ambito scolastico, dove la dimensione educativa passa necessariamente attraverso il processo di insegnamento apprendimento, è opportuno essere consapevoli della differenza che corre fra trasmettere informazioni e conoscenze, promuovere lo sviluppo mentale e suscitare motivazioni di valore negli orientamenti personali.

Vi sono in pratica diversi modi di condurre il processo di insegnamento-apprendimento: una cosa è intendere la professionalità docente come capacità di porre i giovani in condizione di apprendere, altro è la competenza richiesta per condurli ad imparare ad apprendere ed altra cosa ancora è motivarli ad apprendere il senso del crescere come persone mature e responsabili.

Insistere su queste questioni già ampiamente dibattute in letteratura, potrebbe risultare ridondante; sembra invece necessario riconsiderare il profilo professionale del docente in rapporto ai profondi mutamenti socioculturali che caratterizzano il nostro contesto di vita in termini di post modernità, complessità e globalizzazione che da tempo sono stati messi in evidenza dalla riflessione filosofica come dagli studi sociologici ed economici e cui soltanto di recente il discorso pedagogico ha iniziato a prestare attenzione.

2. *Un nuovo contesto*

Le nuove istanze educative che nascono dal contesto dinamico del nostro tempo e dalla società ipercomplessa⁴⁶ che caratterizza i paesi ad economia avanzata, richiedono, al docente educatore, una chiara consapevolezza del contesto ad un tempo locale e globale in cui opera.

Responsabilità e bisogno di senso permeano sempre più il discorso sull'uomo anche lontano da specialismi pedagogici e creano una condizione nuova che da un lato induce una molteplicità di luoghi capaci di sviluppare un sapere pedagogico sia di tipo pratico che riflessivo, dall'altro ripropone l'esigenza di un incontro e di una legittimazione della molteplicità delle esperienze, delle istanze, delle epistemologie e delle metodologie.

⁴⁶ Cfr. G. BOCCHI, M. CERUTI (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1988.

Nella società contemporanea e post-moderna l'educazione necessita di un connotato dialogico capace di recepire i codici ed i parametri dell'educativo dovunque si producano, di valorizzare le dimensioni di senso per produrre azione, significato e risultato educativo nei diversi contesti della realtà, tenendo presente che l'educativo non si attua soltanto all'interno della scuola, ma sgorga come fatto intenzionale (e non) dalle molteplici esperienze che ciascuno realizza nel contesto sociale e come risultato della naturale disposizione relazionale e proattiva di ciascun uomo, oltre che dell'educatore di professione e del pedagogo.

Ogni persona, e sono tante, capace di avvertire la responsabilità di collocare il proprio agire in una prospettiva rilevante per gli altri, oltre che importante per migliorare la propria condizione di vita, educa con la sua presenza nei diversi contesti di vita familiare, amicale e di lavoro.

Pur volendo considerare utopica l'idea di società educante, l'insegnante deve prendere atto che oggi l'educativo emerge nei diversi mondi vitali come esigenza di crescita e di formazione continua e coinvolge la sfera personale come quella sociale, il mondo della politica come quello dell'economia.

Quando dalla pedagogia come scienza filosofica si è passati alle scienze dell'educazione che hanno visto come protagonisti del discorso sull'educazione psicologi, sociologi, antropologi e formatori di ogni ambito disciplinare, si è creata una diaspora del sapere pedagogico, e si è aperto un panorama di saperi e di impegni per l'educazione assunti nei contesti più disparati con ottiche, metodi e finalità assai differenziati.

Il rischio della dispersione è grave, la chiusura difensiva impossibile, il dialogo aperto è il nuovo orizzonte d'azione. Un dialogo fra diverse "culture dell'educativo" capace di un approccio multireferenziale, in grado di conoscere e riconoscere il sapere pedagogico dovunque si produca e di misurarsi col problema dello sviluppo personale e sociale dell'uomo non in termini meramente empirico-descrittivi, ma in dimensione prospettica e quindi inevitabilmente anche deontologica.

Assumendo questo compito, anche la riflessione pedagogica, ma soprattutto la prassi educativa nei contesti dell'istruzione e della formazione, andrebbero incontro ad una più ampia possibilità di dialogo nella diversità e si aprirebbero nuovi spazi di narrazione e di conoscenza reciproca: «una narrazione come modo di pensiero e come veicolo per creare significato», una conoscenza reciproca affinché «opinioni diverse possano essere basate su ragioni riconoscibili», un dialogo capace di delineare gli orizzonti di un universo pedagogico esteso in cui ciascuno possa trovare un "posto" per la propria competenza e per il proprio sapere⁴⁷.

La scuola, anche quella cattolica, non può concepirsi come isola educativa in un contesto che la contraddice e ne depotenzia l'efficacia, l'educazione scolastica impegnata ad andare contro corrente in un mondo considerato diseducativo è destinata ad uno sforzo inane, anche perché non più sostenuto dall'omogeneità dei comportamenti educativi familiari né dalla coerenza delle sanzioni sociali del comportamento individuale.

Occorre prendere atto che l'educazione ormai si attua sulla base di una molteplicità di saperi, di esperienze, prioritariamente, ma non esclusivamente, di natura disciplinare, il che le dà connotato di evento, connesso alle prospettive di senso dell'agire personale e alla capacità di fornire criteri di governo della realtà complessa e mutevole in cui viviamo.

3. Nuovi valori o nuovi percorsi?

I molteplici cambiamenti epocali che hanno caratterizzato gli ultimi decenni non possono rimanere esterni ed estranei ad un'educazione cattolica che per arroccarsi difensivamente su valori tradizionali voglia ignorare il contesto sociale mutato e non voglia leggere i nuovi segni dei tempi.

L'accezione di concetti chiave come *persona*, *personalità*, *identità* e persino *intelligenza*, ed anche le idee di *comunità*, *sviluppo*, *socializzazione*, risultano aperte a nuove possibilità d'interpretazione. Il movimento personalista, ad esempio, senza tradire il pensiero mounieriano, offre oggi

⁴⁷ Cfr. J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 52.

una lettura della realtà sociale, delle istituzioni e della persona nel suo rapporto con l'alterità, sempre più consona alla realtà del mondo globalizzato in cui viviamo: basti pensare ai concetti di giustizia e di equità di P. Ricoeur⁴⁸.

In una società che da monoculturale ed ideologica si è fatta pluralista e democratica per divenire poi post moderna e globalizzata, emerge l'esigenza di un cambio di prospettiva anche nella interpretazione dei problemi tradizionali dell'educazione, sia che riguardino lo sviluppo personale che il progresso sociale.

Sul piano dello sviluppo personale:

- l'attenzione alla crescita della persona si focalizza sui temi dell'appartenenza e della identità più che su quello della formazione della personalità: si pensi alla recente letteratura sui rischi dell'autoreferenzialità narcisistica⁴⁹;
- l'identità perde i connotati della stabilità e dell'appartenenza, per acquisire le dimensioni della molteplicità e della flessibilità: si pensi al concetto di Sé narrativo⁵⁰;
- l'impegno per la promozione dello sviluppo dell'intelligenza coglie, oltre alla tradizionale istanza della competenza cognitiva e della creatività, quella della formazione di una mente aperta al pluralismo ideologico e culturale e disponibile alla proattività sociale: si pensi ai concetti di intelligenza plurima e di intelligenza sociale⁵¹.

Per quanto riguarda lo sviluppo sociale:

- l'appartenenza si struttura non per ascrizione ma per libera elezione anche in base alle capacità di mobilità sociale: si pensi al significato che sempre più assume l'appartenenza a club e a lobby⁵²;
- la stessa idea di comunità sta cambiando, si stacca dalla dimensione locale per assumere quella globale, da luogo di incontro reale si fa spazio di dialogo virtuale: significativo il termine 'glocale'⁵³;
- il concetto di sviluppo deve abbandonare la prospettiva quantitativa per assumere l'idea di sostenibilità, sul piano dell'ecosistema naturale come dell'ecologia dello sviluppo umano⁵⁴;
- il bisogno di cambiamento non risulta soddisfatto dalla innovazione e fa sempre più riferimento ad esigenze di qualità e di responsabilità⁵⁵.

I problemi posti all'educazione sono sostanzialmente quelli di sempre, ma richiedono risposte che si articolano lungo percorsi ermeneutici nuovi in riferimento ad un contesto più esteso e complesso, anche perché la società non può più dirsi educante in virtù di una interna coerenza valoriale o di uno specifico orientamento culturale, bensì per la sinergia sistemica delle diverse risorse del pluralismo ideologico, politico, etico e, persino etnico-culturale.

La formazione iniziale e quella in servizio dei docenti di scuola cattolica debbono tener conto delle nuove dimensioni globali oltre che personali dell'etica, e riproporre principi della tradizione cattolica quali carità, perdono, giustizia, pace, fratellanza universale, ecc. riconducendoli ai valori emergenti anche nel mondo laico, quali, ad esempio: reciprocità, responsabilità, tolleranza, dialogo, convivenza, condivisione, solidarietà⁵⁶. Questi principi, che si presentano come valori universalmente condivisibili e mirano a regolare la convivenza umana in prospettiva globale, ricevono, nella

⁴⁸ P. RICOEUR, *Persona, comunità, istituzioni*, tr. it., E.C.P., San Domenico di Fiesole 1994.

⁴⁹ Cfr. C. LASCH, *La cultura del narcisismo*, tr. it., Bompiani, Milano 1981.

⁵⁰ Cfr. J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁵¹ Cfr. H. GARDNER, *Intelligenze multiple*, tr. it., Anabasi, Milano 1994, ed anche H. GARDNER, *Educare al comprendere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993.

⁵² Cfr. Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2001.

⁵³ Cfr. Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Bari 2001.

⁵⁴ Cfr. A. PERUCCA, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce 1999.

⁵⁵ Cfr. H. JONAS, *Il principio responsabilità*, tr. it., Einaudi, Torino 1990.

⁵⁶ Già E. Mounier scriveva: "Un personalismo cristiano ed un personalismo agnostico differiscono fin nelle loro più intime strutture e non avrebbero alcun vantaggio a cercare di raggiungere dei compromessi; tuttavia essi si incontrano in certi campi del pensiero, in certe affermazioni fondamentali, in alcune manifestazioni pratiche, sia d'ordine individuale sia d'ordine collettivo"; cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, tr. it., AVE, Roma 1964, p. 9.

luce della fede, quella dimensione spirituale che il mondo d'oggi sembra voler ignorare e di cui pure ogni essere umano sente il bisogno.

4. Il contributo delle università

Per quanto riguarda la formazione dei docenti non si può ignorare che il trattato di Maastricht prospetta la suggestiva idea di 'insegnanti senza frontiere' in quanto oggi ogni insegnante è nei fatti un insegnante d'Europa. La riforma dei curricula universitari seguita agli accordi di Bologna, sembra, tuttavia, più attenta ad un adeguamento puramente strutturale dei percorsi universitari che ad una equiparazione dei profili formativi.

La scuola cattolica, per tenere il passo con i tempi, non può, ignorare la dimensione europea dell'insegnamento; i mutamenti che hanno caratterizzato il nostro continente negli ultimi decenni, le politiche ed i documenti per l'educazione dell'UE, impegnano ad un confronto culturale pluralista che può giovare anche quando si intende proporre una educazione secondo i valori del cattolicesimo. Molto ci sarebbe da dire, ad esempio, sui temi e sul senso della formazione tecnica in funzione della competizione economica.

La prospettiva europea da conferire alla formazione degli insegnanti richiede di assumere, per i problemi dell'educazione, un'ottica sovranazionale e globale, che è sicuramente necessaria per adeguare l'intera strategia dell'offerta formativa alle esigenze dei tempi. Occorre, tuttavia, incidere sul profilo professionale dell'insegnante affinché il suo essere "senza frontiere" non significhi soltanto essere capace di mobilità e di scambio, ma divenire portatore di proposte valoriali che pur affermando una loro specifica identità cattolica siano universalmente riconoscibili ed apprezzabili come criteri guida nella progettazione pedagogica della formazione delle nuove generazioni.

Il docente delle scuole cattoliche non può prescindere da un permanente impegno di aggiornamento e di qualificazione per arricchire la propria cultura di base e confermare nella fede i propri orientamenti valoriali. Interessanti possibilità di creare, a livello internazionale, curricula universitari ed esperienze di formazione sono offerte dai programmi finanziati con fondi europei che consentono di progettare e realizzare dei percorsi formativi di alto livello anche su temi inerenti la pratica e l'etica professionale⁵⁷.

Occorre potenziare nel campo della professionalità docente il *concetto di formazione d'eccellenza* e puntare, in collaborazione con le università, ad una qualificazione e riqualificazione delle competenze didattico-educative del corpo docente, che ne definisca la specifica identità di cattolici, non in termini di chiusura bensì di apertura alle istanze del mondo contemporaneo.

In questa prospettiva sarebbe opportuno da parte delle scuole paritarie cattoliche assumere un ruolo attivo ed occupare spazi in ordine alla realizzazione e gestione, ad esempio, di laboratori formativi che possano fare da ponte fra la formazione iniziale e la formazione in servizio, offrendo disponibilità e collaborazione alle università, per qualificare i tirocini nonché per realizzare corsi di formazione e di perfezionamento. Una recente ricerca nazionale sulla qualità della didattica nei laboratori e nei tirocini universitari ha messo in evidenza la prevalenza in Italia di una separatezza fra le due esperienze formative e la dominanza di un modello di partecipazione e di gestione che risente ancora della polarizzazione fra teoria e prassi avendo una dimensione operativa di tipo applicativo anziché di tipo riflessivo⁵⁸.

Un campo strategico di intervento per sostenere la qualità delle scuole cattoliche sarebbe, poi, la formazione dei dirigenti scolastici. Un tempo esisteva presso le Facoltà di Magistero un Corso di Laurea in Vigilanza Scolastica; oggi si potrebbero realizzare master per il management pedagogico didattico, oltre che tecnico amministrativo, delle istituzioni scolastiche, tenuto conto che l'attuale struttura degli "istituti comprensivi" pone non pochi problemi e richiede una preparazione che consideri gli aspetti organizzativi in coerenza non soltanto con le esigenze educative di differenti

⁵⁷ Cfr. i programmi SOCRATES/ERASMUS per quanto riguarda i "Curriculum Development Projects" (PROG/MOD).

⁵⁸ Cfr. A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando, Roma 2005.

livelli e percorsi di apprendimento e di sviluppo ma anche con le specifiche finalità espressamente dichiarate da ciascuna scuola.

Iniziative come quelle sin qui accennate, a puro titolo di esempio, ed altre opportunamente progettate, in collaborazione con le università e nell'ottica di una specifica formazione ad indirizzo etico valoriale, potrebbero proficuamente essere offerte e ricevere adesione anche dai molti docenti cattolici della scuola statale, creando così una migliore sinergia nel sistema educativo a tutto vantaggio di docenti, studenti e famiglie. Occorre offrire l'identità cattolica come valore aggiunto ed entrare nella logica della messa in rete di tutte le risorse, logica cui, nella società complessa e pluralista, non ci si può sottrarre.

Dopo anni di dibattito e diversificati contributi della ricerca e della letteratura, un accordo diffuso si è oggi creato sull'idea che, per realizzare a pieno il proprio compito, l'insegnante ha bisogno di una formazione ricorrente, capace di aggiornarlo e di qualificarlo professionalmente, ma è necessario anche che venga motivato a sostenere un progetto educativo-valoriale cui si correlino tutte le attività didattiche e rispetto al quale sia resa funzionale l'organizzazione stessa della scuola nelle sue articolazioni interne di carattere logistico e amministrativo e nelle sue relazioni con le altre istituzioni e con tutte le risorse culturali del territorio.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Etiche della mondialità*, Cittadella, Assisi 1996.

Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Bari 2001.

G. BOCCHI, M. CERUTI (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1988.

M. CALLARI GALLI, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.

F. CAMBI, G. CIVES, R. FORNACA, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.

J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.

M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi* tr. it., Ediz. di Comunità, Milano 1959.

H. GARDNER, *Formae mentis*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1987.

H. GARDNER, *Educare al comprendere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993.

H. JONAS, *Il principio responsabilità*, tr. it., Einaudi, Torino 1990.

E. MORIN, *Terra-Patria*, tr. it. R. Cortina, Milano 1994.

E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2001.

E. MORIN, *Educare gli educatori Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, tr. it., E.D.U.P., Roma 2002.

A. PERUCCA (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 1996.

A. PERUCCA, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce 1998.

A. PERUCCA, *Globalizzazione ed interventi educativi informali*, in AAVV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003.

A. PERUCCA, *Il compito dell'educazione*, in C. QUARTA (a cura di), *Globalizzazione, giustizia, solidarietà*, Dedalo, Bari 2004.

A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando, Roma 2005.

G. NANNI (a cura di), *Educare nella differenza*, IRRSAE Toscana, Firenze 1999.

P. RICOEUR, *Persona, comunità, istituzioni*, tr. it., E.C.P., San Domenico di Fiesole 1994.

I. VACCARINI, F. MARZANO, F. BOTTURI, *Gli assoluti morali nell'epoca del pluralismo*, S. Paolo, Cinisello Balsamo 2001.

La formazione didattica degli insegnanti di scuola cattolica e di ispirazione cristiana

Prof. GIUSEPPE ZANNIELLO (Università di Palermo)

Il mio contributo al dibattito è diviso in due parti: nella prima farò qualche breve considerazione sulle condizioni di politica scolastica che rendono fattibile il contributo delle università alla formazione degli insegnanti delle scuole cattoliche e di quelle di ispirazione cristiana, sia quelle dirette da religiosi sia quelle dirette da fedeli cristiani laici nell'esercizio dei loro diritti civili; nella seconda parte cercherò di enunciare alcuni principi che, secondo me, dovrebbero ispirare la formazione didattica dei docenti che lavorano in questo genere di scuole.

1. I presupposti politici

A mio modo di vedere, l'obiettivo finale di una politica che miri a realizzare l'effettiva parità tra insegnanti di scuole statali e di scuole paritarie dovrebbe essere quello di ottenere che gli insegnanti delle scuole statali, che lo desiderino, possano transitare nelle scuole paritarie restando il loro stipendio a carico dello Stato, ovviamente con il gradimento da parte dei dirigenti delle scuole paritarie che li accolgono.

Un obiettivo intermedio potrebbe consistere nella possibilità che gli insegnanti vincitori di concorso nelle scuole statali, si mettano in aspettativa senza stipendio qualora vogliano insegnare nelle scuole paritarie. Tale soluzione, a costo zero per lo Stato, troverebbe probabilmente anche il consenso dei sindacati perché aumenterebbe il numero complessivo degli insegnanti del sistema dell'istruzione e della formazione. In questo modo si darebbe sicurezza occupazionale ai giovani docenti delle scuole paritarie, vincitori di concorso nella scuola statale, i quali avrebbero la certezza di conservare il loro posto di ruolo nella scuola statale, pur restando a insegnare nella scuola paritaria, che potrebbero successivamente lasciare. Credo che per ottenere l'aspettativa senza stipendio per questa categoria di insegnanti sia sufficiente un provvedimento di tipo amministrativo da parte del Ministro.

Si incomincerebbe a riparare così a una ingiustizia palese. Da sempre le scuole paritarie – cattoliche o di ispirazione cristiana – investono notevoli risorse nella formazione iniziale dei giovani insegnanti che poi, quando vincono un concorso statale, lasciano la scuola paritaria per la sicurezza occupazionale che offre il posto statale. Sono certo – perché molti giovani insegnanti delle paritarie me l'hanno detto – che essi resterebbero volentieri in una scuola cattolica o di ispirazione cristiana se potessero contare sulla stabilità del posto di lavoro, che attualmente è garantito molto di più dallo Stato che non da una scuola paritaria.

Dopo aver segnalato un cambiamento normativo da ottenere in tempi brevi, vorrei ora sottoporre alla vostra considerazione quanto la normativa attuale già consente di fare per assicurare una parziale formazione specifica ai giovani che desiderano *insegnare* nelle scuole paritarie cattoliche o di ispirazione cristiana. Non so se tutti i dirigenti delle scuole cattoliche in questo momento sanno che è già possibile chiedere e ottenere localmente sette riconoscimenti di diritti relativi alla formazione specifica degli insegnanti. Li elenco secondo un ordine di facilità di negoziazione, per come io vedo le cose in questo momento.

1. In tutte le iniziative di innovazione scolastica e in tutti i corsi di formazione degli insegnanti in servizio organizzati dagli Irre, dagli Usr, dall'Indire, dall'Invalsi e dalle Direzioni Generali del Miur, bisogna riservare sempre il 10% dei posti agli insegnanti delle scuole paritarie.
2. Tutti gli insegnanti delle scuole paritarie devono poter accedere alle iniziative di e-learning dell'Indire alla pari dei loro colleghi delle scuole statali.
3. Durante i due anni della laurea magistrale lo studente deve poter acquisire i 14 crediti liberi frequentando dei corsi di dottrina cattolica sull'educazione presso un Istituto di Scienze Religiose, una Facoltà Teologica, una Università Pontificia, una libera Università Cattolica.

4. Lo studente iscritto a un corso di laurea magistrale deve poter usufruire della possibilità di effettuare il tirocinio presso una scuola paritaria qualora lo richieda.
5. Una parte dei contratti di inserimento formativo al lavoro deve essere riservata agli abilitati che chiedano di svolgere l'anno di applicazione presso una scuola paritaria.
6. Per quanto attiene alla formazione permanente degli insegnanti in servizio presso le scuole paritarie, ogni anno ci devono essere degli appositi stanziamenti statali e regionali destinati a consorzi provinciali di scuole paritarie che organizzano corsi di aggiornamento per il proprio personale.
7. Nella prospettiva della quadriennializzazione della formazione professionale, tutti i docenti che lavorano nei centri di ispirazione cristiana, sia quelli dei religiosi sia quelli dei fedeli laici, dovranno ricevere una formazione pedagogica e didattica adeguata al livello delle prestazioni richieste loro. I costi di tale formazione dovranno essere sostenuti dallo Stato e dalle Regioni in proporzioni e modalità concordate. Anche in questo modo si contribuirà a dare pari dignità ai due rami del sistema formativo-scolastico, quello dei licei e quello dell'istruzione o formazione professionale.

Oltre a quanto si deve ottenere dalla Pubblica Amministrazione, ogni ente gestore di scuole paritarie provvederà a rafforzare l'identità cristiana dei suoi docenti e al continuo perfezionamento dello specifico progetto educativo dell'istituto con apposite iniziative autonomamente promosse.

2. Principi ispiratori della formazione didattica

Quali competenze didattiche dovrebbe possedere un insegnante di scuola cattolica o di ispirazione cristiana, sia promossa da religiosi che da fedeli cristiani laici nell'esercizio dei loro diritti di cittadinanza attiva e responsabile?

In primo luogo, nel pensare ad alcune realtà delle nostre scuole, non mi sembra superfluo ribadire che l'insegnante ha bisogno di una formazione anche didattica. Non vorrei aggiungere altro perché siamo già tutti convinti che per essere un bravo insegnante non basta conoscere bene la propria disciplina. Dico solo che non sempre chi sa qualcosa lo sa anche insegnare bene ai giovani. Occorre che l'insegnante sappia anche creare le condizioni che favoriscono l'apprendimento attivo e responsabile degli alunni, e quindi la loro crescita umana, per il modo stesso con cui essi imparano.

Ogni alunno ha bisogno di essere aiutato a sviluppare al massimo tutte le sue potenzialità e di sperimentare la gioia di eccellere in un campo particolare. All'interno di un quadro di riferimento antropologico, che considera strettamente connessi e interagenti l'intelletto, la volontà, gli affetti e la corporeità, ogni insegnante deve suscitare nei suoi alunni il desiderio di imparare e di perfezionarsi continuamente come persona.

Alla base di una scienza didattica coerente con la concezione cristiana del destino soprannaturale dell'uomo (la partecipazione alla vita divina) e della sua natura – un uomo ferito dalla caduta originale e nello stesso tempo capace di redenzione mediante la Grazia conquistata da Cristo –, metterei una teoria dell'apprendimento umano che esalti la dimensione della scoperta personale della verità che c'è nel reale, lo stupore e la meraviglia nella contemplazione della bellezza e dell'armonia che esiste nel creato, la condivisione solidale delle scoperte e delle invenzioni personali con gli altri.

Per suscitare negli alunni la fiduciosa aspettativa di conoscere il bene che c'è nelle cose e nelle persone, l'appassionata ricerca della verità, l'aderenza alla realtà dei fatti, la contemplazione gioiosa della bellezza, la visione unitaria del sapere, la volontà di condividere con gli altri le proprie e le altrui scoperte, con viva partecipazione, l'insegnante cristiano ha bisogno di una formazione didattica specifica. Non bastano le buone intenzioni ma serve anche una competenza nel saper agire mettendo in atto delle azioni congruenti con le intenzionalità educative.

Mentre è facile denunciare gli effetti negativi di una didattica puramente trasmissiva incentrata sull'ascolto, l'esercizio, la memorizzazione e la ripetizione da parte dell'alunno di quanto ha acquisito magari impiegando le più recenti tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento; oppure, al contrario, di una didattica che privilegia la ricerca spontanea dell'alunno senza alcuna disciplina

intellettuale e senza la selezione dei contenuti da parte del docente adulto, è certamente più impegnativo proporre le linee essenziali di una Didattica pedagogicamente ispirata nel senso dell'antropologia cristiana.

Forse tutti potremmo essere d'accordo almeno sul fatto che la formazione dell'insegnante dovrebbe essere tale da portarlo a considerare l'unitarietà della persona umana (intelletto, volontà, sentimenti e corpo, in interazione tra di loro), a facilitare la costruzione unitaria del sapere da parte dell'alunno, a vivere l'unità di intenti con gli altri educatori.

Detto questo, affronterei il problema in termini operativi, senza alcuna pretesa di esaustività, nel senso che cercherei di ricavare il tipo di formazione didattica di cui l'insegnante ha bisogno dai compiti che ci si aspetta che svolga in una scuola cattolica o di ispirazione cristiana. A tale riguardo mi sembra che egli debba saper fare dodici cose:

- formulare *obiettivi comuni e obiettivi individuali*;
- ricercare una forma di *eccellenza personale per ogni alunno*;
- considerare insieme le dimensioni di *socievolezza-comunicazione* e di *unicità-originalità* dell'alunno;
- progettare sia *attività obbligatorie che attività facoltative/opzionali*;
- tendere alla *formazione nell'alunno di una visione unitaria del sapere*;
- svolgere le *unità di apprendimento*, evidenziandone la significatività soggettiva, problematizzando i contenuti, facendo riferimento all'esperienza dell'alunno, ricollegando le nuove conoscenze a quelle già possedute;
- impiegare *la valutazione criteriale* effettuata sulla base della diagnosi iniziale e della previsione dei risultati possibili per l'alunno;
- *valutare la personalità scolastica*, nelle due dimensioni del comportamento scolastico e del comportamento di lavoro;
- *valutare le competenze* piuttosto che le singole prestazioni dell'alunno;
- coinvolgere attivamente l'alunno nella sua valutazione anche mediante la compilazione del *portfolio delle competenze*;
- comunicare gli esiti delle valutazioni mediante *l'uso di giudizi articolati*, o almeno di profili, piuttosto che di aggettivi o numeri, che inevitabilmente finiscono per appiattare e per uniformare in modo generico;
- svolgere la *funzione tutoriale*.

Si potrebbe obiettare che è stato elencato quanto dovrebbe saper fare ogni bravo insegnante. È vero, ma un insegnante cristiano ha un motivo e uno scopo in più per farlo. E poi, un lavoro educativo svolto secondo principi scientificamente validi apre più agevolmente l'educando alla prospettiva soprannaturale, perché la Grazia perfeziona la natura.

Tavola Rotonda

Quale formazione per l'insegnante di scuola cattolica

Introduzione del moderatore: Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di Scuola Cattolica

Prof. GIUSEPPE BERTAGNA (Università di Bergamo)

Secondo alcune valutazioni, l'università, dopo la riforma Moratti, con le lauree magistrali per l'insegnamento, avrebbe addirittura monopolizzato la formazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado. A scapito del possibile ruolo che, in proposito, avrebbero potuto e dovuto svolgere le associazioni professionali, i docenti in servizio e le istituzioni scolastiche.

1. Adesso e dopo

Non è il caso di dilungarci sugli elementi che potrebbero negare o almeno attenuare di parecchio l'addebito. Basterà ricordare, per esempio, e credo a ragione, che, quanto a possibile coinvolgimento dei docenti in servizio, della scuola e delle associazioni professionali (se mai fossero davvero vive), la riforma Moratti ha almeno il merito di migliorare la situazione attualmente esistente nelle università anche se ha il demerito di continuare soltanto, senza purtroppo apprezzabile miglioramento, da questo punto di vista, la migliore esperienza reperibile nelle SSIS. Infatti, mentre oggi le lauree magistrali disciplinari non prevedono alcun collegamento con i docenti in servizio, la scuola e le associazioni professionali (lo prevedono invece le SSIS e, unica eccezione, il corso di laurea in scienze della formazione primaria), domani tutte le lauree magistrali per l'insegnamento dovranno promuoverlo, sia nella forma di docenti distaccati a tempo parziale e totale per le attività di laboratorio e di tirocinio, sia, soprattutto, nella forma di convenzioni da instaurare con le scuole per avere a disposizione il "laboratorio vivente" su cui esercitare il sapere riflessivo sulle pratiche di insegnamento/apprendimento che costituisce il tratto caratteristico dell'abilitazione alla professione di insegnante.

Ma il decreto 17 ottobre 2005, n. 227 contiene anche qualcosa di più. Non recupera, è vero, la proposta iniziale (*Stati Generali* del dicembre 2001) che prevedeva addirittura due anni di praticantato governato e monitorato da una *joint venture* scuola-università, due anni con contratto di lavoro a tempo determinato per la successiva conferma a tempo indeterminato, ma dispone, in compenso, che ne rimanga almeno uno. Durante quest'anno, il neodocente insegna come qualsiasi altro collega, ma con due sostegni rilevanti: il primo è rappresentato dal collegamento con l'università e in particolare con i centri di ateneo per la formazione dei docenti; il secondo è costituito dal docente tutor che lo ha preso in carico nella scuola di primo servizio e che lo accompagna nel lavoro da svolgere insieme all'équipe di colleghi.

Piuttosto che concentrarsi sul negativo o sul recriminatorio, del resto anche giustificato se si pensa alla contraddittoria laboriosità con cui si è politicamente e amministrativamente pervenuti alle decisioni legislative sulla formazione e sul reclutamento dei docenti, conviene, perciò, a mio avviso, essere fedeli al titolo della tavola rotonda e, *sic stantibus rebus*, interrogarci sulle modalità con cui l'università potrà e dovrà, invece, contribuire alla formazione degli insegnanti della scuola cattolica.

2. Punti strategici

Comincerei, allora, col dire che occorre, per un momento, mettere tra parentesi l'aggettivo finale e fermarsi a considerare il contributo dell'università alla formazione degli insegnanti *tout court*. In questa prospettiva, mi paiono rilevanti le orme di alcune linee di azione.

Cultura generale da accertare in ingresso. La prima riguarda l'urgenza di un'università che recluti matricole effettivamente fornite della cultura generale oggi disegnata dal *Profilo educativo, culturale e professionale* degli studenti liceali. Non è più tollerabile che, dopo 13 anni di scuola, la qualità media della cultura generale maturata dagli studenti sia, infatti, quella così bassa oggi registrata da tutte le indagini empiriche disponibili. Senza il prerequisito di questa cultura generale, d'altra parte, non è immaginabile la formazione di alcun docente per nessun ordine e grado di scuola. A meno di rassegnarsi proprio a ciò di cui la stessa idea del *Profilo* voleva essere il più plastico controesempio, ovvero alla realtà di un docente che se è di materie umanistiche quasi ostenta con un certo snobismo la sua "incultura" scientifica e tecnologica, e viceversa se è docente di materie scientifiche e tecnologiche.

Ciò significa che non basta ad assicurare questo risultato la garanzia di un esame di stato affidabile, ristrutturato secondo le linee tracciate dalla riforma, e purtroppo, finora, ancora incoate (peso maggiore al curriculum quinquennale dello studente, equilibrio di punteggio tra la valutazione delle prove nazionali corrette a livello di commissione d'esame e valutazione della prova nazionale corrette anche a livello nazionale, da un ente esterno alla scuola come l'Invalsi). E nemmeno basta la pur importante innovazione sempre introdotta dalla riforma, la cui piena e seria declinazione pratica è tuttavia ancora da costruire, riguardante la valutazione biennale esterna, a cura dell' Invalsi, delle conoscenze e delle abilità mostrate dagli studenti nel loro percorso di studio.

Per essere sicuri che le università reclutino studenti che hanno davvero interiorizzato e trasformato in competenza personale l'intero della cultura disegnata dal *Profilo* prima ricordato serve anche uno specifico sforzo delle stesse università a valutare in ingresso gli studenti, magari anche impostando convenzioni con le istituzioni scolastiche del proprio bacino di utenza al fine di procedere a questo accertamento *in itinere*, durante gli ultimi anni di corso liceale. Se si comincia l'università senza questo prerequisito non solo si compromette la carriera dello studente, ma si contribuisce alla dequalificazione degli studi universitari, costretti ad adattarsi ad un target che non è nelle condizioni culturali in cui dovrebbe invece essere.

Non si tratta di introdurre improbabili e anzi impossibili numeri chiusi. Si tratta soltanto di comprendere e di far comprendere che chi non ha determinati prerequisiti qualitativi è obbligato a maturarli, con appositi interventi di sostegno e di recupero, prima dell'avvio degli studi universitari.

Cultura specifica disciplinare da assicurare nel triennio. Il secondo contributo che l'università è chiamata ad offrire alla formazione dei docenti lo individuerei nella promozione, sulla cultura generale, di una cultura specifica in una delle classi di laurea esistenti. Non è il caso di riprendere l'annosa discussione circa l'adeguatezza della laurea triennale a questo scopo. Non è il caso perché ormai sono scelte irreversibili. Si tratta invece di usare fino in fondo l'insieme dei vincoli esistenti per raggiungere l'obiettivo. E l'obiettivo si può effettivamente raggiungere se, appunto, si può anzitutto contare su una cultura generale liceale solida e su di essa si innesta un percorso di approfondimento disciplinare compatto e non frammentato. Poiché nessuno può insegnare ciò che non sa, è naturale esigere che la preparazione disciplinare specifica non sia meno che profonda.

Requisiti di accesso curricolari e culturali alla LMI. Il terzo contributo dell'università ad una qualificata formazione dei docenti mi pare rintracciabile nel rigore della valutazione dei requisiti curricolari e culturali necessari per accedere alle lauree magistrali per l'insegnamento.

Per i requisiti curricolari, vale la regola che nessuno, ad esempio, possa accedere alla laurea magistrale per l'insegnamento delle discipline letterarie o nella scuola dell'infanzia e primaria senza aver maturato un minimo di Cfu nei campi disciplinari afferenti a questo tipo di laurea. Questo minimo, ovviamente, se appunto tale, dovrà poi essere arricchito durante il percorso della laurea magistrale nei settori mancanti per raggiungere il necessario.

Per i requisiti culturali, va introdotta come regola generale per l'accesso alle lauree magistrali per l'insegnamento l'accertamento in ingresso da parte di ogni università delle conoscenze, delle

abilità e delle competenze stabilite in appositi *Syllabus* redatti a livello nazionale. Il modello potrebbe essere quello che è stato redatto in una prima bozza per la laurea magistrale per l'insegnamento nelle scuole del primo ciclo. È necessario che gli studenti siano consapevoli che se durante il percorso triennale scelgono Cfu liberi o opzionali incoerenti con i requisiti curricolari e culturali per l'accesso alle lauree magistrali per l'insegnamento saranno penalizzati sia nel superamento delle prove di ingresso alla laurea magistrale redatte sulla base del *Syllabus*, sia nel percorso stesso della laurea magistrale che potrà diventare più pesante dei 120 Cfu previsti.

Garanzie abilitanti. Il quarto contributo consisterà naturalmente nell'allestimento di una laurea magistrale per l'insegnamento che sia davvero abilitante all'esercizio della professione. Le garanzie per il raggiungimento di questa prospettiva mi paiono le seguenti.

Anzitutto, un'interpretazione autentica e non inerziale della teoria e della pratica del Cfu. Come è noto, ogni credito è convenzionalmente corrispondente a 25 ore di impegno dello studente. Tale monte orario, tuttavia, comprende al suo interno sei ore riservate alle lezioni frontali, altrettante a seminari e laboratori e il rimanente cinquanta per cento del tempo allo studio personale dello studente. Appartiene alla stessa natura dei Cfu, dunque, testimoniare la circolarità esistente tra lezioni teoriche, pratiche laboratoriali-seminariali e esercizi personali di fissaggio mnemonico e di rielaborazione critica delle conoscenze e delle abilità acquisite. Una idea, tante idee raccolte in una teoria unitaria diventano nostre se e solo se ne scopriamo la dimensione esistenziale ed operativa; per converso, pratiche laboratoriali, discussioni seminariali e tirocini formativi possono far scaturire idee che, sistemate, possono trasformarsi in teorie unificanti e significative per noi. Azione e riflessione, riflessione e azione. Nella pratica concreta dei Cfu, tuttavia, a questa logica qualitativa integrata e circolare ne è subentrata una quantitativa scompositiva e sequenziale, anche sul piano cronologico, quasi le lezioni fossero una cosa, i laboratori, i seminari e i tirocini un'altra e lo studio personale un'altra ancora; che è come dire, a lezione si ascoltano cose che non si ritrovano manipolate ed operativizzate nei laboratori e che non si ritrovano nemmeno, così come sono, sui libri che si studiano perché questi parlano d'altro o in modi molto diversi da quelli adottati a lezione; cosicché la connessione tra i tre momenti del Cfu è più affidata alle autonome capacità autorganizzative dell'allievo che alle competenze didattiche dei docenti universitari, agli effetti non intenzionali delle azioni umane che ad un'organica strategia intenzionale dell'azione di insegnamento, mirata alla promozione delle competenze. Il superamento della inerziale impostazione scompositiva e sequenziale dei Cfu, inoltre, sarebbe un importante contributo vivente al superamento della altrettanto inerziale impostazione sequenziale e scompositiva dei piani di studio scolastici. Abituati al fordismo pedagogico dell'attuale organizzazione della scuola (ore e discipline sempre ben separate), infatti, molti studenti imparano che l'unica forma di organizzazione possibile delle attività educative e didattiche scolastiche sarebbe quella che hanno sperimentato e che l'università finirebbe per confermare con la vecchia logica dei Cfu. Invece non è così. Si può benissimo essere più efficaci e produttivi nell'insegnamento e nell'apprendimento lavorando in un modo molto diverso, più olistico, integrato, ologrammatico, dove al centro non stanno le discipline ma problemi, compiti e progetti che ovviamente devono adoperare le discipline, e dove teoria, tecnica e pratica, lezioni, laboratori-seminari e pratica personale si rincorrono senza soluzione di continuità. Questo significa, ad esempio, non più appaltare lezioni, laboratori e tirocini a responsabili diversi che operano in tempi e modi diversi, ma prevedere l'integrazione dei tre momenti con lo stesso responsabile o almeno con la compresenza dei responsabili che lavorano insieme su progetto.

La circostanza introduce la necessità di una seconda garanzia ai fini dell'assicurazione reale del valore abilitante della laurea magistrale per l'insegnamento. Mi riferisco al contributo sistematico che devono offrire la scuola e i docenti in servizio alle attività di laboratorio e di tirocinio.

La costituzione dei cosiddetti Centri di ateneo previsti dal decreto legislativo potrà senza dubbio favorire questo obiettivo. Scuola e università devono diventare, nell'ambito delle lauree magistrali per l'insegnamento, il *recto* e il *verso* della stessa moneta. Tanto più che questa collaborazione dovrà proseguire anche dopo la laurea abilitante, con l'anno di praticantato.

3. Lo specifico della formazione del docente della scuola cattolica

Se questa è la base comune a tutti i docenti che potranno insegnare nel sistema educativo pubblico di istruzione e di formazione, esiste una specificità di contributo che le università possono portare alla formazione del docente della scuola cattolica?

La prima risposta potrebbe essere organizzativa. Le associazioni delle scuole cattoliche possono stipulare convenzioni con università nelle quali la formazione culturale disciplinare e professionale, se avviene, come deve essere, nel pieno rispetto della normativa vigente e dei vincoli nazionali posti per la formazione di tutti i docenti, si realizza, tuttavia, in un contesto di significati e in un orizzonte di scelte culturali e religiose coerenti con il progetto educativo della scuola cattolica e con le sensibilità anche spirituali che esso sollecita. Un ruolo particolare in questa direzione potrà naturalmente essere rivendicato dalle università cattoliche.

La seconda risposta, tuttavia, va oltre l'aspetto organizzativo e può coinvolgere in maniera meno convenzionale lo stesso significato della presenza della scuola cattolica nel sistema pubblico di istruzione e di formazione italiano.

Come è noto, nell'immediato dopoguerra, i cattolici persero la battaglia per impostare il sistema educativo di istruzione e di formazione del paese sulla base del principio di sussidiarietà, e quindi sulla valorizzazione della centralità della persona, dell'autonomia professionale dei docenti e della libertà di insegnamento intesa in senso istituzionale. Prevalse, infatti, l'impianto centralistico e statalistico della tradizione prima liberale e poi fascista, che i cattolici si trovarono poi paradossalmente a governare, in palese contrasto con gli ideali e le strategie formative della propria storia. Molti dei temi perduti tra il 1945 e il 1951, tuttavia, hanno, come è noto, ripreso vigore nell'ultimo decennio del secolo scorso: prima l'autonomia delle istituzioni scolastiche, successivamente la parità e soprattutto l'introduzione in Costituzione del principio di sussidiarietà. La scuola cattolica, dunque, nei prossimi decenni, può davvero recuperare l'*imprinting* culturale da cui proviene e diventare l'alfiere dei valori appena menzionati, dimostrando che la loro concretizzazione educativa porta indubbi vantaggi a tutta la società perché incrementa la qualità dell'istruzione e della formazione di ciascun cittadino. Inoltre, che essi si possono concretizzare al meglio solo se innestati su una sorgente personale e comunitaria che è allo stesso etica e religiosa, sorgente dalla quale, del resto, tali valori sono storicamente scaturiti, e che, se manca, rende sterile e insapore la stessa testimonianza dei docenti e della scuola cattolica come ambiente di educazione e di istruzione.

Questo vuol dire, per esempio, passare dal privilegio dei saperi (la tradizionale enciclopedia delle discipline) alla centratura sul sapere personale di ciascuno, la *paideia* unitaria senza la quale nessun sapere particolare si integra e diventa vera competenza personale; superare la logica dei *Programmi di insegnamento* e sposare quella delle *Indicazioni nazionali*; lavorare non più per ore e discipline separate, ma per compiti, progetti e problemi unitari che valorizzino metodologie progettuali e operative di tipo cooperativo; passare dal privilegio delle unità didattiche a quello delle unità di apprendimento, che poi significa passare dall'abitudine di considerare fuoco della scuola la mera trasmissione di contenuti disciplinari alla testimonianza di una scuola che considera fuoco di sé stessa l'apprendimento degli allievi, e quindi l'impiego strumentale non finale dei contenuti di insegnamento in quanto tali (che spesso si traduce nell'autodifesa: "io ho spiegato tutto, sono i ragazzi che non hanno studiato"); incrementare moltissimo la personalizzazione degli insegnamenti sia nel senso di incrementare la parte flessibile opzionale e facoltativa dei piani di studio, sia in quello di aumentare gli spazi istituzionali di libertà e di responsabilità dei soggetti e delle formazioni sociali di cui parla la nostra Costituzione (compresa la rivendicazione della reciproca elezione tra docenti e scuole, sicuri che più gli uni e le altre si sceglieranno reciprocamente più ciascuno darà il meglio di sé), sia, infine, nel senso più propriamente didattico (tutor, portfolio delle competenze).

Ebbene, se questo può essere il profilo che deve assumere la scuola cattolica del futuro nel contesto dello sviluppo del sistema di istruzione e di formazione del paese, è ragionevole attendersi che siano le stesse scuole cattoliche, riunite in associazione o comunque a rete, a selezionare le università che meglio possono garantire, collaborando con loro nei laboratori, nei tirocini, nell'allesti-

mento degli ambienti educativi, la realizzazione di percorsi di formazione dei docenti centrati sui valori pedagogici e tecnico professionali prima ricordati, e che le scuole cattoliche intendono disseminare sul territorio a servizio della crescita di ciascuno e di tutti. La circostanza stimolerebbe, fra l'altro, anche le università ad impostare le lauree magistrali per l'insegnamento non secondo le solite *routine*, ma alla luce dei bisogni specifici rappresentati da una rete così importante come quella delle scuole cattoliche. E stimolerebbe l'intero sistema universitario, da un lato, e di istruzione e formazione, dall'altro, ad una sana e costruttiva competizione ideale e professionale.

Il contributo della dimensione storico-teorica

Dott. CARLO M. FEDELI (Università di Torino)

Più che una trattazione completa, le osservazioni che espongo, ponderate insieme con il prof. Chiosso, vorrebbero cercare di istruire la questione prospettando – in termini ampi e comprensivi, senza scendere per il momento nel dettaglio dei saperi da trasmettere e nemmeno delle necessarie e diversificate declinazioni secondo l'età degli alunni/studenti – alcuni orientamenti di fondo per la formazione dei docenti di scuola cattolica. Con qualche opportuna precisazione il discorso potrebbe certamente valere anche su scala più generale. Resta pertanto aperto, e avrà senza dubbio bisogno di ulteriore riflessione, il problema dei piani di studio, della calibratura educativa di ciascuna fase scolare e degli strumenti attraverso cui realizzare l'auspicata innovazione.

Confido che il dialogo e la discussione permettano di precisare e approfondire queste prime indicazioni.

1. L'originaria unità di dimensione storica e dimensione teorica: oltre ogni riduzionismo

Pur distinguendole, mi preme anzitutto osservare che fra dimensione storica e dimensione teorica non può, aprioristicamente, essere stabilita o ipotizzata alcuna radicale opposizione, cesura o incomunicabilità. Ciò non tanto per nostalgie idealistiche o prassiste, quanto piuttosto per rispetto alla *densità dell'essere*, alla quale introducono sia la dimensione storica, più immediatamente sensibile alla concretezza e alla particolarità del reale, sia la dimensione teorica, più immediatamente incline a cogliere le cose sotto un determinato "oggetto formale". Tale criterio metodologico mi sembra, fra l'altro, il più corrispondente al *principio ologrammatico*, che non solo è fra le linee-guida ispiratrici della "riforma Moratti", ma rappresenta anche uno degli orientamenti più validi dell'epistemologia contemporanea.

Quest'avvertenza mi pare acquisire rilevanza ancora maggiore, se consideriamo la modalità di accostare e impostare il problema educativo divenuta consueta, nella cultura italiana e occidentale, da metà circa del Novecento, e solo negli ultimi dieci/quindici anni sottoposta a iniziale revisione critica: la modalità "scientifica". In obbedienza ad essa, qualsiasi questione o problematica relativa all'educazione tendeva ad essere subito trascritta (ma per ciò stesso anche "ridimensionata" e "ridotta") in chiave *settoriale* e *specialistica*. Ciò non è rimasto senza conseguenze, sia nella mentalità diffusa con cui si accosta l'una o l'altra problematica (esempio più eclatante: la lettura in chiave meramente psicologica del disagio scolastico), sia sul piano dell'architettura generale della formazione iniziale e in servizio (si pensi alla transizione dalle Facoltà di Magistero a quelle di Scienze dell'Educazione / Formazione; oppure al modo abituale, quasi esclusivamente disciplinaristico e/o metodologico, di concepire i corsi di aggiornamento e formazione).

In un contesto del genere si potrebbe suggerire come primo "punto cardinale" di orientamento per la revisione, il ripensamento e una nuova progettazione della formazione dell'insegnante (di ogni tipo di scuola, non solo cattolica) il *sentimento della totalità*: intendendo l'espressione non in senso estetico o psicologico, quanto piuttosto nell'accezione (densa di risonanze teoretiche, morali e

anche teologiche¹) poeticamente suggerita da Ungaretti. Ciò apre, naturalmente, la domanda circa le modalità più adeguate per fare di tale *habitus* e disposizione il baricentro, il punto di vitale assimilazione (di "personalizzazione"), da parte del docente, dell'intero suo percorso formativo.

2. Il discernimento dello "specifico" cristiano

Sempre nell'ottica generale che interessa entrambe le dimensioni, è opportuno altresì ricordare preliminarmente che la Rivelazione cristiana, per il fatto di darsi effettivamente sia come fatto storico che come fonte di conoscenza, "ridefinisce", per così dire, l'orizzonte stesso del sapere e dell'educazione come fenomeni in prima battuta "naturalisti", oggetto di immediata e "ordinaria" conoscenza da parte di ciascun essere umano – sia questi ancora estraneo alla Rivelazione, perché non ancora raggiunto dal suo annuncio, oppure già divenuto in certa misura incerto o dimentico di essa, in ragione dello svolgersi dei processi di secolarizzazione e laicizzazione. In tal modo la Rivelazione istituisce un caratteristico "campo di tensione" fra le sfere ontologiche della "natura" e del "Soprannaturale" – per usare le tradizionali categorie teologiche.

Ne discende l'imperativo metodologico di *una peculiare forma di vigilanza e discernimento*, insieme euristica e critica, perché il "campo di gioco" del conoscere e dell'educare non risulti aprioristicamente "chiuso" nella sola immanenza, oppure più o meno "non comunicante" con la sfera d'essere della Rivelazione. Mi sembra che tale sollecitudine rappresenti una delle componenti di fondo della fisionomia dell'insegnante cristiano *tout court*, già a suo tempo segnalata come linea-guida della sua formazione nel documento *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola* – che, credo, sarebbe opportuno rileggere attentamente e rilanciare come utile strumento di lavoro educativo a tutti i livelli.

3. Il contributo della dimensione storica

Se ora portiamo più specificamente la nostra attenzione sulla dimensione storica del sapere, in particolare del sapere concernente l'educazione, mi pare che un terzo "punto cardinale" di orientamento potrebbe essere costituito dal plesso dei seguenti aspetti o fattori:

- a) Per usare un'immagine immediatamente suggestiva, la *profondità di campo* del reale. L'apporto della dimensione storica alla formazione si configura qui come sollecitazione metodica a percepire, indagare, ricostruire pazientemente la complessità di elementi e di tratti che costituiscono il "dato" di volta in volta considerato: la figura o la biografia di un educatore; l'impianto di un'istituzione formativa; i contenuti e i valori sedimentatisi (secondo una stratificazione sempre da riportare alla luce) nella cultura materiale o intellettuale di un determinato periodo (si pensi alle ricerche in corso su quaderni, libri di testo ecc.; oppure alla ricostruzione delle tradizioni e degli orientamenti pedagogici tipici delle varie epoche); un giorno, gli stessi soggetti in formazione con cui il docente avrà a che fare;
- b) un secondo aspetto importante (la parola è appena risonata) è rappresentato da ciò che ci permette di avere un rapporto vivo ed effettivo con la realtà – anche educativa – del passato, e cioè il fenomeno della *tradizione*. Di essa intendo qui sottolineare la portata euristica e l'importanza metodologica come "via di comunicazione" al passato, tanto più rilevante nella società odierna, particolarmente tentata di rinchiudersi, con la complicità di molti fattori (tra cui la logica istantanea o "virtuale" della comunicazione massmediale), nella brevità effimera dell' "attimo presente". Per limitarmi a due soli esempi, tale riferimento alla tradizione può introdurre alla scoperta di che cosa significa la permanenza nel tempo di quel che è essenziale, che vale non solo relativamente a particolari situazioni o circostanze, e che quindi rappresenta una *costante* (di carattere ontologico, antropologico o pedagogico) per l'educa-

¹ Per le quali si possono sinteticamente vedere, in prospettiva teologica e pastorale, i paragrafi 5 e 6 dell'enciclica *Deus caritas est* di Benedetto XVI, e in un'ottica più precisamente filosofica F. BOTTURI, *Scissione dell'esperienza e identità antropologica*, "Rivista di filosofia neo-scolastica", XCIV, Gennaio-Marzo 2002, pp. 135-153.

zione; oppure può permettere la comprensione dell'importanza del legame fra le generazioni come alveo della formazione dell'individuo, permettendo in tal modo di guadagnare più chiara consapevolezza dell'insostituibile importanza, sul piano sia storico che educativo, del fenomeno "comunità". In ogni caso, è difficile che un docente possa presentarsi come figura educativamente affascinante e credibile, se egli per primo non vive consapevolmente di tale radicamento nella tradizione culturale ed ecclesiale – e nella ricchezza di scienza e di saggezza, che essa veicola da oltre duemila anni;

- c) infine, il terzo fattore che entra a costituire il plesso evocato è ciò che potremmo considerare l'espressione e insieme il frutto della tradizione, intesa come flusso vivo che si protende "dal passato verso il futuro": l'insieme di creazioni e di realizzazioni, educative e pedagogiche, riassunto dal termine *opere*. Esse costituiscono l'eredità preziosa che ogni essere umano riceve in dono (sempre da riconquistare, come ricordava Goethe) da coloro (anzitutto i genitori, ma non solo) che dapprima lo generano e poi, mediante quelle medesime creazioni e realizzazioni, lo educano – solo per questa via facendolo compiutamente "venire al mondo".

Profondità di campo del reale, coscienza della tradizione come *medium* formativo, vivo accostamento alle *migliori opere e creazioni magistrali*: insieme, questi elementi prefigurano l'apporto fondamentale della dimensione storica alla formazione del docente e costituiscono un terzo criterio prospettico generale.

4. Il contributo della dimensione teorica

Quanto alla dimensione teorica del sapere, e più specificamente del sapere concernente l'educazione, il quarto "punto cardinale" di orientamento potrebbe prender forma nell'intreccio dei seguenti tratti, che individuano momenti o dinamismi particolarmente decisivi (e formativi) sul piano intellettuale e cognitivo:

- a) la cura metodica per l'individuazione di ciò che, ogni volta, costituisce (per usare la terminologia scolastica) l'*oggetto proprio* dell'indagare e del conoscere – qualunque sia l'ambito del reale preso in esame. Rispetto al sempre ricorrente pericolo del nominalismo, e alla più attuale deriva negatrice del nichilismo, tale cura mi pare rappresenti la via maestra per educare a quell'atteggiamento di leale affermazione e riconoscimento delle "cose stesse", che costituisce il primo passo della ricerca e manifestazione della loro obiettiva consistenza di significato e di valore. Si tratta, qui, di una vera e propria "scuola d'intenzionalità" (in senso gnoseologico e noetico), oggi tanto più necessaria specialmente per il suo potere di aprire, formare e strutturare l'intelletto nell'intera gamma e ampiezza delle sue determinazioni e virtualità cognitive. Per fare un solo esempio, "in negativo", della trascuratezza di tale criterio nell'odierna formazione scolastica basta pensare alla povertà lessicale, alla brevità d'orizzonti e all'esiguità di spessore culturale di tanti studenti universitari;
- b) la cura altrettanto metodica perché, nell'indagine e nella conoscenza del reale, il dinamismo intellettuale e razionale dell'essere umano si dispieghi nell'interesse del suo potere e dei suoi orizzonti. Ciò non vuol dire solo formazione del *sensu critico*, nell'accezione tradizionale del termine; oppure educazione anche nella sfera morale e valoriale dei ragazzi/giovani. Significa anche – e in certo modo *a fortiori* – la sollecitudine perché percezione e conoscenza dei "dati" non si riducano a una sorta di meccanica "registrazione contabile" del reale (a sua volta, positivisticamente circoscritto alla mera superficie o apparenza delle cose), ma vengano effettivamente colte e vissute come suggestivo e inesauribile "punto di partenza" dell'avventura conoscitiva: quindi come sollecitazione a esplorare la realtà, a stabilire nessi significativi, a esprimere valutazioni e giudizi di valore, fino al limite ultimo cui la ragione riesce a giungere – neanche lì, però, veramente acquietandosi. In una parola si potrebbe dire: la cura per restituire all'intelligenza e alla ragione, nel vivo dell'ordinario "imbattersi" nelle cose e dell'agire, l'esercizio della loro più profonda *vis* e *capacitas* metafisica;

- c) in terzo luogo, sarebbe altresì necessario – nella direzione di un graduale, tenace e illuminato superamento dell'attuale frammentazione del sapere – lavorare per restituire all'edificio complessivo della cultura una nuova "forma d'insieme". Essa non può, credo, essere più intesa come "sistema" onnicomprensivo, di tipo idealista; e neppure nella forma della "enciclopedia" illuminista, caratterizzata da una forte intonazione pragmatica ed individualistica. Forse la prospettiva in cui si può lavorare alla costruzione di una nuova unità e gerarchia del sapere, adatta all'uomo contemporaneo e alle sfide che lo attendono, può essere quella che coniuga l'attenzione al momento "disciplinare" (che permette di raccogliere l'eredità dell'epoca moderna) con la consapevolezza della "cultura" come modo specifico di "esistere" dell'uomo, nonché della *polarità fra unità della cultura e molteplicità delle culture* come suo intimo dinamismo – lungo la via dischiusa in maniera lungimirante da Giovanni Paolo II nella sua prima allocuzione all'UNESCO (giugno 1980), e nella quale (come ricordavo sopra) dovrebbe incamminarsi l'insegnante cristiano, cosciente di essere, in tal modo, veramente portatore di un tesoro di "cose antiche e cose nuove".

Cura per il dinamismo vivo del conoscere e dell'agire, nella loro particolare attuazione e nel loro integrale dispiegarsi, e sollecitudine per una nuova (e mai definitivamente "compiuta") *unità della cultura*: ecco i momenti che prefigurano, nei termini più ampi e comprensivi – insieme al "campo di tensione" *natura/soprannatura*, sopra ricordato – l'apporto della dimensione teorica alla formazione del docente. È il quarto criterio orientativo generale.

5. Un'educazione veramente all'altezza del nostro tempo e della statura dell'uomo

Che esito ci si può augurare – e attendere – da un'educazione degli insegnanti che proponga loro un itinerario formativo come quello sopra ipotizzato ?

A questo interrogativo vorrei rispondere con le parole di due grandi maestri dell'educazione cristiana, che ci hanno lasciato un'eredità in gran parte ancora inesplorata e sicuramente feconda di nuovi sviluppi e realizzazioni. *En passant*, noto come le loro parole descrivono tanto la fisionomia compiuta dell'educazione come fenomeno "naturale", quanto gli orizzonti e le potenzialità che si dischiudono dal suo incardinamento nella sfera della Rivelazione.

I. Verso la fine del proprio insegnamento accademico, Romano Guardini propose una riflessione sul senso che la formazione umanistica poteva continuare ad avere nella società di massa e sulle opportunità che essa offriva per la conquista di nuove forme di libertà e di democrazia. Al termine della trattazione riassume così la cifra sintetica di un'educazione all'altezza del nostro tempo:

[Tale] formazione dovrebbe essere soprattutto *realista*: cioè introdurre il giovane o la persona da educare a comprendere quanto oggi esiste, come egli vi è inserito e a quali compiti egli deve rispondere in questa situazione.

Per sua natura, "realismo" vuol dire qualcosa d'altro che "positivismo". La formazione dovrebbe aprire lo sguardo per la realtà *nella totalità dei suoi fattori*. Ad essa appartengono sia le realtà spirituali che quelle materiali; il mondo dei valori altrettanto che quello delle forze della natura; il problema della verità dell'esistenza tanto quanto quello della situazione concreta di vita; la storia e l'ambiente naturale; la trascendenza non meno che l'esperienza immediata².

II. Nella *Conclusione* del capitolo "Dinamica e fattori dell'avvenimento educativo" – che rappresenta il cuore de *Il rischio educativo* – Luigi Giussani riassume in questo modo (riferendosi immediatamente al rapporto fra l'educatore e il giovane, ma avendo come punto di fuga dello sguardo la condizione adulta) la traiettoria di un'educazione "integrale" – cioè realmente proporzionata alla natura dell'uomo e delle cose:

² R. GUARDINI, *Libertà, democrazia e formazione umanistica. Una bozza di discussione*, in "Vita e Pensiero", LXXV – Novembre 1992, 11, pp. 779-788 (qui pp. 787-788). L'originale è del 1959.

Al termine del processo educativo che abbiamo tentato di esaminare nelle sue direttive di fondo, l'adolescente si avvia alla fase matura della gioventù: la famiglia e la scuola debbono avere ormai svolto l'essenza del loro compito formativo, devono avere messo il giovane nella condizione di fare oramai il cammino con le proprie energie. Lentamente, in un processo che solo una genialità assai attenta avrà potuto seguire e impostare senza ritardi e forzature, l'educatore si è distaccato sempre più dal discepolo, sollecitandolo sempre più a un impegno e a un giudizio personali; lo ha introdotto nella realtà totale, dandogli il vivo senso della dipendenza da quella realtà e dal suo significato ultimo. Ora tocca al giovane proseguire la ricerca, non scetticamente, ma nella salda convinzione della positività delle cose e dell'esistenza della loro spiegazione. Ha forse l'educatore finito qui il suo compito? Il giovane, così capace di affrontare da solo il mondo che lo circonda, si deve forse isolare, nella convinzione di non avere più nulla a che fare con alcun altro? Ovviamente no. È invece l'inizio di un cammino nuovo, e proprio nella novità sta la ragione di un maggiore nesso. Ora educato ed educatore sono due uomini, sono due fra gli uomini: è il tempo di quella compagnia matura e forte che lega coloro che vivono una stessa esperienza del mondo, che incontrano il richiamo dell'essere in ogni istante del loro cammino; è il tempo in cui si lavora insieme, fianco a fianco, per un destino che tutti riunisce.

L' "introduzione" alla realtà totale rivela qui la sua ultima valenza: quella di educazione operata dagli uomini più generosi e geniali per introdurre a un'altra, più perfetta e dilatante educazione. In questa nuova fase *unus est Magister vester*, il mistero stesso dell'Essere, di cui l'adolescenza ci ha resi meravigliosamente, consapevolmente devoti. Si avrà allora il miracolo altrimenti inattuabile di una vita che, passando, avanza in giovinezza, in "educabilità", in "stupore" e commozione di fronte alle cose; di una energia creatrice che cresce su di sé senza disperdersi e logorarsi, ma aderendo cordialissimamente a tutte le possibilità che l'esistenza produce; un tempo, insomma, che si lascia invadere dalla potenza dell'eterno, e ne viene instancabilmente fecondato³.

Quale formazione pedagogica dell'insegnante di scuola cattolica?

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena)

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica fin dalla sua origine ha prodotto alcuni documenti che hanno rivolto l'attenzione alla natura della scuola cattolica, al rapporto tra la fedeltà alla sua ispirazione e l'apertura all'avventura nella storia ed anche alla formazione degli insegnanti, il cui ruolo costituirà l'oggetto di una ricerca che ha appena preso avvio e di cui conosceremo i risultati nel prossimo autunno⁴.

In questi documenti figurano elementi che concorrono alla definizione del "profilo" dei docenti, il quale, pur essendo sotto certi aspetti analogo a quello di tutti gli altri insegnanti, presenta alcune connotazioni particolari, che si pongono in un rapporto di coerenza con l'ispirazione della scuola cattolica, in cui all'educatore si chiede un preciso impegno nella testimonianza della Verità⁵.

Il suo compito quindi supera «di gran lunga quello di semplice docente» (ma, ovviamente, non lo esclude) e va oltre l'esercizio delle "funzioni" (ma non le esclude!) richieste dall'esercizio del suo ruolo perchè esige la capacità e la volontà di educare all'amore e alla ricerca della Verità, alla disposizione attiva ad accoglierla ed a coniugarla con la libertà, di proporsi come «guida per il pensiero» e «al mistero» e come testimone di speranza...

³ L. GIUSSANI, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, pp. 108-110. La prima edizione del testo come saggio risale al 1977.

⁴ Si tratta della ricerca (quantitativa e qualitativa) su *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica* (che coinvolgerà più di 3000 docenti), i cui risultati verranno pubblicati nel secondo semestre del 2006.

⁵ Per l'educatore cristiano "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". Cfr. *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, Documento della Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, 1987, I, 16, p. 9.

Pertanto egli ha diritto ad un'adeguata formazione "generale" e professionale perché questa è il «fondamento umano senza il quale sarebbe illusorio affrontare qualsiasi azione educativa»⁶.

Il conseguimento di questa formazione è il risultato di un percorso in cui la pedagogia assume un particolare significato per il contributo culturale che offre, le sensibilità che sollecita e per le "intelligenze" che promuove.

1. "Natura" e "funzioni" della pedagogia

La pedagogia propone la cultura dell'educazione che è il risultato di un sapere scientificamente elaborato e composito, costruito attraverso la ricerca, la scelta, la selezione e la mediazione di altri saperi e la riflessione sulle esperienze educative.

Infatti l'elaborazione del sapere pedagogico presuppone un'apertura ad un *cercle* di scienze che studiano l'uomo da diverse prospettive, le quali vengono "utilizzate" per conoscere una dimensione essenziale dell'umanità: quella educativa, sempre e comunque presente, nonostante le diverse idee che si hanno dell'educazione.

Conoscere la pedagogia pertanto corrisponde a conoscere l'uomo, il suo cammino nel mondo, le civiltà e le culture che ha costruito, gli ideali ai quali si è ispirato e si ispira...

Opportunamente R. Hubert, a questo proposito, ha affermato che «non esiste società umana, anche la più lontana da noi nel tempo e nel grado di civiltà che non posseda un sistema prestabilito per la formazione delle giovani generazioni, allo scopo di associarle alla sua vita e di perpetuarsi in esse»⁷.

Ed è superfluo ricordare che non si conosce una civiltà quando si ignorano i suoi ideali e le sue pratiche educative, che sono una componente essenziale di ogni civiltà. Questa considerazione vale per il passato come per il presente, per la nostra e per le altre civiltà, per la nostra e per le altre culture, dove sempre sono stati realizzati e si realizzano fatti ed atti educativi, dove e comunque si attua l'educazione intenzionale e non intenzionale, in cui si riflette la concezione che si ha della vita, dell'uomo, della comunità umana, della sua volontà di crescere... o di morire. Pertanto conoscere l'educazione significa conoscere la realtà in cui si attua.

La pedagogia è quindi un elemento della "cultura" e ha una sua "specificità" culturale... differenziata ed articolata, che trova nell'oggetto del suo studio, cioè nell'educazione, la sua "unità".

Il King, riflettendo sulla pedagogia e in particolare sul suo insegnamento, ricordava la presunta gerarchia tra i vari elementi del sapere pedagogico, consegnataci dalla tradizione da lui rifiutata perché poneva al primo posto la "scienza pura" o la conoscenza teorica e accreditava il primato agli studi teorici «connessi con le grandi sfere e con le grandi idee ereditate dal passato, sdegnando gli studi pratici ed applicati».

Questa gerarchia sottolinea lo spessore culturale della pedagogia, anche se sembra limitarlo ad un solo tipo di ricerca... Essendo questo ambito di studi, come rileva il King, complementare ad altri e in particolare a quello sociale e sviluppativo... e a quello applicato..., è facile cogliere l'apertura della pedagogia ad altri saperi e comprendere che la sua funzione formativa è ad ampio raggio...⁸.

Quello pedagogico è infatti un sapere "aperto" che si costruisce, si autocorregge e si ricostruisce, è euristico ed ermeneutico, idiografico, attento alla comprensione... È però un sapere che non pretende di risolvere i problemi di ogni situazione educativa: pertanto l'educatore non è né può

⁶ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1995, pp. 18-19.

⁷ R. HUBERT, *Storia della pedagogia fatti e dottrine*, tr. it., Armando, Roma 1971.

⁸ S.S. MACCHIETTI, *Pedagogia e crescita comunitaria*, in AA.VV., *Cultura pedagogia scuola. Problemi e prospettive*, Bulzoni Ed., Roma 1992, pp. 48-49.

o deve essere l'esecutore di ciò che scrivono i pedagogisti, che possono tuttavia offrire «qualche contributo... alla grande opera dell'educazione»⁹.

È un sapere che tutti hanno il diritto di conquistare perché l'impegno dell'educare e dell'educarsi è collegato al nostro «mestiere di esseri umani» e il possesso di una cultura pedagogica può consentire a ciascuno di esercitare meglio questo mestiere.

A coloro che intendono proporsi come educatori si domanda invece una formazione pedagogica ampia e profonda, che trova le sue ragioni nelle "potenzialità" formative della pedagogia, le quali si collocano in varie prospettive, ma, pur nelle loro differenziazioni e nelle loro specificità, sono strettamente legate tra loro e complementari. In particolare sembra opportuno sottolineare la prospettiva della coscientizzazione ed "orientativa", quella sociale, oltre che quella professionalizzante, alla quale in questa sede giova riservare una particolare attenzione.

Richiamando l'attenzione sulla prospettiva coscientizzante della formazione pedagogica si vuole ricordare che lo studio della pedagogia può consentire di prendere coscienza di noi stessi, delle nostre attese, delle nostre attitudini, ed anche delle nostre vocazioni, di orientarci per costruire il nostro progetto esistenziale e professionale.... Ma questo studio può consentire anche di prendere coscienza dei problemi dell'educazione ed offrire una prospettiva di lettura della realtà e della cultura, favorendo la conquista di capacità ermeneutiche, orientando nella ricerca dei significati e dei valori, di ciò che "rende l'uomo più uomo". Favorisce quindi la capacità di mediare anche in prospettiva autoeducativa varie forme culturali, di selezionarle, di giudicare, di scegliere ciò che vale, che risponde ai bisogni dell'io e alle istanze di crescita umana personale e comunitaria.

Pertanto la funzione "coscientizzante" della cultura pedagogica consente anche la scoperta dei valori personali, sociali, morali, religiosi e di conquistare la capacità di affermarli e di tendere all'autorealizzazione.

A questo proposito è però opportuno ricordare che di fatto ogni pedagogia, se ipotizza un'impresa educativa, fa immediatamente riferimento ad una qualche idea dell'uomo e la pone come traguardo finale d'un intero agire¹⁰ ... Infatti, come sostiene P. Braido, «un progetto educativo non può escludere il problema del significato dell'uomo: di quel che è e dovrebbe essere la sua presenza in una comunità, in una storia, nel mondo»¹¹.

La conoscenza della pedagogia (e in particolare della filosofia dell'educazione) può quindi consentire un confronto con vari progetti d'uomo, sollecitando a chiedersi "chi veramente sono?" e "quale progetto d'uomo voglio e posso realizzare", consentendo a ciascuno di progettare la propria esistenza con autonomia e libertà¹² ...

C'è anche da rilevare che lo studio della pedagogia può offrire strumenti validi per giudicare le scelte educative, effettuate dagli educatori, dai gruppi sociali, dalle varie correnti culturali, dalle civiltà, dalle scuole, dagli Stati, per leggere e comprendere la realtà; e non c'è dubbio che questa comprensione è una condizione indispensabile per assumere un impegno volto a trasformarla ed a renderla più umana¹³.

È pertanto evidente che la funzione formativa della pedagogia si colloca anche nella prospettiva sociale. Lo studio dell'educazione presuppone infatti «una precisa ricognizione 'interpretativa' della situazione storica, filosofica, culturale e soprattutto civile e pedagogica del nostro tempo», la quale postula la conoscenza dei problemi esistenziali dell'uomo di oggi e quindi delle scienze umane e in particolare di quelle che hanno come oggetto di indagine la sua educabilità, i costumi, le abitudini, le tradizioni...

⁹ Cfr. S. DE GIACINTO, *Teoria e prassi in pedagogia*, in AA.VV., *Teoria e prassi in pedagogia*, Atti del XXI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1983, p. 65.

¹⁰ Cfr. G. SERAFINI, *Questioni di filosofia dell'educazione. La ricerca italiana dal 1945 ad oggi*, Euroma-La Goliardica, Roma 1988.

¹¹ Cfr. P. BRAIDO, *Antropologia metafisica e filosofia dell'educazione*, "Scuola e Città", nn. 1/2, 1976.

¹² Cfr. E. DUCCI, *L'uomo umano*, La Scuola, Brescia 1979.

¹³ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Pedagogia e crescita comunitaria*, in AA.VV., *Cultura pedagogia scuola. Problemi e prospettive*, cit., p. 51.

Possono infatti giovare ad ogni cittadino la consapevolezza dei compiti educativi che la società ha da assumere e il possesso di una criteriologia di verifica o di parametri regolativi per valutare la qualità dell'impegno espresso nei riguardi dell'educazione.

A questo proposito è possibile constatare che le prospettive formative della pedagogia si integrano vicendevolmente; e come la prospettiva "sociale" rimandi al confronto con il "progetto d'uomo", esigendo la conoscenza dell'essere umano e dei suoi diritti, tra i quali emerge quello all'educazione, nel quale tutti gli altri si assommano e si sintonizzano.

È superfluo ricordare che una formazione pedagogica può contribuire ad alimentare ed a tener viva un'autentica *vis democratica* e può aiutare a comprendere che i processi di emancipazione e di liberazione passano "per l'educazione", la quale non interessa soltanto agli addetti ai lavori ma tutti i cittadini che sono chiamati ad impegnarsi per far crescere, per autenticare e per costruire e/o ricostruire la democrazia¹⁴.

2. Formazione pedagogica e professioni educative

Le considerazioni fino ad ora espresse a proposito della natura e delle potenzialità formative della pedagogia hanno richiamato l'attenzione sulla necessità di consentire a tutti coloro che intendono proporsi come professionisti dell'educazione una comune formazione pedagogica di base, la quale è chiamata a favorire la conquista di "intelligenze", di un insieme di conoscenze, di competenze, di attitudini, di abilità e di disponibilità, che si ibridano vicendevolmente e che sono destinate a potenziarsi con l'esercizio della professione¹⁵.

L'efficacia di questa formazione pertanto è legata alla possibilità che offre agli studenti di riconoscere e coltivare le loro motivazioni, di potenziare la capacità di collocarsi nella prospettiva della metacognizione e di effettuare confronti e sintesi, la quale è indispensabile sia per dedicarsi alla ricerca che all'esercizio "intelligente" delle professioni educative¹⁶.

Inoltre giova ricordare che la professionalità degli educatori è contrassegnata dal «saper guardare direttamente le cose ed il mondo», dall'«essere capaci di sintesi educativa», dal «saper offrire risposte in termini di emancipazione umana a domande anche implicite», dal «possedere la consapevolezza di potersi affiancare all'altro (porgendo aiuto, sostegno, consiglio, consulenza) in forza della competenza professionale (riconosciuta) di cui si dispone»¹⁷. Al conseguimento di questa competenza concorre la capacità di porsi alcuni interrogativi di fondo: «perché educare? educare o istruire? si può educare senza richiamarsi ad un 'progetto d'uomo'? su quali basi è possibile elaborare tale 'progetto'?»¹⁸ e di saperli soddisfare.

Infine è opportuno non dimenticare che il professionista è sempre *in progress* e sempre incompiuto e che rivela la sua professionalità «chi sa padroneggiare non tanto il *'sapere del fare'* quanto le ragioni del fare e il *'fare in situazione'*, chi ha la capacità di affrontare e risolvere problemi nei settori di competenza, chi è in grado di contestualizzare gli interventi, chi sa scegliere, in un ampio ventaglio di tecniche, quelle più efficaci in quella particolare situazione»¹⁹ e sa produrle...

Infine è doveroso tener presente che le professioni educative si distinguono non soltanto per le specifiche competenze che il loro esercizio esige ma anche per la dimensione sociale e per la ten-

¹⁴ *Ibidem*, pp. 52-53.

¹⁵ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, cit., pp. 19-22.

¹⁶ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Le professioni educative e il bisogno di pedagogia nell'università che cambia*, in AA.VV., *Formazione e professioni educative* (a cura di S.S. Macchietti), Bulzoni Ed., Roma 2001, pp. 89-90.

¹⁷ Cfr. C. SCURATI (a cura di), *Volte dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1996, pp. 7-8.

¹⁸ S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in AA.VV., *Formazione e professioni educative* (a cura di S.S. Macchietti), cit., pp. 24-25.

¹⁹ *Ibidem*, p. 20.

sione etica e deontologica²⁰ che le qualificano. Questa tensione unifica tutte queste professioni e chiede a tutti gli educatori il possesso della coscienza pedagogica, la cui conquista è legata, oltre che alla sensibilità educativa, al possesso dei contributi culturali offerti dallo studio della pedagogia, delle scienze dell'educazione e di altre scienze umane.

3. Formazione degli insegnanti e coscienza pedagogica

Come è noto, la formazione universitaria dei futuri docenti dovrà essere ridefinita in coerenza con la Legge 53/2003, la quale postula il riordino dei corsi di laurea destinati alla preparazione iniziale degli insegnanti...

Per effettuare questa ridefinizione può essere opportuno far tesoro delle esperienze che sono state realizzate fino ad oggi e ricordare che la formazione che si realizza in università non può essere centrata soltanto sui futuri compiti e tendere esclusivamente ad abilitare a ruoli lavorativi, professionali e sociali rigidamente definiti. È infatti chiamata a promuovere tutto l'essere dello studente, a consentirgli di conquistare cultura e la capacità di produrla, a coltivare le sue attitudini e la disponibilità all'autoeducazione e a formarsi "in professione".

Pertanto l'università non può non proporre una formazione ad orizzonte aperto, che mira alla conquista e alla padronanza del "sapere" e del "saper essere" e che offre elementi, condizioni ed opportunità per apprendere a "saper fare".

D'altronde la «formazione mostra, come chiaramente connessa in sé, non solo la richiesta di informazioni utili e l'acquisizione di abilità consolidate, ma anche l'istanza di sostegno alla crescita personale in libertà e responsabilità, l'attesa di relazioni significative, l'aspettativa di un vivace inserimento nel mondo sociale e professionale, nella prospettiva di una cura permanente e di un miglioramento di qualità della vita personale e comunitaria»²¹.

Queste considerazioni valgono per tutti i corsi di laurea e in particolare per quelli destinati alla formazione degli insegnanti, i quali nell'università hanno il diritto di realizzare un itinerario formativo, che è chiamato ad evitare i rischi della frammentarietà e a configurarsi come un percorso unitario, che non può non mirare al potenziamento della cultura generale, già conseguita nel corso degli studi precedenti, alla conquista di quella "generale specifica" e di quella professionale "specifica" e della capacità di costruire quella competenza professionale, che va oltre il sapere scientifico e disciplinare: il saper fare, infatti, coinvolge il saper essere educatori disponibili a "ricomprendersi" e a rinnovarsi in situazione.

La formazione del docente postula l'interazione sinergica e l'ibridazione di queste culture e quindi del sapere "scientifico" e di quello che si costruisce, partendo dall'esperienza diretta e dal confronto con le esperienze del passato e con le conoscenze esperte di coloro che educano nella scuola, che chiedono sempre di essere validate dalla riflessione e dalla ricerca pedagogica.

In questa prospettiva emerge la funzione formativa della pedagogia, la quale conferisce significato educativo alle culture ed ai saperi, che chiama al dialogo e all'interazione.

È inoltre opportuno che la formazione che si realizza in università possa consentire al futuro insegnante di conquistare la consapevolezza, anzi la coscienza pedagogica delle ragioni e del significato dell'educazione.

Questa coscienza pertanto va oltre la conquista delle conoscenze e delle competenze (anche gestionali...) e il potenziamento di quelle attitudini che consentono di diventare capaci di animazione..., di interazioni, relazioni di animazione, di comunicazioni educative qualitativamente apprezzate.

²⁰ Cfr. il fascicolo 3/2003 di "Studium Educationis", intitolato *Etica e deontologia nelle professioni educative e formative* e in particolare i saggi di C. XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione* (pp. 593-606) e di G. ZAGO, *Collegialità e deontologia nella professione del docente* (pp. 684-692).

²¹ C. NANNI, *Formazione, educazione e crescita umana: questioni teoriche pendenti*, in AA.VV., *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione* (a cura di F. Cambi, P. Orefice), Liguori Ed., Napoli 1996, p. 126.

zabili e di collaborazione²², ed esperti di mediazione didattica, dei processi di insegnamento-apprendimento, di "educabilità", di progettazione, di valutazione, di analisi e di critica pedagogica....

A questo proposito giova tuttavia ricordare che queste conquiste non sono mai definitive, ed anche tenere presente che la formazione universitaria dei futuri insegnanti non può non essere attenta ad alcune dimensioni del sapere pedagogico (e in particolare a quella che si riferisce alle "teorie", alla filosofia dell'educazione e all'epistemologia) per le stimolazioni che offrono per comprendere il significato, l'essenza e la specificità della pedagogia (e quindi "del suo punto di vista"), le motivazioni del suo esistere, la sua struttura, gli elementi che determinano la sua scientificità... i criteri che consentono di valutarla e di criticare le sue proposte..., di spaziare nell'orizzonte dei fini dell'educazione, di riflettere sul loro rapporto con l'antropologia che è alla base del discorso del pedagogista.

Giova inoltre ricordare che agli effetti della conquista dell'intelligenza e della coscienza pedagogica offrono contributi che possono rivelarsi estremamente efficaci la storia della pedagogia e dell'educazione... perché queste discipline sono capaci di svolgere funzioni "coscientizzanti", relativizzanti, liberanti e democratizzanti, esse consentono di superare dogmatismi e sollecitano una revisione critica del passato..., offrono elementi per esprimere e legittimare valutazioni, giudizi e per superare molte ingenuità....

Senza volere insistere con le esemplificazioni e senza elencare le discipline da proporre in vista della formazione iniziale degli insegnanti e senza escludere l'attenzione per la pedagogia sperimentale e per le varie pedagogie (quella sociale, quella della famiglia, quella interculturale, quella speciale...), che sono insegnate nelle nostre università... sembra opportuno ricordare che la qualità della formazione degli insegnanti non è data soltanto dai contenuti delle discipline pedagogiche e delle scienze dell'educazione, dalle attività teorico-formali, ma anche dalla qualità dell'organizzazione e dello svolgimento dei corsi, della didattica, delle relazioni, della capacità di animazione dei docenti, dalla loro capacità di sensibilizzare nei confronti dell'educativo. A proposito di questa sensibilizzazione giova non dimenticare che essa è particolarmente favorita dai seminari di approfondimento e di ricerca, dalle attività di laboratorio pluridisciplinari, dalle esperienze di tirocinio, dall'efficacia del sistema tutoriale....

Giova ricordare anche che la conquista della sensibilità educativa è una condizione indispensabile per conseguire la coscienza pedagogica, il cui possesso fa dell'insegnante un educatore e lo rende capace di continuare a formarsi nel corso dello svolgimento della sua professione.

È inoltre opportuno tenere presente il fatto che il sapere pedagogico ha una sua particolare capacità di generare altro sapere, ricordando l'importanza della riflessione sulla professione, la quale è un'esperienza «che consente agli insegnanti di imparare dai fatti» e «può costituire – come rileva Elio Damiano – una preziosa occasione 'per migliorare la pratica professionale mediante la elaborazione di teorie contestualizzate e personalizzate'»²³.

In questa prospettiva assume un particolare significato anche la reciprocità educativa che si realizza all'interno della scuola e giova tener presente che la professionalità del docente è "comprensiva": cioè responsabile, cooperativa, collegiale e riflessiva, perché impegnata a riflettere e ad aiutare a riflettere sul lavoro svolto e a documentarlo, "istituita e istituyente".

4. Per educare nella scuola cattolica

Gli elementi di riflessione fino ad ora offerti sulla formazione pedagogica degli insegnanti e

²² Cfr. a questo proposito il volume di AA.VV. – CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Atti dei Seminari Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo* (Roma, 30-09-2004/9-2-2005) (a cura di G. Malizia, S. Ciatelli), Istituto Sales. Pio XI, Roma 2005 e in particolare di G. MALIZIA, *Quali proposte per i nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica?* (pp. 201-217).

²³ E. DAMIANO, *La "nuova ricerca educativa": la didattica tra teoria e pratica*, "Prospettiva EP", n. 3, luglio-settembre 1997, pp. 53-54.

sulle potenzialità formative della pedagogia tengono presenti anche quelli della scuola cattolica, la quale, per la sua ispirazione e per l'antropologia che la sorregge, oltre che per la sua consolidata tradizione, chiede a coloro che in essa educano di educare alla luce della consapevolezza che tutti i valori umani «trovano la loro realizzazione piena e quindi la loro unità nel Cristo» e che l'azione educativa che in essa si svolge si configura come autentico apostolato...

Alla particolarità di questa azione si collegano varie definizioni del docente della scuola cattolica (che si configurano come elementi di un "profilo ideale") in cui egli si propone come «colui che introduce alla realtà totale», che «apre a tutta la realtà», che «pone il sapere nell'orizzonte della fede» perché divenga sapienza e visione di vita. Da questi frammenti di definizioni e da questi sprazzi di un profilo ideale si comprende che all'insegnante della scuola cattolica si chiede di proporsi come maestro e testimone e «come colui che genera in senso spirituale», oltre che come professionista di "qualità". È anche agevole comprendere che la sua spiritualità (da alimentare, da coltivare... e da testimoniare), la sua fede operosa, la sua "vocazione", la sua volontà di carità educativa costituiscono la luce che illumina il suo amore pedagogico, il quale non può non attingere alla fonte dell'Amore. Ed è altrettanto facile capire che la sua coscienza pedagogica è chiamata ad andare oltre a quella che si domanda agli altri insegnanti e che esige, anche sul piano formativo, sottolineature, integrazioni, attenzioni particolari e presuppone la piena consapevolezza dell'identità dell'istituzione in cui educa²⁴. Pertanto, se pensiamo alla formazione pedagogica che si dovrà realizzare in università non possiamo non pensare alla proposta di "contenuti" particolari e ad esperienze capaci di sensibilizzare nei confronti di situazioni educative, che hanno caratteri diversi da quelle presenti in altre scuole che, pur essendo tenute ad essere fedeli all'uomo, al suo valore e ai suoi diritti, non sono tenute a basare la loro azione sull'antropologia cristiana e ad educare l'uomo che ha come modello Cristo. A questo proposito, senza voler elencare ciò che l'insegnante deve sapere e ciò che deve fare, e quindi senza voler elaborare un mansionario che indichi compiti da svolgere e competenze da conquistare, riteniamo opportuno richiamare l'attenzione sulla necessità di possedere almeno gli "alfabeti" che possono consentire ai docenti della scuola cattolica di orientarsi nelle pedagogie contemporanee, di capire quale significato viene attribuito nei vari contesti alle parole che vengono usate²⁵ (prestando attenzione alle antropologie cui si collegano), di cogliere e di comprenderne gli orientamenti valoriali, di essere consapevoli del rapporto che intercorre o non intercorre tra le loro proposte e la concezione cristiana dell'uomo e della sua formazione.

Questa comprensione può essere facilitata dal confronto con la teologia dell'educazione, la quale, come afferma Giuseppe Groppo, è «una laboriosa indagine ermeneutica della Parola di Dio sulla promozione e salvezza integrale dell'uomo e, per conseguenza, anche dell'educazione»²⁶. La proposta di questa disciplina inoltre potrebbe favorire l'intensificarsi «del dialogo tra la teologia e le scienze dell'educazione», adempiendo un'importante funzione anche per ridefinire l'identità dell'educatore cristiano²⁷.

Agli effetti della costruzione di questa identità assume una particolare importanza la conoscenza della cultura cattolica, della pedagogia cristiana, e, quindi, di quella che si dice personalista o/e della persona e dei documenti ecclesiali che hanno come oggetto l'educazione e la scuola.

²⁴ Cfr. a questo proposito C. SCURATI, *La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso*, in AA.VV. – C.S.S.C. (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Atti dei Seminari Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo* (Roma, 30-09-2004/9-2-2005) (a cura di G. Malizia, S. Ciatelli), cit., pp.33-44.

²⁵ Soltanto per esemplificare ricordiamo che oggi esiste una diffusa convergenza nel considerare la persona come "valore intrinseco", ma la diversità delle basi teoriche sulle quali si fonda questa considerazione determina visioni diverse dell'educazione... soprattutto per quanto riguarda l'attenzione per quella morale e quella religiosa....

²⁶ Cfr. G. GROPPA, *Teologia dell'educazione: origine, identità, compiti*, LAS, Roma, 1991, p. 6 e anche *L'educazione cristiana: natura e fine*, in AA.VV., *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II* (a cura di N. Galli), Vita e Pensiero, Milano 1992, pp. 25-62.

²⁷ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, cit., p. 25.

Giova però ricordare la necessità di non limitarsi alla conoscenza delle dottrine, delle teorie e del pensiero dei pedagogisti e di rivolgere l'attenzione alle esperienze formative e alle istituzioni scolastiche e in particolare alle scuole di ispirazione cristiana che, con la loro presenza e la loro azione, testimoniano la fecondità della carità educativa e quindi il costante impegno espresso dalla Chiesa per l'umanizzazione di tutte le creature.

In questa prospettiva appare indispensabile anche la conoscenza di come sono oggi queste istituzioni, che potrà essere conseguita non tanto e non soltanto con lo studio ma con le esperienze di tirocinio, le quali intensificano e rendono proficuo il rapporto tra teoria e prassi, aprendo prospettive innovative alla ricerca pedagogica e didattica, favorendo un incontro destinato ad arricchire sia la cultura accademica che quella che viene elaborata in situazione educativa.

Le esperienze di tirocinio, alle quali non si può ingenuamente chiedere di insegnare ad insegnare, a programmare... ad elaborare "Piani personalizzati delle attività educative e di studio" o il "Portfolio", infatti, sono formative quando tengono presente tutta la vita della scuola, quando sono attente alle relazioni, alla comunicazione, all'organizzazione, a tutto l'agire educativo. Di fatto esse sono le uniche attività che consentono agli studenti di conoscere da vicino i bambini, i ragazzi, gli adolescenti, le istituzioni, le situazioni, di apprendere a leggerle, ad interpretarle per riconoscerne le risorse e per individuarne i problemi educativi, e per comprenderne la complessità. La necessità di risolvere questi problemi può fare avvertire il bisogno di confrontarsi con la teoria e le teorie, di capire che l'impegno dell'educare e le scelte educative sono sempre legate alla concezione che si ha dell'uomo e dell'educazione, all'etica, all'integrità morale e alla deontologia professionale degli educatori, alla loro capacità di valorizzare le risorse disponibili e di riconoscere le "risorse" ed anche i limiti della "scienza".

È pertanto opportuno che il futuro insegnante della scuola cattolica possa effettuare queste esperienze sia nella scuola cattolica che nelle altre in modo che possa cogliere le "analogie" e le differenze che intercorrono tra le une e le altre e possa comprendere quali sono le particolarità e le specificità delle istituzioni scolastiche cristianamente ispirate²⁸.

Giova ricordare inoltre che le esperienze di tirocinio, quando diventano oggetto di riflessione personale, possono permettere agli studenti di orientarsi e di riorientarsi, di interrogarsi sulle loro competenze e sulle loro attitudini²⁹, di autocorreggersi e di ri-motivarsi... Il conseguimento di questo traguardo può essere favorito dall'efficacia del "sistema di tutorato" e quindi dall'azione svolta dai vari tutors (personale, d'aula, di tirocinio...), ai quali si chiede di incoraggiare la riflessione degli studenti su se stessi, sulle difficoltà che incontrano, sul modo di superarle, sui loro metodi di studio e di aiutarli ad apprendere a concettualizzare, a problematizzare, a cercare le soluzioni per i loro problemi...

I tutor infatti sono chiamati ad aiutare gli studenti a conquistare le conoscenze (senza cedere alle lusinghe della semplificazione) e a saperle utilizzare, a cogliere il senso della pluridisciplinarietà e a comprendere il significato del rapporto tra l'attività di ricerca e quella didattica, a responsabilizzarsi, evitando il rischio di sostituirsi ad essi³⁰, di accompagnarli nel loro percorso e in particolare nelle attività di tirocinio, prendendosi cura di loro, di "sorreggerli" e di incrementare i loro livelli di autonomia...

È superfluo ricordare che ai tutors, che accompagnano gli studenti che intendono formarsi per insegnare nella scuola cattolica, si domanda il possesso di quelle attitudini e di quelle competenze che si chiedono ai loro colleghi (come la motivazione che induce a svolgere l'attività di tutorato, la volontà di porsi in relazione d'aiuto, l'intelligenza critica, sociale, organizzativa, la competenza pedagogica, relazionale... didattica e quella specifica per l'attività che viene effettuata, la capaci-

²⁸ E' superfluo ricordare che nella scuola cattolica, che è "scuola delle persone e per le persone", attenta ai "mondi vitali"... l'empatia, la relazionalità dialogica, l'inter-relazionalità, l'accoglienza, la corresponsabilità, l'intesa, le relazioni di aiuto e la reciprocità educativa assumono un particolare significato.

²⁹ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Riforma dell'università e prospettive didattiche*, in AA.VV., *L'università tra cultura e nuove professioni educative*, Atti del XXXVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1999, p. 209.

³⁰ *Ibidem*, p. 207.

tà di dialogo, l'oggettività, l'integrità etica, la responsabilità, la disponibilità a coordinare la propria azione con altri professionisti dell'educazione) ed anche la conoscenza della scuola cattolica, dell'atmosfera educativa che in essa si respira, dello stile della relazionalità e dell'interrelazionalità, la condivisione e l'apprezzamento dei valori che la sorreggono, delle finalità che intende conseguire e della fede che la ispira.

La dimensione etica nella formazione didattica degli insegnanti di scuola cattolica

Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA (Università di Palermo)

Introduzione

Il docente di cui oggi la scuola cattolica ha bisogno dovrebbe essere capace di misurarsi con i problemi del nostro tempo, individuando nuove piste, escogitando nuove soluzioni ai problemi educativi, verificando di volta in volta la loro congruenza con la visione cristiana della vita.

L'esame della situazione attuale degli insegnanti della scuola cattolica e la riflessione sulle richieste provenienti dai dirigenti, dalle famiglie e dagli stessi alunni mi inducono a ritenere che sia oggi prioritario dare maggiore rilievo alla formazione delle virtù umane, alle convinzioni valoriali e alla deontologia professionale. Su questa base sarà possibile innescare un'efficace formazione pedagogico-didattica e far acquisire le conoscenze disciplinari necessarie per l'esercizio della professione.

Dopo aver chiarito che cosa significa puntare sull'eccellenza della formazione degli insegnanti, mi soffermerò sulla dimensione deontologica dell'insegnamento e sul tema della "comunicazione in umanità", perché mi sembra che questi due aspetti vadano tenuti particolarmente presenti nella formazione iniziale degli insegnanti delle scuole cattoliche. Nella formazione di coloro che scelgono di insegnare in una scuola cattolica mi sembra irrinunciabile il riferimento ad alcuni principi di etica del lavoro educativo.

1. L'eccellenza nella formazione degli insegnanti

Puntare all'eccellenza nella formazione degli insegnanti, significa decidersi a percorrere un cammino non scevro di difficoltà e di insuccessi, per mantenere alta la tensione morale e culturale necessaria perché essi migliorino continuamente le proprie prestazioni.

La dedizione costante alla causa della scuola e al miglioramento degli *standard* di professionalità, che, peraltro, non vanno disgiunti da un congruo riconoscimento economico-retributivo, può scaturire soltanto dalla consapevolezza del valore del tipo di scuola in cui gli insegnanti hanno deciso di lavorare.

L'insegnante, come ricordano Altarejos e Naval (2003, 147), si caratterizza prima di tutto per il suo sapere, ma non solo; in realtà il sapiente o l'esperto è diverso dal maestro: il primo sa alcune cose e si limita ad applicare il proprio sapere al suo ufficio; il secondo insegna il suo sapere affinché altri lo apprendano.

È indispensabile che ogni docente sappia fornire agli alunni stimoli capaci di alimentare il loro processo di apprendimento, di produzione del proprio sapere e di socializzazione delle conoscenze. In questo modo sia l'insegnante che l'alunno potranno trarre frutto anche dalle inevitabili difficoltà che sorgono nella realizzazione delle normali attività scolastiche.

Al di sopra del dominio tecnico o della conoscenza scientifica – la cui importanza nessuno nega o disdegna – ciò che maggiormente lascia un'impronta nell'alunno è l'entusiasmo, la vicinanza, la flessibilità personale, la comprensione, l'empatia e il senso di giustizia dell'insegnante.

Essere docente di scuola cattolica comporta svolgere un'attività rivolta all'uomo in quanto persona nel senso più completo del termine, un'attività di formazione della persona considerata nella sua integralità. La professione docente contiene già al suo interno una forte tensione etica, come servizio alla persona nel suo processo di crescita e nello sviluppo guidato delle sue potenzialità.

Acquisire la consapevolezza delle ragioni di certe scelte richiede una coscienza etica sempre più formata sotto il profilo scientifico ma anche sempre più solida sotto il profilo del coraggio morale. Proprio per questo motivo è necessario che il docente in una scuola cattolica abbia il coraggio di andare contro tendenza se le situazioni lo richiedono.

2. Insegnamento e "comunicazione in umanità"

Partendo dal presupposto che nessun essere umano può crescere e svilupparsi, esprimere le proprie qualità personali e raggiungere la pienezza della maturità umana senza incontrarsi con gli altri, si può affermare che ogni studente, come ogni uomo, ha bisogno di riconoscimento non per essere persona, ma per *esistere da persona*, cioè per attivare pienamente le proprie capacità volitive, affettive e intellettuali e per raggiungere un intenso e stabile senso della propria identità perché chi non si sente affettuosamente accolto, non riesce ad accogliersi³¹. Pertanto si può affermare che l'incontro autentico consente ad ognuno di vivere la sua identità e di esistere nella verità³².

Quando gli allievi incontrano un insegnante che mette a disposizione la propria umanità, che offre gratuitamente il suo entusiasmo e la sua intenzionalità educativa, quasi sempre si creano le premesse per un cammino formativo positivo. Per ottenere questo è necessario che l'insegnante dimostri immediatamente un'accettazione della personalità dell'alunno che si deve concretare e manifestare in un rispetto profondo per tutto ciò che il soggetto propone ed attua con la sua presenza.

Nei rapporti interpersonali, che si instaurano tra docente e alunno, prende forma la "comunicazione in umanità" che si realizza pienamente, quando entrambi sono consapevoli del valore incondizionato della persona dell'altro, della sua dignità.

Che cosa è la "comunicazione in umanità"? Essa denota in primo luogo un modo di "essere-con l'altro" la cui struttura fondamentale è costituita dall'affermazione dell'altro *come persona*.

Vale la pena a questo proposito ricordare che il termine "comunicazione" ha un significato complesso; come termine che designa l'azione del verbo "comunicare", presenta diverse accezioni tra cui manifestare, conservare, trasmettere, consultare, propagare. Il riferimento fondamentale, la cui traccia si trova anche nelle restanti accezioni, è proprio il primo: *manifestare*, rendere l'altro partecipe di ciò che si ha. Questo significato rivela, d'altra parte, il carattere derivato o secondario dell'informazione, perché si può essere partecipi di essa, ma anche a questo proposito ignorarla del tutto.

Non è possibile definire la comunicazione senza rifarsi al concetto di partecipazione, che esprime l'estensione di qualcosa all'altro, e che è il costitutivo essenziale della comunicazione³³.

L'educazione è un incontro fra umanità vive e concrete e non si può pertanto ridurre ad un processo asettico e impersonale. Ciò che rende unico il processo di insegnamento è la relazione dell'alunno con la persona del docente³⁴. Non si tratta chiaramente di farsi trasportare dalla compo-

³¹ Chi non sa accogliersi, non ha la carica affettiva sufficiente per esplicitare le sue capacità fondamentali; chi non è in grado di esercitare la sua umanità intelligente e desiderante, non può giungere a formulare una chiara identificazione autocosciente.

³² L'identità personale si costruisce e si rafforza nel confronto con gli altri. Come afferma Spaemann (1993, 60-61, 90, 94) il possesso della propria identità e l'autorealizzazione autentica avvengono sempre in un contesto di reciproco riconoscimento.

³³ L'altra dimensione essenziale della comunicabilità è la "reciprocità", che non è altro che il vissuto di una comunità che si esplicita nell'esperienza di sentirmi giustamente riconosciuto da un essere come me.

³⁴ Per questo motivo infatti le diverse strategie impiegate per la formazione degli insegnanti rischiano di rivelarsi inefficaci, a lungo termine, se non sono in qualche modo orientate a favorire lo sviluppo generale della persona.

nente irrazionale della nostra personalità, ma di spendersi interamente nella "comunicazione di umanità" che è l'educazione.

La vera "comunicazione in umanità" si realizza quando il proprio patrimonio spirituale viene comunicato, viene proposto come via alla realizzazione *vera* di sé perché indicativa e propositiva del bene della persona, di ogni persona. Non si tratta di comunicare semplicemente *informazioni* o insegnare le regole per averle. Si tratta di una comunicazione nella *formazione* della propria umanità.

Conclusione

Da quanto si è detto emerge che una formazione didattica e il rispetto di ogni alunno come persona, vissuti con impegno nella quotidianità, creano un costante rimando ad un'etica delle virtù, posta a fondamento del proprio stile personale e professionale.

Per questo motivo è particolarmente importante che ogni alunno sia aiutato a scoprire il valore dello studio, a individuare le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio ben fatto; allo stesso tempo, è indispensabile che ogni docente sappia fornire agli alunni stimoli capaci di alimentare la costruzione del proprio sapere e la socializzazione delle conoscenze.

La tensione etica nella vita di studio e di lavoro può e deve esplicarsi in una continua e lungimirante ricerca di ciò che contribuisce alla crescita personale di ogni alunno e alla trasformazione della scuola in un'istituzione educativa efficiente, competitiva, disciplinata e innovativa allo stesso tempo, capace di mantenersi vitale e di rispondere nel migliore dei modi alle attese dei genitori e degli stessi alunni.

Per concludere, mi sembra di poter affermare che la qualità della formazione didattica dei docenti di scuola cattolica passa inevitabilmente attraverso lo sviluppo della loro dimensione spirituale.

Riferimenti bibliografici

ALTAREJOS F. – NAVAL C. (2003), *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola. Tit. orig. *Filosofia de la educación*, Eunsa, Ediciones Universidad de Navarra.

REDONDO E. (1999), *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona.

SPAEMANN, R. (1993), *I concetti morali fondamentali*, Piemme, Casale Monferrato.

La dimensione psicologica

Sr. PINA DEL CORE (...)

1. Il contesto

La formazione degli insegnanti, degli educatori o di qualunque operatore in campo educativo è oggi una sfida tra le più qualificanti per gli anni futuri, ma è anche un "cantiere aperto" che sollecita la necessità di percorsi nuovi di ricerca e di realizzazioni per favorirne la qualità.

La formazione, in questi ultimi anni, considerata come strumento privilegiato di gestione e di sviluppo delle risorse umane, si presenta sempre più come una realtà composita, declinata in aree di professionalità specifica e adattata a contesti organizzativi diversificati. Da un lato si constata l'allargarsi dell'esigenza di formazione permanente, che accompagna idealmente l'individuo lungo tutto l'arco della sua vita, ormai al di là di precise delimitazioni tra ambito professionale o sociale o personale. Dall'altro si osserva che qualsiasi formazione domanda livelli sempre più elevati di qualificazione, perché i profili professionali che emergono congiuntamente dalla nuova organizzazione dei saperi e dalla riforma scolastica e universitaria in atto e dalle esigenze del mercato del lavoro

comportano esigenze molteplici. Divengono sempre più importanti requisiti come la capacità di collaborare, di acquisire linguaggi scientifico-culturali, la consapevolezza e duttilità dei ruoli organizzativi, l'abilità di *problem solving*, l'attitudine alle scelte e decisioni e, insieme, il possesso di impianti valoriali di fondo.

Il profilo professionale del docente, così come sta emergendo dai vari rapporti nazionali sulla situazione della scuola, da studi e ricerche derivanti dalla necessità di monitorare e recensire l'esistente in materia di formazione e/o di aggiornamento, si presenta indubbiamente molto più articolato rispetto al passato, ma anche più bisognoso di formazione.

Le riflessioni fatte nel precedente seminario sui *nuovi percorsi formativi per i docenti della Scuola Cattolica* sono, in tal senso, molto interessanti e hanno fatto emergere una serie di prospettive e di interrogativi che restano ancora aperti.

La professionalità docente di per sé, se si contestualizza nell'attuale quadro normativo tuttora soggetto a cambiamento, è caratterizzata da determinate competenze che esigono un certo tipo di formazione. In questa transizione, in cui i modelli formativi si presentano abbastanza incerti, e ciò incide sulla formazione dei 'nuovi' docenti che si affacciano sulla realtà scolastica³⁵, non si può trascurare la fascia – peraltro abbastanza ampia – di tutti coloro che non hanno ricevuto una formazione iniziale adeguata alle nuove istanze formative, e neppure una coerente formazione in servizio tale da far fronte alle nuove esigenze organizzative e didattiche sollecitate dalla riforma scolastica.

Se poi consideriamo, in particolare, la professionalità del docente nella Scuola Cattolica, allora occorre tener presente, oltre alla capacità di interpretare le finalità della scuola e di tradurle in progetto educativo efficace, assumendone la responsabilità progettuale, attuativa e di monitoraggio, il fatto di essere inserita in un progetto culturale che implica l'integrazione fede-cultura-vita. Ciò comporta evidentemente un processo di crescita e di rielaborazione personale del quadro antropologico ed evangelico dei valori in vista di una testimonianza personale di vita (nucleo centrale della trasmissione generazionale dei valori).

In questa prospettiva, allora è opportuno chiedersi: quale formazione psicologica dovrebbero ricevere i docenti nel loro percorso di formazione iniziale, e poi *in itinere* o permanente? Come consolidare la "professionalità" di chi si dedica – come scelta di vita – all'educazione dei giovani nella missione della scuola, in particolare della scuola cattolica?

Adeguare la formazione alle nuove istanze della cultura e dell'educazione, alle sfide dell'evangelizzazione, alle esigenze dei nuovi ruoli di animazione, non è un compito facile.

2. Quale formazione e quali modelli di formazione?

Sono personalmente convinta della necessità di ridefinire e qualificare tale formazione con uno sforzo progettuale che richiede una visione più ampia possibile delle dinamiche di cambiamento che attraversano la società e la cultura e che incidono profondamente sulle identità delle persone come delle istituzioni, specie quelle educative. È necessario tuttavia ritrovare unitarietà di linguaggi e di significati e soprattutto ridisegnare *modelli di formazione* che sappiano coniugare insieme tre attenzioni ugualmente indispensabili: l'attenzione alla persona e ai suoi bisogni formativi, l'attenzione alle istanze culturali in cambiamento e alla loro incidenza sul mondo giovanile, l'attenzione alle esigenze evangeliche proprie dell'annuncio e della proposta di fede.

Viviamo in un periodo di rapidi cambiamenti tecnologici e culturali dovuti alla globalizzazione e alla pervasività delle nuove tecnologie comunicative, all'incremento di informazioni e di nuove conoscenze, ma anche all'emergere di nuovi saperi. Per far fronte a tutto ciò, specialmente agli esiti della rivoluzione tecnologica e il ribaltamento dei tradizionali modelli di conoscenza e di

³⁵ A partire dagli anni '80 si è fatta strada la convinzione che i limiti di efficacia del sistema scolastico italiano sono stati tradizionalmente attribuiti alla mancata formazione professionale degli insegnanti e che per questo fosse necessario individuare un sistema di formazione universitario allo scopo di reclutare in modo qualificato gli insegnanti. La legge n. 341/1990 decideva l'istituzione di un corso di laurea per gli insegnanti primari e di una scuola di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie.

trasmissione del sapere, occorre qualificazione e competenza, ma soprattutto si invoca educazione e formazione continua.

È necessario dunque che la formazione degli insegnanti si confronti con i mutamenti culturali e le prospettive di fondo che si aprono.

Dinanzi ad una panoramica piuttosto vasta e frammentata di modelli di formazione dobbiamo ammettere che si tratta in prevalenza più di iniziative che di veri e propri modelli. E non sempre questi si riferiscono a degli orizzonti di significato comuni che danno consistenza alle esperienze e agli eventi formativi. Le linee di tendenza che sottostanno a tali progetti di formazione sembrano orientate più alle esigenze delle organizzazioni (aziende, servizi socio-sanitari e socio-educativi, ecc.)³⁶ e di un saper fare (tecnico e metodologico) che alle esigenze del soggetto, o meglio delle persone che devono formarsi in funzione di un compito più che di un ruolo.

È pur vero che in questi ultimi anni, anche in sede di formazione dei professionisti nella società civile, si è sviluppata una certa attenzione alla dimensione «personalistica» che è sullo fondo di ogni professionalità autentica, come ad esempio,

- la buona qualità della soggettività personale (solidità di personalità, inclinazioni particolari, saggezza, capacità relazionali...);
- la cura dei mondi vitali in cui la professionalità è vissuta e dei sistemi referenziali in cui si inquadra e da cui riceve senso;
- la contestualizzazione sociale dell'operare pratico, che chiede di saper vivere insieme con gli altri, sotto il segno della libertà, della differenza collaborativa a tutti i livelli;
- la problematizzazione degli aspetti etici e deontologici dei ruoli e delle professioni a carattere sociale;
- l'attenzione alla "soddisfazione del cliente", diventata il punto centrale nella ricerca della «qualità totale» della produzione e del mercato con la conseguente esaltazione del servizio e della comunicazione con il cliente reale o virtuale.

3. Gli interrogativi di fondo

Non mancano gli interrogativi in proposito. La messa a punto delle proposte, dei contenuti e degli strumenti per la formazione dei docenti, comporta dal punto di vista operativo e di progettazione un minimo approccio alle competenze, cioè a quelle qualità e abilità di base che dovrebbero caratterizzare chi opera in ambito educativo-scolastico. Esse dovranno essere specifiche e non generiche, se si vogliono individuare le aree di formazione, i nuclei tematici e le esperienze formative corrispondenti. Ma ci si può limitare a questo? Quale è la professionalità che globalmente e specificamente va richiesta ad un docente della Scuola Cattolica?

Nei processi formativi è importante puntare l'attenzione sulla funzione, sul fare e perciò sulle competenze da acquisire? O su una formazione che si commisuri sull'identità, meglio ancora sull'essere e sul compito che la persona è chiamata ad assolvere?

Sarà sufficiente cercare soluzioni "tecniche", puntare sui metodi o sulle strategie operative a fini di una migliore efficienza ed efficacia, magari lavorando un minimo anche sull'immagine?

Nella formazione degli insegnanti della Scuola Cattolica vengono chiamati necessariamente in campo, oltre alla competenza propria della professionalità docente, ad un'autentica sensibilità e competenza pedagogica, una conoscenza dei dinamismi di crescita e dei compiti evolutivi della persona nelle diverse età della vita, delle dinamiche relazionali, anche una sapienza della vita, un concreto discernimento che si fonda su dinamismi di fede.

Lo sforzo per arrivare ad elaborare modelli formativi che tengano conto dell'intreccio tra contesto socioculturale in cambiamento, tra saperi emergenti dalla prassi formativa e dalle cono-

³⁶ Spesso i modelli di formazione sono mutuati dall'ambito delle scienze della formazione, e più in generale dal mondo delle organizzazioni (management), dalla gestione delle risorse umane, e sono applicati acriticamente anche alle istituzioni educative senza però comprenderne fino in fondo le logiche sottostanti.

scienze (teologiche, antropologiche e psicologiche, pedagogiche e metodologiche...) ed esigenze (bisogni formativi) delle persone, è uno dei compiti che si deve affrontare con urgenza.

Da qui la necessità di ripensare la modalità di concepire formazione dei docenti-educatori: una formazione che, mentre assicura la qualificazione delle persone mediante l'acquisizione di competenze specifiche, si trasformi anche in un laboratorio di ricerca, di confronto e di sperimentazione (ricerca-azione) di nuovi modelli formativi.

4. Quale formazione psicologica?

4.1. Innanzi tutto la formazione della persona dell'insegnante

Guardiamo, prima di tutto, alla formazione della persona dell'insegnante. Da questo punto di vista, occorre subito puntualizzare alcuni aspetti essenziali per realizzare dei percorsi formativi in cui l'identità personale, umana e cristiana sia confrontata continuamente con la professionalità che gli viene richiesta in ambito educativo-scolastico, professionalità che entra a far parte della sua identità e più ancora della sua responsabilità, della sua vocazione e missione.

In questa linea provo ad indicare *alcuni punti chiave* che costituiscono poi delle prospettive di fondo della formazione.

Formazione come "crescita personale". La proposta di formazione offerta agli insegnanti dovrebbe avere in primo luogo come obiettivo centrale quello di *potenziare il cammino di crescita personale*.

Se la formazione vuole raggiungere la persona in profondità, deve essere considerata come un processo vitale di crescita e di maturazione che si compie proprio mentre la persona realizza se stessa nello svolgimento del compito-vocazione cui si sente chiamata in risposta al disegno di Dio. Si tratta di un processo di unificazione personale che consiste nella costruzione di un'identità lungo l'intero arco della vita, nel quadruplico rapporto con se stessi, con gli altri, con il mondo e la storia e con Dio. In tal senso, onde evitare ogni dicotomia tra maturazione umana e cristiana: la crescita va intesa come un percorso di maturazione umana nella direzione della chiamata a divenire «veri» credenti in Cristo.

È importante perciò domandarsi: Quale crescita? Verso quali traguardi evolutivi orientare la persona, in quanto educatore, lungo tutto il processo formativo?

Come ogni crescita, anche la formazione di un docente-educatore ha le sue leggi, le sue tappe e dovrebbe procedere di pari passo con il cammino di ri-elaborazione della propria identità, con tutta la fatica che questo comporta. Si suppone, pertanto, che le mete evolutive essenziali per divenire adulti nella vita e nella fede siano raggiunte e che i compiti di sviluppo propri di ogni età siano attuati. Lo sviluppo, infatti, è sempre un percorso temporale che impegna la persona a raggiungere certe mete di crescita, seppure non in forme unidirezionali e necessitanti e non senza limiti.

Crescere vuol dire soprattutto divenire se stessi secondo ciò che si è chiamati ad essere, il che comporta un serio processo di conoscenza e gestione di sé. In questa ottica è importante considerare che la costruzione dell'identità personale è collegata alla progettualità e alla realizzazione della vocazione personale di ciascuno, che poi si concretizza in un progetto di vita e/o in un compito che chiede una specifica professionalità.

Occorre, pertanto, porre alla base della formazione un modello evolutivo dinamico, rispettoso della complessità della persona e dei suoi dinamismi. Lo sviluppo, infatti, è una realtà dinamica che in modi diversi e con ritmi diversi, mediante continui cambiamenti, tende verso un equilibrio sempre più grande e più maturo. È un processo di cambiamento progressivo e costante che accompagna la persona lungo tutto l'arco evolutivo – dalla nascita alla morte – modificando ogni suo aspetto, sia sul piano della struttura di personalità, sia nelle manifestazioni comportamentali.

Tale processo di cambiamento non sempre procede in modo armonico e a tutti i livelli della singola persona, né si manifesta con uguali ritmi nel confronto interpersonale.

Tenendo conto di tutto ciò è auspicabile che nel percorso di formazione degli insegnanti si proponga un itinerario formativo che contempli, sia in termini di contenuti e di nuclei tematici propri degli insegnamenti, sia nelle esercitazioni e nei laboratori, sia nell'esperienza del tirocinio, tali istanze di maturazione e di crescita personale. È notevole allora la rilevanza, che in questi percorsi di formazione, si dovrebbe assegnare alle scienze psicologiche dello sviluppo e dell'educazione che costituiscono uno dei saperi fondamentali per la formazione di un docente. Nell'esaminare i diversi curricula e le offerte formative delle Facoltà di Scienze della Formazione che si propongono di formare i futuri insegnanti si può osservare come sia la *psicologia dello sviluppo* che la *psicologia dell'educazione* risultano o assenti o carenti. Infatti, anche laddove la psicologia dello sviluppo è presente nel piano di studio, esaminando gli obiettivi formativi e i programmi degli insegnamenti, si deve ammettere che i contenuti sono piuttosto generali e poco caratterizzanti, prevalentemente teorici e distanti da un possibile concretizzazione delle problematiche in ambito scolastico o educativo.

Formazione "tra acquisizioni e cambiamento" (ovvero elaborazione dell'esperienza). La formazione degli adulti – specie per gli adulti che svolgono funzioni educative – se vuole essere efficace, si gioca su alcuni assi fondamentali che vanno considerati congiuntamente, cioè in maniera interazionistica: il *sapere*, il *saper fare*, il *saper essere*; e – come ha insinuato il Rapporto Delors che parla di quattro «pilastri» – il *saper vivere insieme con gli altri*, vale a dire in solidarietà, democraticamente, nel pluralismo delle differenze individuali e sociali.

Non si tratta allora di offrire un'organizzazione concettuale trasmessa e assimilata, seppure in maniera ottimale, ma anche di un saper collegare la teoria, i contenuti e le conoscenze con le competenze tecnico-operative, relazionali e comunicative con la consistenza e la ricchezza di una personalità unificata, cosciente del suo compito-vocazione e capace di vivere i valori che trasmette.

Solitamente si pensa che la formazione comporti l'acquisizione di un bagaglio di conoscenze e che la conoscenza per se stessa porti la persona a trasformarsi, a cambiare e ristrutturarsi in relazione al compito e al ruolo che dovrà svolgere. L'equivalenza *conoscenza = cambiamento* non è possibile se non si tiene conto delle dimensioni simboliche, affettive ed emotive, ma anche comportamentali e pratiche dei processi di apprendimento e di crescita in generale.

Una formazione per insegnanti, data la pregnanza simbolica, etica e pedagogica della missione alla quale sono chiamati, dovrà favorire l'analisi della vicenda umana individuale con tutte le vicissitudini e conflittualità ad essa inerenti per individuare momenti, esperienze, persone significative, tappe e crisi che hanno contribuito al raggiungimento della propria identità. Dovrà consistere allora nell'offrire uno spazio per rielaborare le proprie esperienze di vita, in modo da diventare un'occasione per utilizzare le esperienze fatte come risorse da valorizzare in positivo, come «sapere frutto di esperienza fatta» (Freire).

In questa prospettiva, può risultare molto valida la metodologia del racconto (modello narrativo e dell'autobiografia) come strumento di analisi e di condivisione di esperienze, per la sua capacità di innescare dinamiche esperienziali, che non solo aiutano il soggetto a ritrovarsi ma anche a farsi conoscere dagli altri e ad interagire. È importante tenere conto della valenza terapeutica che tale modalità porta con sé, quando è ben condotta e quando le condizioni del gruppo sono positive.

Nell'itinerario formativo degli insegnanti l'Università dovrebbe offrire tra le attività formative caratterizzanti delle conoscenze e competenze derivate dalla *psicologia dinamica* (e della motivazione) e della *psicologia della personalità*. E ciò non solo per rispondere alla formazione della persona del docente, ma soprattutto in vista del compito educativo che gli è affidato. Non si può educare senza conoscere e per realizzare un'adeguata conoscenza dei soggetti da educare è necessario avere almeno dei criteri di lettura fondamentali della personalità e dei dinamismi psichici e motivazionali che muovono la condotta umana.

4.2. Lo sviluppo competente delle relazioni e della comunicazione

Nessuna azione o attività di formazione è necessariamente ed automaticamente formativa. Una delle condizioni che più di tutte favoriscono la crescita personale in funzione di un compito educativo è la capacità relazionale e comunicativa. Nel processo formativo un fattore determinante è la relazione. Infatti, il cuore di ogni educazione e dello stesso apprendimento è l'incontro e l'interazione tra le persone.

La relazionalità propria di chi si occupa di altri, specie se si tratta di soggetti in età evolutiva, non è soltanto una dotazione naturale, ma è data da un insieme di attitudini e di atteggiamenti che si apprendono e che possono essere trasformati attraverso l'esperienza e l'esercizio di dinamiche relazionali positive vissute e risignificate nel confronto con altri e nei feedback relazionali. Si tratta di un coinvolgimento esperienziale che chiama in causa tutta la personalità con la sua storia psicologica e che esige la capacità di mettersi in discussione e di farsi accompagnare.

Da qui deriva l'urgenza di abilitarsi all'accompagnamento educativo, di rendersi cioè capaci di "guida relazionale", sviluppando delle peculiari competenze, non soltanto sul piano delle abilità o delle conoscenze, ma soprattutto della sensibilità pedagogica, che comporta una capacità di ascolto e di comprensione del complesso campo di fenomeni che viene attivato nella relazione educativa, sia a livello personale che di gruppo.

Sono necessarie perciò le acquisizioni di conoscenze proprie della *psicologia sociale*, in particolare delle *tecniche e dinamiche di gruppo*, ma anche della *psicologia delle relazioni interpersonali*.

5. In sintesi

Nel percorso di formazione iniziale e permanente degli insegnanti lo studio della psicologia – o meglio delle scienze psicologiche – è indispensabile per ragioni che si possono ricondurre a due livelli, quello della crescita personale e quello dell'acquisizione di conoscenze e di competenze relazionali esigite dallo svolgimento del compito educativo.

In rapporto alla crescita personale, lo studio ha lo scopo di offrire quegli elementi basilari di conoscenza che possano aiutare innanzitutto a verificare e consolidare la propria identità personale e a facilitare i processi di conoscenza e di accettazione di sé, a gestire in maniera equilibrata la propria affettività nelle relazioni interpersonali, in particolare nella relazione educativa.

In rapporto alle esigenze del compito educativo lo studio dovrebbe affrontare tematiche relative ai processi di sviluppo e di crescita presenti nell'arco evolutivo, con particolare attenzione ai processi di costruzione dell'identità, alle dinamiche relazionali in ambito interpersonale e di gruppo, ma anche ai fattori che entrano in gioco nello sviluppo della coscienza morale e della religiosità infantile e adolescenziale.

I contenuti possono essere organizzati intorno a nuclei tematici derivanti dalle seguenti discipline che, a mio avviso, non dovrebbero mancare nei piani di studio:

- psicologia dinamica e della personalità,
- psicologia dello sviluppo umano e dell'educazione,
- psicologia dei processi cognitivi e di apprendimento,
- psicologia delle relazioni interpersonali,
- psicologia sociale, in particolare le teorie e tecniche di dinamica di gruppo,
- psicologia della religione,
- orientamento educativo.³⁷

³⁷ L'orientamento, inteso come educazione alle scelte, costituisce uno dei compiti più delicati della professionalità docente che dovrebbe essere in grado, mediante l'insegnamento della propria disciplina, di svolgere anche una funzione specificamente orientativa. A livello universitario tale disciplina è assente. In alcune Facoltà di psicologia si trova la psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Le uniche Facoltà che propongono nei curricoli di studio *l'orientamento educativo* sono le Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Auxilium e dell'Università Salesiana.

Non è da trascurare inoltre l'offerta di elementi di *psicopatologia dell'età evolutiva*, a fini di saper individuare e prevenire difficoltà e disturbi che possono influire sui processi di insegnamento e apprendimento.

La dimensione socio-organizzativa nella formazione degli insegnanti della scuola cattolica

Prof.ssa LUISA RIBOLZI (Università di Genova)

Il tema che mi è stato proposto potrebbe essere affrontato da due punti di vista: quale sia il contributo della sociologia e delle scienze dell'organizzazione al processo di qualificazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola cattolica, e quale sia il punto di vista della sociologia su questo tema. In un intervento breve mi è parso necessario scegliere, ed ho preferito utilizzare la seconda prospettiva, sottolineando in premessa che il problema fondamentale della scuola è oggi quello di *ridare centralità alla figura del maestro*: ce lo mostrano, paradossalmente, proprio i ragazzi che chiamiamo "devianti", che ci mostrano come un cattivo maestro sia per loro preferibile a nessun maestro.

1. La definizione delle caratteristiche dell'insegnante di scuola cattolica

Innanzitutto, vorrei partire da una considerazione che mi è stata suggerita da una recente esperienza di studio delle "città educative": così come una città amichevole per i bambini è una città in cui tutti vivono meglio, analogamente le caratteristiche di un buon insegnante di scuola cattolica vanno bene per ogni tipo di scuola: l'obiettivo di una scuola cattolica è infatti quello di formare la persona, che è una categoria comprensiva del cittadino, la cui formazione è obiettivo della scuola statale. Si tratta quindi di determinare quali siano le caratteristiche aggiuntive dell'insegnante di scuola cattolica, non quelle "sostitutive"³⁸.

A questa prima considerazione ne segue immediatamente un'altra: la definizione delle caratteristiche di un insegnante, e in particolare di quello che con un brutto neologismo viene chiamato "insegnante performativo", capace di conseguire gli obiettivi del progetto formativo della scuola in cui opera, è uno dei compiti più difficili in tutta la riflessione sociologica sui processi e le istituzioni formative. In particolare, il compito è reso più difficile dalla sempre minore chiarezza sul ruolo sociale della scuola, e dal fatto che esso sia comunque caratterizzato da una *dimensione trasformativa*, cioè dalla capacità di modificare – si spera in meglio – le caratteristiche dei propri utenti. Il buon insegnante è perciò quello che sa far cambiare, evolvere, muovere in direzione di un obiettivo, nel pieno rispetto del significato etimologico della parola "educazione".

2. La centralità della dimensione relazionale

In questo compito, mi sembra di dover sottolineare la centralità della *dimensione relazionale*: nei molteplici modelli di socializzazione che la storia ci offre, formali e informali, l'elemento ineliminabile è la *relazione educativa*, in cui è fondamentale la *disuguaglianza* fra chi insegna e chi apprende: disuguaglianza che non è di valore, ma di esperienza, capacità, conoscenze, ed è finalizzata a proporre dei modelli verso cui muovere: in un percorso di crescita, la dimensione orizzontale di confronto fra soli pari non è sufficiente, produce una socializzazione di breve respiro. Per questo motivo, l'insegnante è innanzitutto un *adulto responsabile* che aiuta i ragazzi a sviluppare le proprie

³⁸ Si può notare l'esistenza di un paradosso nelle ricerche sulla scuola cattolica: la maggior parte sono finalizzate a misurare la sua efficacia nel campo degli apprendimenti, ma pochissime – nessuna in Italia per quanto è a mia conoscenza – si propone di misurarne l'efficacia nel campo specifico della trasmissione dei valori cattolici.

potenzialità, e a ridurre la complessità dell'ambiente grazie alla sua capacità di trasmettere gerarchie di importanza. Sul piano della formazione, mi pare perciò che si dovrebbe assegnare maggiore importanza alla verifica delle caratteristiche di personalità di chi aspira ad un ruolo docente, e allo sviluppo delle attitudini considerate più desiderabili.

Questa dimensione relazionale mi sembra particolarmente sviluppata nella scuola cattolica, che è caratterizzata dall'esistenza di un *progetto condiviso* fra insegnanti e genitori (e, per i più grandi, studenti). Una seconda fondamentale caratteristica del ruolo docente deve quindi essere ulteriormente potenziata, ed è la capacità di interloquire con i genitori, oltre a quella di operare come gruppo all'interno della scuola. Una grande quantità di ricerche mostra l'esistenza generalizzata del cosiddetto "effetto scuola cattolica"³⁹, che consiste in un migliore apprendimento (sistematico anche se a volte molto ridotto) nelle scuole cattoliche, misurato tenendo sotto controllo le caratteristiche socio-economiche dei ragazzi: questo effetto viene attribuito all'esistenza di un capitale sociale di tipo relazionale, in quanto tutti i soggetti presenti nella scuola condividono la medesima impostazione culturale⁴⁰ e sono disponibili a lavorare insieme per il raggiungimento di fini comuni.

Questo non significa che il contenuto di ciò che viene trasmesso (conoscenze e competenze) sia irrilevante: possiamo forse precisare che ne viene sottolineata la caratteristica strumentale e particolare, in quanto nella scuola cattolica forse più che in quella "laica" sembra importante sottolineare il legame fra le singole informazioni trasmesse e l'unità di fondo dei saperi. È evidente che non si può insegnare quel che non si conosce, né si può essere chiari se manca un'adeguata preparazione che possiamo genericamente definire "didattica": per questo sia la preparazione disciplinare degli insegnanti che quella metodologica (con un'accentuazione, a mio parere, sulla capacità di individualizzare l'insegnamento in relazione alle caratteristiche ambientali, della classe e in qualche misura anche dei singoli, e sulla capacità di sintesi) costituisce un obiettivo di fondo del percorso formativo.

3. Le implicazioni per il processo di formazione e le modalità di reclutamento dei docenti

Se queste considerazioni sono corrette, ne conseguono a mio parere due conseguenze, l'una sulle caratteristiche del processo di formazione degli insegnanti, e l'altra sulle modalità di reclutamento.

1. *Nella formazione.* Nella formazione iniziale e in servizio, è opportuno affidare la responsabilità primaria alle università, ma è necessario *lasciare più spazio alla scuola*: il sistema deve riconoscere alle scuole la capacità di *creare cultura su se stesse*, configurandosi come una *comunità di apprendimento*, come il solo luogo in cui l'insegnante apprende ad agire come "professionista riflessivo", secondo la nota definizione di Schön⁴¹, applicando alle singole situazioni problematiche non solo le categorie teoriche che ha appreso durante la formazione, ma quel che egli o altri hanno ricavato dall'esperienza. L'attenzione è alla formazione di competenze disciplinari solide e aggiornate, ma anche all'agilità nel coglierne le relazioni; alla capacità di utilizzare e selezionare metodi e strumenti; alla capacità di leggere le necessità dell'ambiente e dei ragazzi; a progettare, valutare e modificare il suo insegnamento (capacità che vengono definite trasversali). Ma ad un certo punto tutte queste competenze devono essere spese in situazione, non solo nel tirocinio, ma nella pratica della classe. Per questo, oltre a determinare le caratteristiche dell'insegnante e a formarlo, è centrale la definizione delle capacità dei tutor e dei mentor, cioè di quei docenti in possesso di esperienza che svolgono il ruolo delicatissimo dell'addestramento dei giovani docenti, durante il corso di studi

³⁹ Il termine è stato utilizzato da Coleman nei suoi lavori sulla scuola pubblica e privata (citiamo il primo, J.S. COLEMAN - T. HOFFER, *Public and Private high schools: the impact of communities*, Basic, New York 1987) e da Bryk nelle sue prime ricerche (A. BRYK - M. DRISCOLL, *The High School as a Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*, National Center for Effective Secondary Schools, Madison (Wis.), 1988).

⁴⁰ Per una più ampia trattazione, si può vedere L. RIBOLZI *Famiglia, scuola e capitale sociale* in P. DONATI (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Ottavo Rapporto CISF sulla Famiglia in Italia, San Paolo, Milano 2003.

⁴¹ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

e nel periodo di pratica, a cui dovrebbe essere a mio parere affidato anche il compito di valutare l'effettiva capacità dei giovani a lavorare come insegnanti⁴².

2. *Nel reclutamento.* Nelle procedure di reclutamento, se tutto si gioca sull'autonomia e sul progetto formativo, il punto di arrivo deve essere la possibilità per le scuole (sia paritarie che autonome statali) di assumere direttamente gli insegnanti, sia pure all'intero di un preciso sistema di regole fissato centralmente, a tutela della libertà di insegnamento. Questo significa allora che nella scuola cattolica (ma il discorso vale per tutte le scuole che vengono definite "di tendenza") possono insegnare solo i docenti cattolici? Nella misura in cui l'elemento qualificante di una scuola, che determina la sua diversità riconoscibile, è il Pof, la risposta dovrebbe essere sì, e dovrebbe essere estesa anche alle scuole non confessionali: diciamo però che un docente deve quantomeno condividere con spirito amichevole il progetto formativo della scuola in cui insegna, impegnandosi a rispettarlo. Se questo è possibile anche per un docente non cattolico, non sono in grado di affermarlo con certezza.

4. I docenti: più un problema che una risorsa ?

Uno dei comportamenti più negativi nell'approccio usuale al tema degli insegnanti è che essi tendono ad essere considerati molto più come problema che come risorsa, trascurando il fatto che nessuna riforma, nemmeno la migliore sulla carta, può essere attuata senza il coinvolgimento degli insegnanti. Se li si considera come puri e semplici trasmettitori di un sapere elaborato altrove (ma ritenevo che questa teoria fosse morta insieme alle "vestali della classe media"!) diventa facile rifiutare il principio di reciprocità nei rapporti fra la scuola e i suoi docenti, e – prima – fra l'università e gli studenti-insegnanti. Se non è chiaro che cosa deve essere/fare l'insegnante (e mi pare che non lo sia, almeno non in misura sufficiente), non è chiaro nemmeno che cosa debba fare l'università per formarli, e non sono definibili neppure le caratteristiche di chi forma gli insegnanti, ruolo che appare sempre più determinante. Nel caso della scuola cattolica, poiché gli insegnanti che operano in essa devono comunque essere formati dall'università, possiamo pensare di dar loro qualcosa di più o di diverso, ma dobbiamo in ogni caso puntare su di una *formazione di qualità per tutti*, con la costruzione di un'alleanza fra le università e il sistema delle scuole cattoliche, cui potrebbe spettare un ruolo cruciale sia nel momento del praticantato, sia nella formazione in servizio.

⁴² Per questo motivo, insisto nel considerare sbagliato l'inserimento in ruolo al termine del percorso universitario, senza collegarlo con decisione al superamento con esito positivo del periodo di praticantato.

Interventi e contributi

Formazione iniziale degli insegnanti e passaggio alla vita professionale

Prof. SERGIO ANGORI (Università di Siena)

Gli studi che hanno per oggetto la carriera degli insegnanti sono concordi nel riconoscere che la transizione dalla formazione iniziale alla vita lavorativa costituisce un evento di grande rilevanza nella biografia personale e professionale, configurandosi come un vero e proprio *marker event*¹. È questo il momento in cui il neodocente, come una sorta di Giano bifronte, per un verso si volge all'indietro interrogandosi sulla efficacia e sulla "spendibilità" dei saperi (prevalentemente di natura disciplinare) acquisiti lungo il proprio percorso formativo e, per l'altro, si sente sollecitato a guardare in avanti ai problemi connessi con l'esercizio della professione e alle competenze che, al riguardo, dovrà essere in grado di esprimere. Finalmente ha la possibilità di mettere alla prova le proprie attitudini per l'insegnamento (se non la "vocazione" che ritiene di avere), di verificare se è capace o meno di motivare gli alunni all'apprendimento, di sperimentare l'efficacia del proprio modo di "fare scuola". È attraverso l'apprendistato lavorativo che, in sostanza, ha modo di valutare la congruità del suo talento e della preparazione di cui dispone con la variabilità e la complessità delle situazioni da affrontare.

Il primo impatto con la classe è per molti insegnanti "novizi" piuttosto traumatico: lo *shock da realtà* è forte: la scuola reale è diversa da quella ideale (o anche, semplicemente, da quella che si è vissuta da alunni). Come accade a tutti i professionisti "alle prime armi" i docenti privi di esperienza devono dimostrare (agli alunni, alle famiglie, ai colleghi, ma soprattutto a loro stessi) di possedere abilità che ancora non hanno². Impegnati come sono ad *insegnare* e, contemporaneamente, ad *imparare ad insegnare* – specialmente quando non c'è stata una specifica preparazione professionale, come quella offerta a partire dal 1999 dai Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria o dalle Scuole di specializzazione per insegnanti di scuola secondaria (SSIS) e, domani, dalla Laurea magistrale per l'insegnamento – compiono in modo impacciato e maldestro attività di cui, talvolta, non riescono ancora a comprendere pienamente il significato e cercano (non sempre riuscendovi) di nascondere incertezze, dubbi, ansie, preoccupazioni che inevitabilmente, agli esordi della vita professionale, accompagnano l'esercizio di un *mestiere difficile*³.

In particolare, scoprono ben presto che la padronanza di conoscenze disciplinari non è sufficiente per sentirsi e, soprattutto, per essere considerati dei "bravi docenti"⁴, si stupiscono che argomenti che per loro hanno un fascino straordinario lascino del tutto indifferenti la maggioranza degli studenti, trovano inspiegabile il comportamento refrattario ad ogni sollecitazione di natura educati-

¹ EURYDICE, *La professione docente in Europa*, Rapporto I *Formazione iniziale passaggio alla vita professionale*, Bruxelles 2002; V.A. BALDASSARRE (a cura di), *Studio comparato sull'anno di formazione in Europa. Rapporto di ricerca*, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bari, 1998; N. ENGELS, V.A. BALDASSARRE, *I principi da seguire per la pianificazione dei programmi di formazione per gli insegnanti principianti in Europa*, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bari, 1998; S. BUCCI (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Armando, Roma 2000; M. FURNO (a cura di), *Anno di formazione. Orientamenti, linee di ricerca, modelli di formazione in ingresso*, IRRE Marche, Quaderni di Innovazione e scuola, 34, 2001; TREELLE, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia. Dati, analisi, proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, 2004. Si veda inoltre M. HUBERMAN, *La vie des enseignants. Evolution d'une profession*, Délachaux & Niestlé, Neuchâtel 1989; M. HUBERMAN, *The professional life cycle of teachers*, in "Teachers College Record", 91, 1989. Sui *marker events* cfr. D. LEVINSON, *La struttura della vita individuale*, in C. SARACENO (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986.

² D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1993.

³ Cfr. S. ANGORI, *Insegnare. Un mestiere difficile*, Bulzoni, Roma 2003.

⁴ Cfr. S. ANGORI, *Il contributo dei "saperi" pedagogici e didattici alla formazione degli insegnanti*, "Studium Educationis", 3, 1999, pp. 471-481.

va e culturale da parte di un consistente numero di allievi. Particolarmente forte è il disagio prodotto da sensazioni di inadeguatezza relative al modo di guadagnarsi la stima di alunni, genitori e colleghi o concernenti l'organizzazione funzionale dei contenuti dell'insegnamento, la loro traduzione in attività didattiche motivanti, la capacità di gestire (peraltro quasi sempre in solitudine) tensioni e situazioni conflittuali. E sono proprio queste esperienze che li portano a constatare come la professionalità docente sia costituita da un *mix* di competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali ma anche dal possesso di *script* ("copioni", procedure, sequenze, espedienti didattici) che scandiscono e regolano la quotidianità dell'agire educativo in campo scolastico e che sono parte non trascurabile del "patrimonio esperto" della professione che stanno per intraprendere. Intuiscono quanto sia importante saper preparare una lezione, contestualizzarla rispetto alla classe cui è destinata, riflettere sulle strategie più utili per coinvolgere gli alunni, avvalersi di efficaci sussidi didattici, predisporre idonei strumenti per la verifica degli apprendimenti maturati. Scoprono che all'interno di ogni scuola (addirittura di ogni plesso) c'è una "cultura" costituita da teorie dell'educazione e della scuola, con annesse visioni, credenze, tradizioni, abitudini, atteggiamenti, aspettative, stili relazionali; non confrontarsi tempestivamente con essa significherebbe non solo rimanere estranei a quel contesto ma anche rinunciare ad interrogarsi sul proprio ruolo e sui processi che conducono alla costruzione del Sé professionale. Per non dire che ogni comunità professionale, e questo ovviamente vale anche per gli insegnanti, ha un suo modo di elaborare i "saperi" che la riguardano, di validarli, incrementarli, archivarli, socializzarli. Decifrare l'articolazione, il funzionamento ed il senso di questo congegno giova a rassicurare emotivamente il novizio, favorisce la sua integrazione professionale, lo sollecita ad esplorare e a far tesoro anche di quelle "conoscenze tacite" che costituiscono il quadro di riferimento di ogni attività lavorativa.

La normativa sulla formazione e sul reclutamento degli insegnanti della scuola statale, recentemente varata⁵, sembra aver colto pienamente l'importanza del momento di transizione dalla formazione iniziale alla vita professionale prevedendo forme di collaborazione università-scuola (momento della formazione e momento della professione) e modalità di "accompagnamento" verso il lavoro (laboratori, tirocini, anno di *applicazione* sotto la supervisione di un tutor, partecipazione ad attività formative promosse *ad hoc*, elaborazione di una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte nel corso dell'apprendistato e discussione davanti al *Comitato di valutazione degli insegnanti* per accertare le effettive capacità professionali degli aspiranti insegnanti, ecc.) che dovrebbero assicurare loro lo sviluppo delle competenze necessarie, consentendo di "pilotarli" senza traumi verso l'attività professionale e riducendo il rischio di compromettere la qualità del servizio scolastico a causa dell'inesperienza che contrassegna l'attività dei principianti. Temi, questi, che riguardano da vicino anche la scuola cattolica, da sempre "palestra" in cui si esercitano alla professione giovani docenti che poi, attratti da un miglior trattamento economico e giuridico, in molti casi l'abbandonano per passare nei ruoli della scuola statale.

Pensando alla "costruzione" del profilo professionale del docente di scuole cattoliche, e quindi di istituzioni che hanno un progetto educativo cristianamente ispirato, è proprio utilizzando gli "spazi" ai quali si è appena fatto cenno che, a nostro avviso, è possibile riuscire a coniugare qualità della formazione professionale iniziale e fedeltà ad una realtà che ha come suo tratto distintivo il «servizio a Dio e all'uomo mediante la cultura e l'educazione»⁶. Gli aspiranti insegnanti che siano seriamente interessati a conoscere la specificità che la scuola cattolica presenta (i principi cui si richiama, la funzione che storicamente ha svolto, le ragioni fondanti della sua *mission*, il servizio che eroga, la collocazione che ha all'interno del "sistema nazionale di istruzione", lo stato giuridico di coloro che vi prestano servizio, i rapporti che la legano alla gerarchia ecclesiale, le opportunità di animazione del tempo libero che offre, ecc.) e a dividerne i valori di riferimento devono poter trovare in essa occasioni di formazione professionale (laboratori, tirocini, anno di applicazione, ecc.) quantomeno identiche a quelle presenti nella scuola statale e supporti (tutor, docenti con funzione di *mentoring* e così via) altrettanto efficaci. Particolarmente utile potrebbe inoltre rivelarsi la

⁵ Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227.

⁶ CEI, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*, Elledici, Leumann (Torino), 1999, p. 7.

programmazione di seminari, incontri, momenti di riflessione informali che permettano a quanti intendono insegnare (anche o esclusivamente) nella scuola cattolica, e che vanno completando il loro iter formativo, di potersi confrontare con coloro che vi insegnano da tempo e che sono depositari di "saperi" (ma anche di sensazioni, emozioni, concezioni e stili di vita) che riguardano specificamente il modo di "fare scuola" e di "essere insegnanti" in questo tipo di scuola. Una scuola che non ha certamente una particolare attrattività sul terreno del trattamento economico ma che offre, o può offrire, stimoli e gratificazioni su altri piani (quelli dell'impegno nella promozione umana, del servizio alla comunità ecclesiale, della costruzione di capacità di dialogo e di rispetto per gli altri). Consentire agli insegnanti in formazione di conoscerla dal di dentro, per poi decidere con consapevolezza di svolgervi la loro carriera professionale, potrebbe evitare che i più capaci ed intraprendenti, tra quanti vi iniziano la loro carriera, tendano poi a passare, come si è detto, nelle scuole statali o decidano di dedicarsi ad altre professioni più remunerative.

1. Quali strategie per la formazione degli insegnanti?

Il titolo di un rapporto del 2003, predisposto per l'OCSE su iniziativa del MIUR: *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti*⁷, sintetizza in modo efficace le politiche da mettere in campo con riferimento alla formazione e reclutamento personale docente (quello della scuola statale come quello della scuola cattolica).

La professione docente – fatta eccezione per l'Italia e per pochi altri Paesi – non registra l'attrattività di un tempo. Molti governi nazionali, di conseguenza, guardano con preoccupazione al fatto che per i prossimi anni sia previsto un incremento sensibile del *turn over* degli insegnanti (almeno un quinto di quelli in servizio andranno in pensione; in Italia si stima che entro il 2014 lasceranno la scuola non meno di 300.000 degli 830.000 docenti attualmente occupati) con il rischio che la presenza massiccia di personale inesperto e soprattutto poco motivato possa compromettere il successo delle riforme scolastiche faticosamente avviate in questi anni. La stessa Commissione Europea si è fatta interprete di questa difficoltà e in un suo documento scrive: «Per rispondere alla sfida del rinnovo del corpo insegnante negli anni a venire e a quella di una situazione di crescente penuria di candidati bisogna prendere misure per attirare verso la professione di insegnanti, per formare i migliori talenti e per conservarli»⁸.

Purtroppo le condizioni lavorative (riguardanti la possibilità di un rapido inserimento occupazionale al termine degli studi, l'essere assegnati presso sedi di servizio non disagiati, avere un numero di alunni per classe non eccessivo, poter contare su una soddisfacente retribuzione, su possibilità di sviluppo della carriera, ecc.) e l'immagine sociale dell'insegnante non sono tali da invogliare a preferire questa professione ad altre. E se sono comprensibili le preoccupazioni di quanti temono uno scadimento del livello di professionalità dei docenti in Paesi che presentano alternative occupazionali all'insegnamento molto allettanti va detto che, anche là dove l'offerta di docenti è superiore alle possibilità di assorbimento da parte del mercato del lavoro, non sempre quelli assunti in ruolo si rivelano i migliori. Va inoltre aggiunto che, anche tra coloro che iniziano la carriera con forti motivazioni, ve ne sono alcuni che con gli anni, come accade in tutte le *helping professions*, rischiano di essere preda della sindrome del *burn out*. Insoddisfazione, stress, difficoltà a "capire" i giovani di oggi e a relazionarsi con colleghi e genitori, incapacità di dare un senso al proprio lavoro, rincrescimento per il fatto che l'insegnamento scolastico sia attività che non gode di adeguato apprezzamento sul piano sociale sono fenomeni che segnalano un disagio crescente tra gli insegnanti e la difficoltà da parte loro nel mettere in atto adeguate strategie per fronteggiare la frustrazione dovuta alla mancata realizzazione delle proprie aspettative o al loro progressivo depotenziamento (*cooping strategies*).

⁷ R. DRAGO, *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti*, Rapporto nazionale dell'Italia, OCSE, 2003.

⁸ COMMISSIONE EUROPEA, *Istruzione & Formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*, Bruxelles 2003.

Una maggiore attenzione al periodo che abbraccia la conclusione della formazione professionale e l'inserimento lavorativo potrebbe essere determinante anche nel prevenire questo tipo di difficoltà e sarebbe di sicuro giovamento alla scuola cattolica non meno che a quella statale. Il fatto che negli Stati Uniti oltre il 20% dei giovani insegnanti abbandoni la professione entro i primi tre anni di attività evidenzia in modo inequivocabile come un basso livello di autostima e la mancanza di strutture di sostegno ad una professionalità che sta muovendo i suoi primi passi possano indurre a ritenere che davanti a situazioni di disagio emotivo, che non si è preparati ad affrontare e gestire, non ci sia altra via che la fuga. Che poi questo fenomeno presenti nel nostro Paese dimensioni assai modeste è un dato che non autorizza a concludere che, da noi, il primo inserimento lavorativo degli insegnanti sia privo di difficoltà. Tutt'altro.

Almeno due, al momento, sono le tipologie di "percorsi" seguiti dai docenti che si trovano a vivere tale esperienza. Una è quella sperimentata da quanti provengono dalle "graduatorie permanenti" – graduatorie che costituiscono uno dei principali canali di reclutamento degli insegnanti da immettere in ruolo – i quali pur avendo "storie professionali" diverse (superamento di concorsi per titoli ed esami, partecipazione a sessioni riservate di abilitazione, frequenza dei corsi della SSIS) hanno comunque nel loro curriculum anni ed anni di supplenze temporanee, servizi prestati in varie realtà ambientali e scolastiche, "saperi di scuola" (conoscenza dei diritti e dei doveri dell'insegnante, delle ritualità degli organi collegiali, del modo di programmare le attività didattiche, di come relazionarsi con gli alunni e con le famiglie) appresi spesso casualmente e in modo non intenzionale nel corso delle esperienze di vita professionale di ogni giorno. L'altro percorso è invece quello seguito dai docenti che si affacciano al mondo lavorativo come vincitori di concorso: essi dispongono di una buona preparazione teorica ma, in non pochi casi, possiedono un bagaglio limitatissimo di esperienze pratiche. I primi rischiano di giungere al momento dell'immissione in ruolo ormai logorati da una prolungata ed estenuante fase di precarietà e quindi poco disponibili a migliorare le loro competenze professionali; i secondi con la presunzione che l'aver superato le prove concorsuali renda superfluo dover aggiornare e incrementare tali competenze attraverso la *formazione continua*.

Considerazioni a parte andrebbero poi fatte per coloro che si vedono assegnare brevi supplenze, spesso vissute senza alcuna conoscenza del contesto, nella più assoluta "solitudine", sentendosi del tutto disarmati sul piano professionale.

Sul problema, ovviamente, si registrano differenze notevoli a seconda che si considerino i vari ordini e gradi di scuola e le singole discipline d'insegnamento: a proposito di queste ultime le graduatorie di quelle umanistiche contengono un numero altissimo di aspiranti all'insegnamento, mentre quelle delle materie tecnico-scientifiche risultano quasi ovunque sguarnite. Ciò dipende dal minor numero di laureati in tale settore ma anche dal fatto che questi hanno molte ed interessanti opportunità occupazionali alternative rispetto all'insegnamento.

Quanto invece al processo di femminilizzazione, che connota le professioni di scuola e che investe ormai in modo consistente anche il ciclo secondario di tale istituzione⁹, va detto che la prospettiva di un lungo precariato e di un trattamento retributivo inadeguato spinge molti potenziali insegnanti maschi a dedicarsi ad altre professioni, impoverendo il sistema scolastico di una "risorsa" – il personale docente maschile appunto – che è invece essenziale per lo sviluppo armonico della personalità degli alunni. Problema, questo, che la scuola cattolica non può trascurare, tenuto conto del ruolo che gli insegnanti hanno nella costruzione dell'identità personale, oltre che nella crescita culturale dei giovani.

Da ultimo va accennato alle iniziative finalizzate ad evitare che i migliori insegnanti lascino la scuola. Gli studi in merito, promossi dall'OCSE, sottolineano il fallimento delle politiche incentrate su aspetti meramente retributivi (*merit pay*), cioè sulla qualità delle prestazioni dei docenti, misurate sulla base degli esiti di test cui sono sottoposti gli alunni e del giudizio espresso dai supervisori. L'attrattiva della professione docente sembra in larga misura dipendere dalle possibilità di articolazione e di sviluppo della carriera che si rendono disponibili. Il fatto che tanto la pubblica am-

⁹ P. DEL TOSO, *Le donne insegnanti: problematicità di una presenza nella scuola in una prospettiva di genere*, "Orientamenti Pedagogici", 47, 2000.

ministrazione quanto i sindacati di categoria comincino ad ipotizzare, anche per la scuola, il riconoscimento giuridico di una pluralità di professioni (insegnanti generalisti, specialisti, specializzati, tutor, supervisor, esperti nei processi di valutazione, responsabili dei rapporti con le istituzioni locali, con il mondo del lavoro, con la realtà sociale, impegnati a tempo pieno, a tempo parziale, incaricati della realizzazione di specifici progetti, ecc.) lascia sperare in un superamento dell'attuale modello burocratico di sviluppo della carriera, incentrato solo sull'anzianità di servizio, prescindendo dal riconoscimento dei meriti professionali, dall'impegno espresso nel migliorare la propria professionalità, dalla capacità di assolvere compiti che contribuiscono a migliorare la qualità della scuola¹⁰.

2. L'*induction*: un percorso per imparare a insegnare

Quanto fin qui emerso consente di dire che la vita professionale dell'insegnante è fortemente segnata dal modo in cui chi decide di fare questo "mestiere" vive i suoi primi approcci con il mondo del lavoro. Per questa ragione, da tempo, in molti Paesi ci si preoccupa che tale momento includa attività che abbiano una chiara impronta professionalizzante; avere la responsabilità di un insegnamento (se pure sotto la supervisione di un docente esperto), gestire una classe, rispondere dell'apprendimento degli alunni, avere la possibilità di compiere *feedback* che consentano di migliorare le "tecniche" didattiche utilizzate permette di verificare se si possiedono i requisiti necessari per aspirare a diventare dei "bravi insegnanti".

Il raffronto comparativo con altri Paesi evidenzia come il corrispettivo del nostro "anno di formazione" sia costituito, in quelli anglofoni, dall'*induction*: un particolare "programma" di aiuto, di sostegno ed orientamento; una sorta di apprendistato della durata solitamente di un anno, che si propone di preparare l'aspirante insegnante ad entrare nella scuola come professionista qualificato. Letteralmente, il neologismo *induzione* sta ad indicare *introduzione nel lavoro* e richiama il concetto di spingere, ma anche quelli di sostenere, affiancare, incoraggiare. È questa, nello sviluppo personale e professionale degli insegnanti, una fase di transizione dalla teoria alla pratica che consente di prendere coscienza dei problemi connessi con l'insegnamento-apprendimento di una disciplina in una specifica tipologia di scuole o di classi, di provare a progettare attività educative personalizzate, di scoprire la molteplicità di fattori che facilitano o ostacolano l'azione didattica. Nel corso dell'*induction*, che come scrive Emanuele Isidori si colloca tra la *formazione iniziale* e quella *continua* ed ha la funzione di far avvertire la necessità di porsi – anche sul piano dello sviluppo della professionalità – nella prospettiva dell'educazione permanente¹¹, i docenti novizi sono sollecitati ad *osservare* il contesto, gli allievi, i colleghi più esperti ma anche a *farsi osservare* (da parte di chi ha il compito di assisterli nella loro iniziale attività professionale) in modo da apportare prontamente eventuali correzioni al proprio modo di agire, di porsi, di relazionarsi, ecc.

L'*induction* offre l'opportunità di "adattarsi" ad un certo ambiente, di prendere confidenza con esso, di imparare a padroneggiarlo; soprattutto consente di socializzare con i colleghi "esperti". Il principiante ha infatti modo di vederli all'opera, di imitarne le "pratiche" che giudica più efficaci e produttive, di chiedere la loro collaborazione. Ha inoltre la possibilità di cogliere il senso dei messaggi più o meno espliciti che la comunità professionale in cui si appresta ad entrare gli invia in ordine a che cosa significa essere "insegnanti" e di decodificare i segnali di apprezzamento o di censura di aspetti del suo agire riguardanti, in particolare, il modo di interpretare il ruolo docente, di tenere la disciplina, di conformarsi all'immagine che ogni scuola ha e intende dare di sé.

È un dato di fatto, annota ancora Isidori, che il primo anno di insegnamento «presenta caratteristiche proprie». Richiamando gli studi di Huberman egli osserva che è questo «un periodo di sopravvivenza e di scoperte, di grande apprendimento, ma anche di forti emozioni»¹². L'assenza di

¹⁰ Cfr. G.P. PRANDSTRALLER, *Insegnanti professionisti e non burocrati*, "Corriere della Sera", 1° febbraio 2001.

¹¹ Cfr. E. ISIDORI, *Pedagogia dell'anno di formazione degli insegnanti: teoria e prassi*, Anicia, Roma 2002; E. ISIDORI, *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Aracne, Roma 2003.

¹² E. ISIDORI, *Pedagogia dell'anno di formazione degli insegnanti: teoria e prassi*, cit., p. 16.

sufficienti abilità didattiche, indicata dai neodocenti come motivo di preoccupazione, nasconde in realtà il timore di non riuscire a gestire la classe. È quindi su questo versante che, prioritariamente, essi hanno bisogno di essere sostenuti ed assistiti. Ma per far ciò occorre «un cambiamento sostanziale nell'organizzazione della scuola e della cultura dell'insegnamento»; è necessario, innanzi tutto, «aiutare gli insegnanti [anziani] a coltivare un atteggiamento critico ed aperto nei confronti del loro lavoro ed abituarli all'analisi e alla comprensione del processo di insegnamento-apprendimento»¹³ sollecitandoli a superare la reticenza che hanno nell'affrontare, discutendone con i colleghi più giovani, il loro vissuto professionale.

L'anno di applicazione, introdotto dalla recente normativa che regola il sistema di formazione, avviamento al lavoro e reclutamento degli insegnanti, costituirà nel nostro Paese il corrispettivo dell'*induction*. Le premesse per farne un momento centrale nel processo di costruzione della professionalità docente ci sono tutte. Molto dipenderà, tuttavia, dalle modalità con le quali questa esperienza verrà organizzata e, soprattutto, dalla capacità di docenti "esperti" di svolgere efficacemente la funzione di tutor (un mestiere del tutto nuovo nella nostra cultura magistrale), garantendo al "novizio" una assistenza sistematica, continua, professionalizzante. Una valutazione oggettiva e puntuale di essa, cioè una valutazione di tipo "formativo", eviterà che l'attività in questione possa risolversi in un adempimento esclusivamente amministrativo.

Sarà questa una fase in cui i neoinsegnanti avranno modo di interrogarsi sul modo di coniugare competenze tecniche e quadro valoriale di riferimento, abilità pratiche e convinzioni alle quali intendono ispirarsi nel loro lavoro. Ed è scontato che tutto ciò avrà un peso rilevante nella costruzione della loro identità professionale.

Sollecitare le scuole paritarie cattoliche che intendono assumere insegnanti a segnalare alle Direzioni scolastiche regionali, al momento opportuno, la disponibilità ad accogliere giovani che condividano il loro "progetto educativo" e che siano interessati a compiersi la loro esperienza di *induction* può essere una occasione per impegnarle ad interrogarsi sulle caratteristiche del profilo dell'insegnante che dovrebbe operare al loro interno, su ciò che ha da possedere "in più" rispetto agli altri, su chi ha il compito di aiutarlo ad impadronirsi di tale "di più", ma può costituire anche una importante opportunità, per le scuole di ispirazione cristiana, di porsi il problema di come conciliare qualità del servizio educativo erogato e rafforzamento della loro peculiare identità. Investire risorse (anche economiche) per attirare, formare e trattenere i migliori docenti sembra essere, per la scuola cattolica, una scelta senza alternative, specialmente se ambisce, come deve, all'eccellenza.

Una formazione ai significati, ai nessi, al confronto interculturale

Prof. Don CESARE BISSOLI (Università Pontificia Salesiana, Roma)

1. Se l'insegnante di scuola cattolica (SC) lo è anzitutto come insegnante, cioè con la competenza del docente, il *curricolo di formazione universitaria* gli si addice in toto. Anzi, l'eccellenza a cui idealmente tende la SC, richiederebbe altrettanto idealmente di adire alle migliori università, di scegliere dove l'offerta è più seria ed insieme di accettare di percorrere un cammino con maggior dedizione... Ma questi possono apparire discorsi 'idealistici', appunto. Almeno rimanga – e con vincolo di coscienza – che una università non frequentata o male vissuta è ancora più incomprensibile per chi opera nella scuola che intende ispirarsi alla sapienza (e scienza) del Vangelo. Diventerebbe una precisa responsabilità morale .

2. In verità la formazione di cui il docente nella SC avrebbe diritto – ed oggi di fatto grande bisogno – è *la formazione teologica ad uno standard superiore*, o meglio ad uno standard che partendo da un livello elementare possa crescere. Ciò vale normalmente per gli insegnanti laici, ciò va-

¹³ *Ivi*, pp. 20-21.

le, almeno come aggiornamento, per quanti avessero fatto il curriculum teologico e non fossero restati nel flusso della ricerca.

I contenuti materiali richiesti riguardano le scienze teologiche (antropologiche), bibliche, morali, storico-ecclesiali, pastorali. Ma ancor più importante da perseguire è la teologia fondamentale, in quanto offre non solo i fondamenti del sapere cristiano, aiutando ad una giusta gerarchizzazione ed essenzializzazione del tanto materiale di cui si parla nel cristianesimo, ma dona soprattutto la prospettiva entro cui inquadrare il rapporto ragione e fede, e dunque i nessi tra dato (e metodo) scientifico e dato rivelato (con relativo metodo di sviluppo). Offre cioè quel principio di correlazione che, bene impostato, è l'unico criterio valido per un dialogo tra esperienza umana e religiosa. Ed è in fondo ciò che viene richiesto al docente cattolico dalla sua scelta di fede, tanto più nel contesto della scuola cattolica

3. Le Università statali non offrono, fino ad oggi, una formazione teologica di livello accademico così descritto. Lo fanno le *Università Pontificie*, lo fanno gli *Istituti Superiori di Scienze Religiose*. Lo possono fare, ma con minore sicurezza che ciò avvenga, altre istituzioni locali. Ma come proporre realisticamente ad un insegnante della SC questo tipo di formazione qualificata? Scartati i piani alti, rimane un permanente offerta di corsi formativi, di primo avvio (con una estensione programmata che potrebbe procedere per l'arco di un anno) e di formazione permanente in servizio. Un centro istituzionale condiviso da parte di SC nel territorio potrebbe essere assai utile, anche per facilitare il dialogo tra i colleghi delle differenti SC.

4. Però ritengo che la formazione universitaria che si addice ad insegnanti di SC non sia tanto nel sapere teologia ma, come sopra dicevo, nel *farsi competenti dei nessi*. Tenuto conto che nelle Università dello stato non può aversi una formazione teologica aperta alle scienze umane, rimane almeno la possibilità di un apprendimento delle scienze umane aperte a significati di trascendenza religiosa. Parlo di possibilità che si fa effettiva se tale apertura si realizza. Il che, non essendo così scontato, tenuto conto della funzionalizzazione dei saperi e di un antropocentrismo immanentista e secolarizzato, richiede, quando occorre, un necessario esercizio di integrazione fuori dell'aula, ma anche impostando – cosa che la riforma non ostacola – piani di studio (seminari, tirocini, tesi di ricerca...) che siano nella direzione sopraccennata.

5. Si può pensare che ad un docente di SC siano particolarmente congrue le scienze umanistiche (storia, letteratura, filosofia, arte, ma anche scienze naturali, geografia...), per il fatto anche che lo richiede il suo titolo di specializzazione, ma più globalmente perché viene ad interessare una comprensione umanistica di tutti i rami del sapere.

Concretamente tre, a mio parere, sono gli aspetti da considerare, grazie ai quali il docente, magari lui stesso cattolico, può impostare quel processo educativo globale che gli viene richiesto nella SC.

Il primo è la *formazione ai significati*. Intendo dire la capacità di cogliere il livello "profondo" dei fatti, del costume, delle teorie. È l'ordine delle motivazioni, che spiegano le ragioni di un evento, di una condotta, di un'azione. Vuol dire superare il piano della constatazione empirica o del puro cognitivismo autofinalizzato. Vi sono sempre delle persone di mezzo, anche nelle aule di matematica (almeno colui che fa i testi, il docente che li spiega, il discepolo che li deve apprendere), tanto più negli avvenimenti storici, nelle scuole di pensiero, negli ordinamenti giuridici, in un dipinto del Caravaggio... È a questo livello che una proposta di fede, qualora fosse fatta, ha i titoli per poter passare, appunto, come significativa, capace di motivazioni sensate.

Il secondo aspetto da considerare lo chiamo la *formazione ai nessi*. Intendo dire l'attenzione alla connessione causa ed effetto, ma anche all'analogia e somiglianza, dove sono in gioco contenuti antropologici importanti. Nessun evento bellico, ma anche cosmologico, come lo tsunami, o di costume pubblico (ethos) è scevro di contatti previ che lo hanno generato e di effetti che esso stesso genererà. Si crea così la catena della tradizione storica, entro cui si muovono dati perversi e dati lu-

minosi, si propone l'istanza educante a saper gestire i propri nessi o relazioni, in dare ed avere, in un gioco di libertà e responsabilità. In quest'ottica anche la religione cristiana ha titoli per porsi come oggetto di studio, giacché la catena dei nessi che ha creato diacronicamente e sincronicamente è certamente imponente, con delle ombre, ma certamente con tali esiti positivi da farsi giusto obiettivo di studio. Merita notare che oggi il mondo della Bibbia viene sempre più invocato come laboratorio di nessi e di significati; Benedetto XVI è su tale piano che sviluppa molto della sua cura pastorale, non racchiuso in un recinto intraecclesiale, ma mostrando il nesso ad es. tra *eros* ed *agape*, tra la lettura nietzscheana della storia e la lettura cristiana, tra l'agire *etsi Deus non daretur* e *quasi Deus daretur*.

Il terzo aspetto da considerare, di cui l'Università può farsi carico è il *confronto interculturale*. Che questo sia quanto mai pertinente ad una sede formativa quale è la SC pare ovvio (anche se capita di vedere certe SC diventare elitarie e chiuse). È ovvio in nome di una visione di realtà in cui il pluralismo culturale ed anche religioso non è una sorta di male scappato dalle mani di Dio, ma è il modo di essere dell'uomo di oggi con cui Dio intende incontrarsi. Il confronto è per sé di casa nella storia civile e della filosofia, quando non si procede a scomparti separati. È intrinseco in una scuola del reciproco rispetto tra i membri dell'aula e dell'istituzione, o almeno lo dovrebbe essere. Se non ci fosse, se i saperi procedessero isolati tra loro o funzionali ad un apprendimento puramente "tecnico", e i docenti idem, bisognerebbe allargare la prospettiva. Il pluralismo culturale (entro cui assumere quello etnico, linguistico, religioso...) non è un incidente di passaggio ma una componente stabile della cultura attuale, da conoscere e da valorizzare. La stessa fede cattolica, nata in contesti di alto pluralismo, come la Bibbia dimostra, guadagna di più nel confronto anche dialettico fra differenti grandezze, garantendo più efficacemente il principio della propria identità tramite il riconoscimento delle differenze, pronta a giocare in esse con un dialogo costruttivo.

I pilastri della professionalità docente

Prof.ssa Sr. HIANG-CHU AUSILIA CHANG (Pontificia Università Auxilium, Roma)

La professionalità docente, degna di tal nome, può essere considerata la chiave di volta delle innovazioni scolastiche e di ogni riforma scolastica. I pilastri che devono reggere tale professionalità principalmente riguardano, a mio avviso, quattro convinzioni e linee d'azione:

1. *Anzitutto "salvare" la persona umana;*
2. *Insegnare educando;*
3. *Educare insieme formandosi costantemente;*
4. *Educare alla cittadinanza attiva e responsabile nella prospettiva mondiale solidale.*

Personalmente, considero importante la ri-comprensione della professionalità docente recuperando e assicurando la portata dei suddetti pilastri in tutta la loro chiarezza e profondità. Ciò costituisce, a mio parere, il vero contributo delle università alla formazione degli insegnanti non solo di scuola cattolica, ma anche di tutte le scuole. Anzi, *a fortiori*, per le scuole cattoliche essi diventano punti focali da tener presenti sia nella formazione iniziale, sia nella formazione in servizio dei loro insegnanti.

1. Anzitutto la persona umana. Una sana *antropologia* si rende indispensabile oggi, in particolare nella nostra cultura sempre più materialistica ed edonistica per cui ovunque si assiste a un dilagante smarrimento e/o capovolgimento dei valori. Risulta urgente l'impegno di inculcare, già nell'ambito familiare e fin da tenera età, la convinzione che la persona vale molto più di un giocattolo o di un animaletto che il bambino adora. Un obiettivo prioritario nella formazione degli insegnanti dovrà essere proprio quello di farsi una giusta visione antropologica. Anzi, va ricordato che l'educatore non può inculcare nei suoi alunni la sacralità della persona umana se non l'ha assimilata e tradotta nella propria vita personale, riconoscendo, ad esempio, il primato e la centralità della persona umana al di sopra dei programmi e dell'orario scolastico e anche degli stessi risultati ottenuti.

Proprio in questa luce si comprende anche la necessità di saper portare nel proprio cuore (*I care*) gli alunni, di vivere il "mai senza l'altro" nella propria vita e ciò suppone la conoscenza e l'accoglienza degli alunni e, nel contempo, l'accoglienza dell'Altro con la maiuscola. Va da sé che una sana antropologia debba essere coniugata con la chiara consapevolezza e conoscenza critica della realtà socio-culturale in cui viviamo, proprio per saper orientarci, scegliere, utilizzare strumenti e strategie adeguati per la nostra crescita umana, culturale e professionale.

2. Insegnare educando. La coscienza pedagogica, *conditio sine qua non* della professionalità educativa, esige l'approfondimento sia del rapporto uomo-cultura-discipline di studio-educazione, sia della valenza formativa delle discipline di studio. Da decenni si parla dell'importanza di scoprire e di riscoprire tale valenza, ma non è raro constatare un modo d'insegnare che indulge a un apprendimento piuttosto mnemonico, libresco, passivo, demotivato. "Insegnare educando", invece, costituisce la ragion d'essere della scuola quale luogo di assimilazione sistematica della cultura e di formazione integrale. È proprio questo che la contraddistingue dalle altre agenzie culturali.

3. Educare insieme formandosi costantemente. La scuola non sempre mostra di essere una comunità propriamente educativa a motivo della scarsa coscienza di dover imparare sempre e sentire il bisogno di una costante auto-formazione. Se negli insegnanti c'è un vero amore del bene degli alunni la convergenza d'intenti e la collaborazione diventano più facili permettendo di trovare modi creativi di realizzazione e di assunzione di una corresponsabilità nella conduzione della vita scolastica. L'impegno di una fattiva collaborazione coinvolge tutti: *in primis* gli insegnanti e il personale dirigente, amministrativo, tecnico e ausiliario, ma anche alunni e genitori. *Educare insieme formandosi costantemente* è esigito anche dalla prospettiva *interculturale* irrinunciabile nella nostra società sempre più multiculturale. Irrinunciabile, perché ognuno cresce umanamente *grazie all'altro, con l'altro, accogliendo l'altro e collaborando con l'altro*. Saper collaborare costruttivamente con gli altri, d'altronde, è la nota caratteristica non solo della formazione umana in generale, ma anche di quella docente in particolare.

4. Educare alla cittadinanza attiva e responsabile nella prospettiva mondiale solidale. Nella nostra società, marcatamente consumistica e sempre più globalizzata e competitiva, tale prospettiva educativa fa da *bussola* e, nel contempo, da *puntello* all'edificio dell'umanità perché non crolli e non si autodistrugga. Essa è in perfetta sintonia con la cosiddetta prospettiva "glocale" (globale e locale insieme) che dovrà essere adottata in tutti gli ambiti e livelli della convivenza umana nel quadro di un'adeguata comprensione del mondo: in tal senso si esige non solo la capacità di *e-learning*, ma anche una giusta educazione ecologica, bioetica ed interculturale.

A modo di conclusione

Oggi tutti siamo convinti che è necessario acquisire e possedere delle competenze, metterci in atteggiamento di continuo apprendimento, imparare a regolarci secondo i criteri della "Qualità", imparare ad affrontare i propri problemi senza perdere di vista i compiti principali.

Per questo motivo, in tutti gli sforzi che si compiono è prioritario quello di rivisitare criticamente le finalità e gli obiettivi generali dei diversi gradi scolastici e riportare ad essi la formazione degli insegnanti. La coscienza teleologica è la bussola della professione docente; essa, pertanto, non può mancare di un'apertura mondiale chiara ed esplicita, che superi cioè la "preoccupazione" di respiro principalmente europeo. La "cattolicità" sarebbe da tradurre in termini di visione integrale, universale, mondiale, contro il riduzionismo e l'unilateralità, la discriminazione, l'ideologia e la chiusura egoistica nel proprio gruppo di appartenenza.

Senza assicurare una formazione base di questo tipo, dunque, i laboratori o i tirocini, facenti parte dell'offerta formativa destinata ai futuri docenti, possono risultare senza anima, lungi dal costituire spazi necessari quale banco di prova anche delle suddette convinzioni.

Formazione degli insegnanti all'orientamento e al counseling

Prof. SEVERINO DE PIERI (Presidente Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione, Venezia-Mestre)

Premessa

Orientamento e *counseling* sono funzioni specialistiche della psicologia scolastica, che dovrebbe essere gestita da operatori formati nelle università. Queste potrebbero offrire il loro contributo per garantire competenze in ambito sociale, psicologico e didattico in ordine alle attività di orientamento e di consulenza che la scuola prevede all'interno della sua offerta formativa.

La psicologia scolastica non è stata ancora introdotta nell'ordinamento delle nostre scuole. La presenza dell'orientatore specializzato, dello psicologo e del *counselor* è piuttosto saltuaria e marginale.

Questo ritardo nell'erogazione di un servizio specialistico essenziale per la scuola finisce col portare delle conseguenze molto negative nell'acquisizione di obiettivi importanti, come abilitare i giovani alle scelte e aiutarli, con il supporto di consulenti preparati, a superare il disagio, la demotivazione, l'insuccesso formativo, e a rendersi competenti nella vita di relazione e nella partecipazione nella scuola.

D'altro canto gli insegnanti sono costretti al "fai da te" in tutti gli aspetti che riguardano i contributi delle scienze della formazione. Essi, di conseguenza, suppliscono più o meno bene alla mancanza di specialisti per conseguire gli obiettivi che la scuola si prefigge nella formazione e nell'orientamento dei giovani.

Esiste per la verità un'attività di orientamento e di consulenza che è propria delle istituzioni formative, non solo della scuola ma anche della famiglia e di altre istituzioni, che viene svolta senza di per sé possedere competenze specifiche.

Tuttavia i problemi posti oggi dall'orientamento e dalla necessità della consulenza richiedono l'apporto alla scuola di figure professionali ben definite, dotate di competenze acquisite in percorsi formativi universitari specifici.

Solo così l'orientamento può divenire un aiuto autentico, attuato da operatori che dispongono di competenze e di metodologie appropriate e operanti in contesti strutturati e accreditati.

Anche la consulenza, attualmente svolta negli studi professionali degli specialisti, dovrebbe trovare posto nell'ambito della scuola, non solo nei Cic (Centri di Informazione e Consulenza), ma anche in tutte le necessità che presentano i giovani, specialmente nell'adolescenza, allo scopo di affrontare problemi collegati con la crescita e l'inserimento scolastico, sociale e lavorativo.

Gli operatori, che la psicologia scolastica potrebbe preparare con funzioni specialistiche, si riferiscono a vari tipi di intervento che vanno dalla formazione degli insegnanti in servizio, all'aiuto agli allievi, sia a livello individuale che di gruppo, per raggiungere in modo più autentico gli obiettivi della scelta della vita e il superamento delle difficoltà evolutive.

In altri termini, senza questo apporto, la scuola rimane molto in difficoltà rispetto al suo fondamentale compito della prevenzione primaria e della preparazione necessaria per acquisire competenze comunicative e relazionali, essenziali per vivere nell'ambiente scolastico, anche in prospettiva dell'inserimento nel mondo del lavoro e nella società.

In concreto si tratta di coniugare, affiancandole in modo intelligente e programmato, le risorse e le competenze di figure professionali dedicate all'educazione e alla didattica, come nel caso degli insegnanti, e quelle specialistiche che offrono un contributo più tecnico e risolutivo in ordine a particolari problemi che si riferiscono al discernimento delle scelte della vita e al superamento di problemi evolutivi attraverso il *counseling*.

1. Le università che formano gli operatori specializzati per alcune funzioni specialistiche della psicologia scolastica

In particolare sono le facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione che possono dare il contributo più significativo per preparare operatori in grado di dialogare con insegnanti, di assicurare la loro formazione in servizio, per affrontare ambiti particolari, e fornire un apporto concreto nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

Per quanto riguarda questo contributo, le università oggi si stanno attrezzando a fatica per preparare specialisti in aiuto alla scuola. È ancora piuttosto debole e sfuocato il loro apporto in quanto manca un profilo professionale degli operatori e una garanzia di sicuro inserimento nelle istituzioni scolastiche per gli specialisti formati nelle scienze della formazione.

Questo distacco tra università e scuola è grave nel nostro Paese. Esso finisce per lasciare soli gli insegnanti di fronte a compiti che spesso travalicano le loro possibilità di risposta e soluzione.

Per quanto riguarda l'ambiente italiano l'ISFOL ha formulato una classificazione di operatori con 4 profili di ruolo professionale:

- l'operatore dell'informazione orientativa, che ha funzioni di accoglienza degli utenti, filtro e rinvio delle richieste, erogazione di informazioni sui percorsi scolastici e formativi, di raccolta e documentazione e produzione di materiale informativo compreso l'orientamento gestito nelle visite guidate a scuole e aziende e pertanto preparate sotto il profilo didattico ed orientativo;
- il tecnico di orientamento che accompagna gli utenti nei percorsi di orientamento e dei processi di formazione, ricerca e inserimento lavorativo e svolge azione di tutoraggio e monitoraggio orientativo tra i canali formativi e la ricerca di lavoro;
- il consulente di orientamento che potrebbe essere inteso come *counselor*, ossia un operatore specializzato oppure un operatore di orientamento educativo e formativo per il supporto ai processi decisionali delle scelte scolastiche e formative e per la maturazione di progetti professionali verso il lavoro e sul lavoro;
- l'analista di politiche e servizi di orientamento che promuove e sviluppa reti territoriali, fornisce assistenza tecnica, attua la progettazione di interventi, coordina piani di intervento, compie analisi dei bisogni, fornisce consulenza nella gestione e pianificazione, compie azioni di monitoraggio, verifica e valutazione degli interventi¹⁴.

Anche in altri ambiti le scienze della formazione possono portare il loro contributo specifico preparando operatori, ad esempio nella pedagogia sociale e culturale, nella pedagogia scolastica e della formazione professionale, nella didattica orientante e nella valutazione. A questo proposito non sono sufficienti i Master, oggi attuati in maniera assai diffusa, perché essi sono rivolti a formare gli operatori sul piano delle competenze concrete e immediate, mentre le sedi universitarie si propongono di dare una formazione di base e specialistica a operatori in modo da essere in grado di dialogare e operare con insegnanti e allievi con competenze specialistiche.

2. Contributo delle università alla formazione degli insegnanti per le attività di orientamento

a) Cosa significa fare orientamento?

Fare orientamento significa aiutare le persone a costruire percorsi pienamente soddisfacenti in ambito formativo e professionale, durante tutto l'arco della vita, in ordine al progetto di vita e alla formazione dell'identità. Le università sono chiamate a preparare specialisti in questo ambito.

¹⁴ Per quanto riguarda l'orientamento e il *counseling*, ad esempio, la Scuola superiore Internazionale di Scienze della Formazione di Venezia-Mestre, aggregata alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma ha istituito, all'interno dei propri Corsi di formazione, degli indirizzi particolari per l'orientamento e il *counseling*, in modo da preparare specialisti che operino in questi ambiti e che diano il loro apporto indiretto e diretto alla scuola e alle altre istituzioni perché esse stesse divengano orientative e siano in grado di affrontare con competenza i problemi posti dal disagio evolutivo e dalle difficoltà della crescita dei giovani di oggi.

Esistono vari modi per favorire la costruzione di percorsi formativi e professionali soddisfacenti. Ad esempio:

- dare informazioni sulle alternative scolastiche e professionali;
- fare consulenza (cioè dare consiglio e sostegno) su scelte formative e professionali;
- promuovere l'autonoma capacità di scelta attraverso attività focalizzate sulle scelte formative e professionali.

b) Le attività dell'operatore di orientamento

Le attività di orientamento possono riguardare le scelte scolastiche o formative al termine o durante i diversi cicli scolastici (medie inferiori e superiori, università, corsi di formazione), le modalità di ricerca di lavoro (ad esempio al termine di percorsi formativi o a seguito di licenziamento, o quando si desidera reinserirsi sul mercato del lavoro dopo assenza dovuta a scelta o accadimenti personali), le strategie per inserirsi nelle professioni e, quando già occupati, per continuare a crescere professionalmente.

c) Lo specifico professionale dell'operatore specializzato in orientamento

Fare orientamento non significa fare psicoterapia o generico *counseling* psicologico. Quando si trova davanti a studenti i cui percorsi formativi o professionali sono influenzati negativamente e costantemente da problemi di personalità o disagio psicologico, il buon consulente di orientamento li indirizza a uno specialista.

Lo specifico professionale del consulente di orientamento è diverso. Ad esempio, i Centri per l'impiego (dove oggi sono svolte la gran parte delle attività di orientamento) non sono le strutture deputate al trattamento di persone con problemi di personalità o grave disagio psicologico.

L'operatore di orientamento cura soprattutto il colloquio di orientamento.

d) Il colloquio di orientamento

Sul piano fenomenologico si possono distinguere diverse tipologie di situazioni professionali in cui viene erogato il colloquio: di informazione, orientativo, formativo, di sostegno, di *counseling*, ecc. Nella realtà italiana attuale queste diverse prestazioni vengono svolte da servizi e strutture diverse e da professionisti che hanno qualifiche e competenze differenziate e non sempre conseguite in istituzioni universitarie.

È opportuno pertanto definire:

- la natura del colloquio di orientamento,
- i contesti e le tipologie dell'utenza,
- la conduzione del colloquio, ossia le diverse metodologie e le diverse tipologie del colloquio,
- il *counseling* vero e proprio in orientamento.

In ogni caso il colloquio in ambito orientativo, effettuato dagli operatori di orientamento e da altri operatori, richiede una impostazione non direttiva. È la relazione di aiuto fondata sulla centralità della persona. Ciò comporta essenzialmente l'attitudine a saper ascoltare.

Tale impostazione è volta a favorire il protagonismo nel processo orientativo, ossia a stimolare l'auto-orientamento, senza imporre soluzioni, ma guidando il soggetto a pervenire alla definizione della propria identità in ordine ad un personale progetto di vita.

e) Definizione di colloquio orientativo

Se vogliamo dare una definizione di colloquio, possiamo dire che esso è un mezzo, un aiuto per conseguire gli obiettivi dell'orientamento. Come tale esso è fondato sulla relazione interpersonale.

Il colloquio di orientamento si configura pertanto come un aiuto alla persona affinché realizzi il proprio progetto di vita e contribuisca al progresso della società.

Il colloquio orientativo si inserisce in un processo formativo che coinvolge diverse istituzioni sociali: la famiglia, la scuola, il lavoro, la società ecc.

In definitiva è uno strumento di crescita per favorire l'autocomprensione, l'autovalutazione, e l'intervento in ordine alla dinamica delle scelte. Tale strumento di crescita può essere utilizzato in ambito orientativo dagli operatori di orientamento, in ambito clinico dagli psicologi e dagli psicoterapeuti e in ambito di selezione e marketing dagli psicologi del lavoro o da altri operatori specializzati.

f) La conduzione del colloquio

Il colloquio presenta una struttura molto precisa, essenzialmente riferita a due obiettivi:

- il *Problem Solving*, che comporta la definizione del problema e le ipotesi di soluzione, e
- la *Decision Making*, che si riferisce all'analisi delle competenze, della motivazione, delle strategie orientative e dei percorsi per pervenire a delle decisioni interlocutorie prima e poi definitive.

Tale struttura del colloquio aiuta a definire un progetto personale e professionale e a prevedere eventualmente ulteriori approfondimenti.

g) Problem solving

Il *Problem Solving* consiste nella capacità di saper affrontare i problemi. Per problema si intende una situazione iniziale complessa da cui un individuo deve partire per raggiungere uno scopo trovando mezzi e strumenti idonei.

La soluzione comporta le seguenti abilità:

- analizzare e comprendere il problema;
- disegnare e pianificare una soluzione;
- esaminare le soluzioni date a problemi difficili;
- verificare la soluzione.

h) Decision making

La presa delle decisioni (*Decision Making*) è un processo di grande rilevanza educativa e con speciale riferimento all'orientamento, perché riguarda l'iniziativa del soggetto nel costruire la propria persona e il proprio progetto di vita.

Di fronte alla necessità di prendere una decisione il soggetto passa attraverso vari momenti:

- una situazione iniziale di disorientamento che impone alla persona la necessità o l'urgenza di prendere posizione: il soggetto si sforza di chiarire a se stesso qual è il suo progetto e stile personale, cosa è veramente importante per lui e nel contempo esamina le possibilità proposte per superare le difficoltà;
- un periodo di distanziamento dal problema stesso, in cui il soggetto si distacca dalla pressione emotiva che potrebbe influenzarlo, e che gli permette di badare agli aspetti più generali ed essenziali per superare il conflitto dell'indecisione e per avviarsi alla presa di una decisione soddisfacente;
- la decisione vera e propria, da integrare nel nucleo della propria identità o progetto generale di esistenza che viene in tal modo chiarito e ridefinito.

Sotto il profilo educativo e per quanto riguarda l'orientamento si parla spesso di decisioni interlocutorie o crescenti, data la situazione di immaturità evolutiva in cui perlopiù i soggetti sono messi nelle condizioni di decidere.

3. La consulenza psicologica (*counseling*)

La consulenza psicologica orientativa, detta anche *counseling*, costituisce, nell'ambito dell'orientamento, una metodologia di riferimento sotto due profili operativi differenziati: quello specialistico, di secondo livello, che richiede le competenze professionali di psicologi o professionisti appositamente preparati, e quello educativo, a cura di insegnanti ed educatori, che si instaura nella comunicazione o relazione efficace in ordine alla soluzione dei problemi posti dall'orientamento.

Il cuore della consulenza è il riferimento alla capacità di auto-orientamento del soggetto: la consulenza, infatti, è mirata a rendere il soggetto attivo nell'orientamento, facilitando in lui l'acquisizione personale e progressiva di un maggiore livello di consapevolezza, di elaborazione del progetto di vita e di individuazione di strategie per la soluzione dei problemi che si presentano nella dinamica delle scelte¹⁵.

a) *Il modello del counseling*

Il modello del *counseling* si basa essenzialmente sul processo di interazione tra due persone (il consulente e l'allievo, in questo caso l'orientando), allo scopo di aiutare il soggetto a prendere una decisione personale rispetto alle scelte in cui è coinvolto, per esempio nel scegliere un corso di studi o un lavoro, o a sviluppare un'adeguata modalità di soluzione di problemi e difficoltà che si presentano nella dinamica della scelta.

Essenzialmente il *counseling* si definisce come relazione di aiuto per far fronte ai compiti di sviluppo connessi con l'esperienza formativa e lavorativa di ogni persona e come strategia di prevenzione nei confronti di esperienze individuali di insuccesso o di disagio.

Sono interessanti le situazioni in cui si pone la richiesta della consulenza, nei problemi che riguardano le scelte:

- in famiglia con figli preadolescenti e adolescenti che devono effettuare una scelta dopo la terza media oppure dopo l'obbligo scolastico;
- studenti che devono effettuare una scelta scolastica e professionale dopo il diploma di scuola secondaria superiore;
- studenti che incontrano difficoltà nel passaggio da un ciclo scolastico all'altro o di inserimento nel sistema scolastico.

Anche in ambito lavorativo la consulenza è richiesta per i giovani che chiedono di entrare nel mondo del lavoro e per gli adulti che devono inserirsi in nuovi contesti lavorativi, o nella ricollocazione professionale.

b) *Attuazione della consulenza orientativa*

Nella scuola varie sono le modalità con cui viene svolta l'attività di consulenza.

Anzitutto a livello basilare, nel rapporto tra insegnante ed allievo, nel momento in cui l'allievo si rivolge per chiedere un consiglio o un aiuto. Poi a livello di consiglio di classe, quando i docenti sono invitati ad elaborare un consiglio di orientamento.

La consulenza psicologica scolastica può essere svolta anche attraverso i CIC, i Centri di Informazione e Consulenza, che hanno come ambito specifico anche l'orientamento.

Inoltre il docente referente per l'orientamento svolge attività di consulenza a livello non specialistico ma di orientamento educativo.

Alcune scuole si avvalgono di specialisti e di *équipes* per l'orientamento e per il *counseling*. La consulenza specialistica psicologica in questi casi comprende anche la somministrazione di test psicologici riservati a psicologi, e altre tecniche di dinamica di gruppo che chiedono un intervento di specialisti preparati dalle Università.

In ogni caso, la metodologia della consulenza si attua essenzialmente in tre interventi:

¹⁵ Le università preparano le figure professionali di secondo livello per aiutare gli insegnanti, i genitori e gli allievi a superare i problemi posti dal divenire della persona.

- la relazione d'aiuto,
- l'ascolto attivo,
- la riformulazione.

c) *Modalità del counseling orientativo*

L'attività di orientamento può essere svolta attraverso l'erogazione di informazioni, colloqui individuali (cosiddetto *counseling* orientativo), bilancio di competenze, corsi brevi o incontri dedicati alla ricerca di lavoro, alle scelte professionali, alle scelte formative, al mettersi in proprio.

In genere l'attività di raccolta ed erogazione di informazioni è svolta da operatori specializzati (gli *operatori di sportello*) e può costituire un training necessario nella carriera di consulente di orientamento.

Attività di orientamento possono essere svolte anche da altre figure professionali, quali insegnanti, educatori, assistenti sociali, ecc. all'interno della propria professione.

d) *Atteggiamenti del counselor*

Individuiamo gli atteggiamenti del *counselor*:

- *Non investigativo*: il *counselor* non deve assumere un comportamento indagatorio, il soggetto non deve sentirsi interrogato ma libero di esprimere le proprie opinioni ed emozioni.
- *Non valutativo*: il *counselor* deve astenersi da qualsiasi giudizio, infatti il soggetto non deve percepirsi giudicato e valutato, solo così si sentirà libero di esprimersi e di conversare con il proprio interlocutore.
- *Non risolutivo*: il *counselor* non deve proporre soluzioni alle situazioni presentate dal soggetto che deve percorrere un proprio cammino di elaborazione e soluzione.
- *Non interpretativo*: il *counselor* non deve interpretare le situazioni presentate dal soggetto in quanto rischia di deformarne il contenuto e leggerlo secondo i propri schemi mentali con possibili influenzamenti stereotipici.
- *Comprensivo*: il *counselor* deve fare lo sforzo di comprendere empaticamente la situazione e il significato che essa riveste per il soggetto per potergliela riproporre sotto un altro punto di vista.
- *Di sostegno*: il *counselor* deve supportare e sostenere il soggetto nel processo della presa di decisione e nell'elaborazione del proprio progetto di vita.

e) *La relazione di aiuto*

La relazione d'aiuto, studiata soprattutto da Carl Rogers, ha lo scopo di promuovere nell'allievo la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato ed integrato. Applicata all'orientamento, essa aiuta l'allievo a porsi in maniera cosciente e critica di fronte ai problemi della scelta e all'acquisizione di strategie per la soluzione dei problemi che si pongono.

Il rischio della relazione di aiuto è che essa divenga direttiva e che sia recepita come tale anche dall'allievo, inconsciamente. Ci vuole molta delicatezza perché alcune forme di consigli di orientamento sono una costrizione indebita, sia in famiglia che a scuola o nell'ambiente dei servizi sociali.

f) *L'ascolto attivo*

L'ascolto attivo è una metodologia che permette di entrare in merito ai problemi del soggetto, accogliendolo e mettendolo nelle condizioni di potersi esprimere con pienezza.

L'ascolto attivo richiede una grande pratica, cioè la capacità di mettersi al posto della persona da orientare. È soprattutto mirato a cogliere le potenzialità e a svilupparle con l'aiuto del soggetto.

to. In altri termini è una tecnica di facilitazione che ha notevoli implicanze, anche empatiche ed affettive. Per questo motivo l'ascolto attivo richiede preparazione specifica, non può essere fatto indiscriminatamente perché molte persone, che pensano di fare ascolto attivo, in pratica si fanno ascoltare attivamente e condizionando.

g) La riformulazione

Un aspetto operativo della comunicazione applicato nel *counseling* è la riformulazione. Essa consiste nell'aiuto a recepire il messaggio in modo corretto e a risporlo con tecniche di tipo maieutico: non sono perciò corrette le formulazioni imperniate sul consiglio esplicito, sull'imposizione, sul confronto autoritario, ma essenzialmente sull'attitudine di aiutare il soggetto a trovare dentro di sé la soluzione, facilitato dal consulente.

Nella riformulazione è importante che entrino anche gli aspetti dell'informazione, un certo supporto valutativo discreto da parte del consulente e anche un sostegno dal punto di vista del modello di identità adulto che si pone come un riferimento importante e significativo per sostenere la crescita educativa ed orientativa del giovane.

h) Un counseling di orientamento

Il *counseling* di orientamento si propone essenzialmente tre aspetti:

1. aumentare il livello di consapevolezza,
2. fare un uso migliore delle proprie risorse rispetto ai propri bisogni e desideri,
3. pervenire ad un grado maggiore di benessere, ossia di soluzione positiva nei confronti delle scelte.

Nelle metodologie implicate nella presa delle decisioni il consulente è chiamato a facilitare questa dinamica della decisione con un aiuto professionale ed educativo adeguato.

In conclusione, l'attività di *counseling* nella scuola è riferita soprattutto al momento formativo scolastico e non affronta ancora il *counseling* professionale che richiede invece una modalità specifica per l'inserimento lavorativo, ossia per gestire e organizzare le informazioni, per collegare la formazione del soggetto alla professione degli ambiti professionali con la capacità di inserimento lavorativo e di superamento delle difficoltà che provengono dalla ricerca del lavoro e dalla ricollocazione sul mercato del lavoro .

APPENDICE

Azioni catalogate in base al grado di specificità orientativa Mappa ragionata delle azioni e delle attività di orientamento

a) Informazione orientativa

- Servizio di accoglienza: primo colloquio per una lettura del bisogno, informazioni sui servizi interni e/o esterni, filtro ed eventuale indirizzo verso altre strutture.
- Sportelli informativi: punti di informazione strutturati, dotati di operatori, dossier informativi, postazioni internet, banche dati.
- Incontri pubblici e conferenze con esperti: incontri informativi e/o promozionali rivolti a target specifici (ad es. studenti, immigrati, donne).
- Consultazione banche dati: postazioni interne o decentrate sul territorio, ad esempio nelle scuole, in auto-consultazione o consultazione guidata.
- Prodotti per la diffusione dell'informazione (prodotti multimediali, guide).

b) Formazione orientativa

- Moduli formativi di orientamento: educare alla scelta, tecniche di ricerca del lavoro, orientamento all'imprenditorialità, recupero motivazione e ri-orientamento, competenze trasversali, imparare ad imparare.
- Orientamento e formazione sul campo/esperienze di alternativa formazione e lavoro: I. tirocinio, II. visite guidate.

c) Consulenza orientativa

Servizi di consulenza orientativa individuale:

- Bilancio e progetto professionale: autovalutazione e costruzione del progetto di sviluppo professionale.
- *Counseling*: servizio di consulenza caratterizzato da una relazione d'aiuto, con attività "diagnostica" e di "recupero", gestito da personale specializzato con competenze di area psicologica.
- Bilancio di competenze: percorso di consulenza individuale con precisi riferimenti teorici e metodologici, articolato in colloqui individuali, laboratori di gruppo ed attività di approfondimento personale. Prevede una valutazione delle competenze e la restituzione di un relativo "portfolio delle competenze".

AZIONI CATALOGATE IN BASE AL GRADO DI SPECIFICITÀ ORIENTATIVA

SPECIFICITA'	TIPOLOGIA	ATTIVITA'
Bassa	Sviluppo di competenze orientative di base	Attività connesse alla scuola dell'obbligo ed alla formazione
Normale	Informazione orientativa	Autoconsultazione o consultazione guidata nei servizi e tramite l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, tecniche per la ricerca attiva del lavoro
Media	Consulenza orientativa breve o di gruppo di primo livello	Sviluppo di competenze di monitoraggio della storia personale (in prospettiva anche nei servizi per l'impiego)
Alta	Counseling, bilancio di competenze	Sviluppo della storia personale e formativo/professionale

Fonte: adattamento da Pombeni M.L. (2001)

Riferimenti Bibliografici

- BATINI F., ZACCARIA R., *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano 2000.
BRAMANTE R., CAPPELLI F. (a cura di), *Progettare per orientare. Orientamento come risorsa: percorsi e prospettive*, Unicopli, Milano 2000.

- CASTELLI C., VENINI L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- COSPES (a cura di P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2005.
- DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, LDC, Torino 2000.
- DE PIERI S., ANGELONI U., *Manuale operativo per il colloquio di orientamento nei servizi all'impiego*, Provincia di Venezia, Servizi per l'Impiego, 2002.
- DI FABIO A.M., *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, ITER, Firenze 2000.
- DI FABIO A.M., *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze 1998.
- GIOVANNINI D., *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Carocci, Roma 1998.
- MUCCHIELLI R., *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento 1994.
- POMBENI M.L., *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma 1998.
- POMBENI M.L., CONSOLINI M., *La consulenza orientativa*, Franco Angeli, Milano 1999.
- VIGLIETTI M., *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1988.

Prospettive concrete di formazione

Prof. P. AGOSTINO MONTAN (Pontificia Università Lateranense)

1. Nell'Università nella quale opero (Pontificia Università Lateranense) non mancano iniziative e proposte per la formazione degli insegnanti di scuola cattolica, da parte sia delle Facoltà (in particolare Facoltà di Teologia – Istituto Pastorale “Redemptor hominis”) sia dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose “Ecclesia Mater” e del Centro Interdisciplinare Lateranense. Il dialogo in atto con le Autorità Accademiche responsabili, sta rivelando la necessità di un coordinamento che tenga conto dei mutamenti in atto, in particolare di quelli legislativi. Un progetto concreto di “contributo” dell'Università è, in questo momento, prematuro.

2. Nel dialogo in atto, si sta approfondendo l'apporto che può essere dato alla formazione dell'identità dell'insegnante cattolico nella scuola (sia nella scuola cattolica sia in altre scuole con progetti educativi diversi). Già *Apostolicam actuositatem* richiedeva, oltre alla formazione professionale, «una solida preparazione dottrinale e cioè teologica, etica, filosofica» (n. 29). Non si può inoltre dimenticare che è richiesta un'adeguata formazione circa l'insegnamento sociale della Chiesa, che è parte integrante della concezione cristiana della vita. Tutto ciò interessa la formazione iniziale ma anche quella permanente.

3. Dal punto di vista operativo, si avverte la necessità di predisporre offerte formative specializzate nelle aree indicate dal testo conciliare appena citato (*Apostolicam actuositatem*, n. 29; cf. anche *Codice di diritto canonico*, can. 803, § 2). Al futuro insegnante e all'insegnante in azione si vogliono indicare le risorse cristiane dell'agire educativo, quel *di più* che il cristiano è chiamato a far passare nella sua esistenza e nella scuola. Diventano indispensabili, a partire dal contesto culturale odierno, i percorsi di antropologia cristiana, di introduzione al cristianesimo, di teologia fondamentale, di ecclesiologia. Non può essere trascurata la riflessione su fede e scienza, cristianesimo e letteratura, la comunicazione. Il problema è raccordare la proposta con la nuova legislazione statale e paritaria, stipulando, se del caso, apposite convenzioni con altre sedi di studio.

L'enciclica *Deus caritas est* e la ricerca religiosa

Prof. Don ZELINDO TRENTI (Università Pontificia Salesiana, Roma)

1. La posizione dell'Enciclica

La prima enciclica di Papa Benedetto XVI ha centrato il perno della riflessione umana. Da teologo la conduce rilevando gli aspetti sorprendenti del volto di Dio, quale appare nella rivelazione: sorprendenti e appassionati, carichi di un amore che ha tutto lo spessore dell'aspirazione umana. A differenza e in un certo senso in contrasto con la ricerca umana che perfino al suo vertice, nella riflessione di Aristotele, si ferma al Dio oggetto di amore universale, in quanto l'intera creazione è attratta da lui, ma lui stesso resta indifferente nella sua immota assolutezza. «La potenza divina che Aristotele, al culmine della filosofia greca, cercò di cogliere mediante la riflessione, è sì per ogni essere oggetto del desiderio e dell'amore – come realtà amata questa divinità muove il mondo – ma essa stessa non ha bisogno di niente e non ama, soltanto viene amata. L'unico Dio in cui Israele crede, invece, ama personalmente». (*Deus caritas est*, n.9)

L'accento portato sulla novità della rivelazione ne illustra l'aspetto qualificante. E tuttavia rischioso: espone la rivelazione e la teologia che la elabora a differenziarsi fino alla contrapposizione con la ricerca umana, di cui la filosofia rappresenta la punta avanzata.

2. Il confronto con ricerca religiosa

Fra i tanti compiti che la Scuola Cattolica persegue c'è certamente anche quello di instaurare un rapporto fecondo con la cultura contemporanea. Un compito tanto più urgente in questo nostro contesto che volentieri differenzia la riflessione religiosa dalla riflessione laica, quasi fossero estranee o addirittura incompatibili.

L'enciclica può essere un'occasione per verificare la disponibilità anche del pensiero cattolico a confrontarsi ed eventualmente a valorizzare apporti umanizzanti che vengono dal pensiero laico, specialmente dove questo ha preso sul serio ed ha tematizzato l'esperienza religiosa.

La riflessione moderna e contemporanea ha progressivamente portato l'accento sull'uomo nella sua integralità: ha quindi severamente ripensato la tradizione aristotelica, in una analisi dell'esistenza a tutto campo che ridimensiona le prerogative della ragione, ed esplora l'esperienza personale a profondità inedite; dentro questa ripensa anche il volto di Dio e lo carica di tratti umanissimi fino a farne l'amante appassionato dell'uomo.

Si può anche partire dalla considerazione scontata di una solidarietà in atto. Percorrere, ad esempio, la traccia agostiniana della riflessione significa senza dubbio riportarsi all'ombra della rivelazione di cui Agostino resta interprete impareggiabile. L'incontro con pensatori della tradizione occidentale percorre il grande filone segnato dal cristianesimo. Resta però il fatto che questi stessi pensatori sono testimoni di una sensibilità culturale che è la nostra. E mi pare importante non sottovalutarne l'apporto.

Vorrei evidenziarlo indicando a grandi tratti una traccia che dall'umanesimo è andata tematizzando la prerogativa singolare dell'uomo fino a farne la radice sottesa del suo incontro con Dio e della stessa concezione di Dio: la sua libertà¹⁶.

Proprio questa attenzione apre una pista diversa e sotto molti aspetti alternativa rispetto all'itinerario razionale; mette in gioco la persona nelle sue molteplici prerogative. Non svuota la ragione ma la ridimensiona. Offre all'itinerario religioso e alla comprensione di Dio apporti singolari, in cui il volto di Dio si compone in una ricchezza di tratti straordinaria, al cui perno sta la passione per l'uomo.

Resta un richiamo importante per recuperare il dialogo con la sensibilità contemporanea: in ambito educativo risulta una considerazione decisiva per non isolare l'esperienza cristiana o addirittura contrapporla alla ricerca umana attuale.

¹⁶ Naturalmente siamo lontani dal pensare che tutta la riflessione moderna e contemporanea si disponibile all'incontro e al riconoscimento di Dio.

3. L'interrogativo

La riflessione religiosa si è spesso interrogata sulla sconcertante prerogativa dell'uomo di rifiutarsi anche di fronte a Dio – di dirgli di no.

Pascal coglie nel segno quando imposta il problema religioso nella singolarità sconcertante del rapporto dell'uomo con Dio:

«Se l'uomo non è fatto per Dio,
perché non è placato che in Dio?
e se l'uomo è fatto per Dio
perché così contrario a Dio?»¹⁷

L'uomo risulta un'anomalia nella creazione... È la sorpresa: Dio ha creato tutto per la sua gloria, ma l'uomo, al vertice della creazione, sembra oscillare pericolosamente, sollecitato da due diverse tendenze, fra loro incompatibili. Dio risulta a perno della domanda umana; la risposta diverge al punto da contraddirsi: in un tenace rifiuto da una parte, in un perentorio riconoscimento dall'altra.

Tanto da imporre l'interrogativo: ma l'autorità dell'uomo ha finalmente un limite? Non sembra, visto che colui stesso che l'ha fatto può essere rifiutato.

E non è forse questa la verità e la novità della sua presenza nella creazione? Di fatto egli non sembra situarsi pacificamente nell'ordine dei mezzi: sembra ergersi come fine – come valore assoluto: la libertà di cui è dotato non ha confini. Sembra creato per essere signore della creazione e signore di se stesso: non rende conto a nessuno, se non a se stesso.

«Alla tua potestà ti consegnai» recita il discorso di Pico della Mirandola dove tenta di definire la dignità che Dio ha conferito all'uomo. Una *potestà* in diritto di decidere su tutto, anche sul suo Creatore.

Riflettendo su questa straordinaria caratteristica Levinas commenta: «È certamente gloria grande per il creatore l'aver messo in opera un essere capace di ateismo, un essere che senza essere stato *causa sui* ha lo sguardo e la parola indipendenti ed è signore di se stesso». ¹⁸ Mi pare un'intuizione degna di attenta considerazione.

La realtà intera converge spontaneamente al suo creatore, gli risponde puntuale, gli dà il riconoscimento che gli è dovuto: gli rende gloria, obbligatoriamente. L'uomo no; non è affatto obbligato a convergere e a riconoscere: può rifiutarsi, ribellarsi, dire di no. Come di fatto spesso accade. Ma proprio qui egli resta depositario di un modo unico di dare gloria a Dio.

Nella piena gratuità di una condizione singolare che lo vede arbitro assoluto del suo gesto; rappresenta la novità radicale nella creazione. Quel gesto celebra in uno stile unico e incomparabile la maestà e la liberalità del suo creatore. Quando poi in una scelta non obbligata, con piena gratuità lo riconosce, in quel gesto è racchiuso l'atto sempre nuovo e imprevedibile che rende incomparabilmente grande e preziosa l'esistenza, fosse pure di un solo uomo nella creazione.

L'osservazione di Levinas è pertinente: è *gloria grande per il creatore l'aver messo in opera un essere capace di ateismo...*

L'opera più alta e la più imprevedibile: che gli astri o le piante o gli animali si muovano al ritmo preciso che ha loro impresso è certa manifestazione di potenza e autorità sovrana; ma obbediscono a precise disponibilità impartite.

Che un uomo pieghi il ginocchio ed elevi le mani verso di lui per dirgli che la sua vita – quella che possiede in piena autonomia – gliela restituisce; anzi che la Sua presenza è riconosciuta come l'unica che lo appaga, questo gesto non ha prezzo e non ha misura.

Parafrasando Pascal si potrebbe dire che l'uomo non è grande perché sotto la violenza dell'universo *sa di morire*, ma è grande perché in una situazione di assoluta libertà *decide di sé, della creazione e di Dio*; e quando la sua decisione opta per la disponibilità e il riconoscimento, porta il

¹⁷ B. PASCAL, *Pensées* (ed. Brunschvicg), Garnier, Paris 1960, n. 367.

¹⁸ E. LEVINAS, *Totalité et infini*, Nijhoff, La Haye 1980, p. 30.

gesto di adorazione ad un'altezza proibita all'universo e reca in quella decisione una risposta che riafferma nel tempo il gesto creatore di Dio all'origine del tempo.

4. Dialogo fra ricerca teologica e ricerca esistenziale

L'uomo ne ha coscienza; sa di potersi gestire. Rivendica il diritto di farlo fin dalla prima giovinezza.

Se Dio voleva avere uno specchio, l'uomo è quello specchio – fatto a sua immagine e somiglianza –, per cui quando l'uomo lo celebra Dio misura la novità incomparabile di quel gesto. L'uomo è la sorpresa di Dio.

Il dono della libertà realizza la statura che Dio stesso ha sognato per l'uomo, per entrare in dialogo con lui, per portarlo all'altezza di un rapporto di amore libero e responsabile.

La riflessione è da sempre impegnata ad esplorare la singolarità della condizione umana di fronte a Dio. Pascal e Kierkegaard restano maestri impareggiabili; ma recentemente un'ampia schiera di pensatori si è misurata sul terreno religioso; ha offerto stimoli di una ricchezza e di una suggestione singolarissime: la riflessione ad esempio di Martin Buber, di Emanuele Levinas, di Gabriel Marcel, di Paul Ricoeur... merita attenta considerazione.

Anche solo da questi accenni si può intuire quanto un rapporto sereno e attento con la ricerca filosofica, perseguita soprattutto in quel vasto alveo che va sotto il nome di riflessione esistenziale potrebbe risultare fecondo e illuminante sia per l'analisi e l'approfondimento attuale dei testi della rivelazione cristiana sia per conferire comprensione e credibilità al volto del Dio della stessa rivelazione.

Anche l'attenzione portata sulle religioni e i loro rappresentanti, talora eminenti per sensibilità e penetrazione¹⁹, offre un apporto singolare. Ma soprattutto la valorizzazione adeguata del contributo che possono offrire le tre grandi religioni monoteistiche resta un orizzonte sollecitante per conferire vitalità e vigore alla ricerca religiosa attuale.

Cito a titolo esemplare una testimonianza di Martin Buber, celebrato interprete della tradizione ebraica: «Una connotazione di Dio come persona... è indispensabile per tutti quelli che, come me, intendono con 'Dio' colui che, qualsiasi cosa possa essere, si accosta a noi uomini in una relazione immediata, in atti creativi, rivelativi, salvifici, e in tal modo ci permette di accostarci a lui in una relazione immediata»²⁰.

Restano conturbanti le provocazioni di sempre: le obiezioni alla credibilità di Dio derivanti dal male, dal dolore, dalla sventura²¹; o peggio dalla negazione radicale, rivendicata da una visione nichilista dell'esistenza²²... puntualmente richiamate nelle risonanze che l'Enciclica ha suscitato. Che la rivelazione conosca e la filosofia acuisce, di fronte alle quali l'una e l'altra appaiono disarmate.

¹⁹ Tagore è uno di questi. La sua religione dell'uomo resta un documento di alta sensibilità spirituale e di singolare intuizione religiosa, probabilmente fondata su una straordinaria sensibilità di cui il poeta e pensatore era dotato o forse addirittura favorito per una peculiare rivelazione:

«O Tu che sei il recondito Spirito del mio essere,
sei pago, Signore, della mia vita? ...

Rinnova in me ciò che è stantio in fresche forme di gioia;
e che le nozze si rinnovino
in un rito nuovo di vita».

(R. TAGORE, *La religione dell'uomo*, Mondolibri, Milano 1998, pp. 80-81).

²⁰ M. BUBER, *Il principio dialogico ed altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 156.

²¹ «Resta sul campo la denuncia inevasa di Giobbe, il non senso del creato, il Male immanente almeno quanto il bene» (E. SCALFARI, *Il male del mondo e l'amore di Dio*, "La Repubblica", 5 febbraio 2006).

²² Che viene ritorta contro la visione cristiana dell'esistenza nella prospettiva dei suoi più tenaci oppositori. Emanuele Severino è uno di questi: «Per Nietzsche il cristianesimo è nihilismo perché annienta i valori della terra, fra cui l'eros, l'eroticismo, la carne, la bellezza, la potenza e attribuisce l'essere vero a quell'al di là che in verità non è niente» (D. MONTI, *Severino: ma alla fine il vincitore è il filosofo*, "La Repubblica", 5 febbraio 2006).

Probabilmente in una nuova riflessione su Dio e nello stesso concetto di libertà sta il segreto se non della risposta almeno della traccia lungo la quale cercare la risposta.

Anche da questo punto di vista *Deus caritas est* risulta uno stimolo prezioso da non disattendere, a cui piuttosto offrire ulteriore credibilità attraverso la ricerca di eminenti pensatori religiosi del nostro tempo.

Sintesi dei lavori

1. Identità e formazione dell'insegnante di scuola cattolica

Prof. SERGIO CICALTELLI (Ricercatore CSSC – Dirigente scolastico, Roma)

Il compito di queste annotazioni conclusive è quello di fare sintesi sulla giornata di lavoro che ha raccolto i contributi dei numerosi pedagogisti intervenuti al Seminario. Rileggendo a distanza di tempo ciò che ognuno ha detto o scritto, si notano osservazioni ricorrenti e proposte specifiche che consentono di tracciare un percorso per molti aspetti unitario attraverso la diversità delle sottolineature. Una recensione sistematica dell'intero dibattito sembra un esercizio inutile, per il rischio di disperdersi tra tutte le angolature emerse. Più proficuo può essere il tentativo di individuare un filo conduttore sotterraneo che trasformi il contributo di ognuno in un lavoro comune. Ma questa sintesi non può assolutamente sostituirsi alla lettura dei singoli testi, la cui ricchezza complessiva può essere colta solo attraverso un confronto puntuale e integrale.

Tra gli obiettivi che si poneva il Seminario c'era il ripensamento della formazione iniziale dell'insegnante di scuola cattolica alla luce di un suo coerente profilo professionale. A giudicare dalla qualità e pertinenza degli interventi si deve dire che l'obiettivo è stato raggiunto. Certo non è stato stilato un documento formale in merito, ma sono state sicuramente poste le basi per una riflessione che possa condurre ad impegnarsi in questo campo con chiarezza di intenti e con unità di vedute, pur nella pluralità di proposte serie ed originali che possono arricchire il quadro complessivo con le loro concrete prospettive di realizzazione.

Per mettere ordine tra i tanti spunti raccolti nelle pagine precedenti, si è cercato di raccogliere i risultati del dibattito della mattinata in quattro ambiti distinti: la descrizione del problema, i fattori di contesto, le esigenze condivise, i possibili sviluppi.

1.1. La descrizione del problema

La formazione degli insegnanti di scuola cattolica non è argomento che possa rimanere separato dalla parallela questione del loro reclutamento. Da quando il numero dei religiosi o delle religiose che prestano il loro servizio come insegnanti in tante scuole cattoliche si è sensibilmente ridotto, l'ingresso massiccio di insegnanti laici ha posto problemi che ancora in un recente passato non erano potuti emergere con tanta drammaticità. La descrizione del problema è perciò soprattutto la denuncia di un disagio dovuto alla condizione strutturale della scuola cattolica, paritaria di nome ma non nella realtà della gestione economica.

Per assicurarsi una maggiore stabilità ed un migliore trattamento economico, infatti, gli insegnanti laici tendono a lasciare la scuola cattolica non appena ottengono un posto di ruolo nelle scuole statali. Ciò pone le scuole cattoliche nella scomoda condizione di dover assistere ad un ricambio periodico di parte del proprio corpo docente, con una ricaduta negativa sull'organizzazione del servizio e sulla sua qualità.

Se è vero, come molti interventi hanno ricordato, che la formazione di un docente si realizza soprattutto nelle sue prime esperienze di insegnamento, la scuola cattolica si trova a svolgere il non voluto ruolo di agenzia formativa privilegiata a servizio dell'intero sistema scolastico nazionale (e quindi in gran parte a vantaggio della scuola statale)¹. Da una parte ciò fa sì che l'*imprinting* professionale offerto dall'esperienza svolta nella scuola cattolica si diffonda anche nella scuola statale, ma dall'altra ciò produce nella scuola cattolica una critica dispersione di risorse non sempre facilmente rimpiazzabili.

¹ Cfr. sopra l'intervento di M.T. Moscato.

Il problema della formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica deve quindi in primo luogo essere inserito entro queste coordinate, poiché solo una formazione che produca i suoi frutti nel tempo può essere un investimento vantaggioso. E la scuola cattolica trova proprio nella figura dell'insegnante l'agente attraverso il quale passa il suo progetto educativo². Quindi la formazione degli insegnanti è fattore strategico fondamentale per evidenziare la differenza specifica che caratterizza la scuola cattolica paritaria all'interno del sistema nazionale di istruzione con il valore aggiunto dell'esperienza di fede che trasfigura la cultura insegnata e le assegna uno specifico senso³.

Per una scuola che vorrebbe essere comunità educante è piuttosto difficile perseguire questo motivo ispiratore non potendo contare su un corpo docente stabile, cioè su una comunità di educatori, ed è riduttivo immaginare che la formazione degli insegnanti sia un progetto cui la scuola cattolica possa contribuire solo in funzione della formazione individuale del singolo docente. Ci troveremo, da questo punto di vista, di fronte a un'inversione del rapporto tra fini e mezzi: il percorso di formazione iniziale deve servire al sistema scuola (e, per gli aspetti che lo caratterizzano, al sottosistema scuola cattolica), non al singolo insegnante che poi va a spendere le competenze maturate dove più gli conviene.

Purtroppo la soluzione di questo problema spetta al decisore politico ed esula dalle possibilità e dagli stessi compiti dei pedagogisti partecipanti al Seminario, che hanno comunque voluto in qualche modo evidenziare la difficoltà⁴.

1.2. I fattori di contesto

La formazione dell'insegnante di scuola cattolica si colloca all'interno del più generale problema della formazione dell'insegnante tout court. Su questo tema si sta sviluppando da anni una seria riflessione che evidenzia le trasformazioni in corso e le principali linee di tendenza di una professionalità che è condizionata dall'evoluzione della società e della cultura non meno che dalle riforme che nella scuola cercano di seguire il passo di tale evoluzione.

È fin troppo ovvio richiamare la complessità quale cifra del mondo contemporaneo⁵, che ci sottopone continuamente alla necessità di muoversi contemporaneamente in più direzioni e tenere sotto controllo una quantità enorme di variabili, con il rischio di una possibile disgregazione dell'unitarietà dell'antropologia cristiana. Il modello culturale corrente (ammesso che se ne possa indicare solo uno) non è certamente omogeneo a quello tramandato dalla cultura cattolica⁶, che dunque si trova a giocare il difficile ma abituale ruolo di segno di contraddizione e di richiamo profetico in un mondo che sembra trascurare o escludere – oggi come ieri, ma con modalità diverse – un radicamento nei valori cristiani.

Se la secolarizzazione e la postmodernità possono costituire lo sfondo culturale su cui si va a collocare l'azione della scuola e dell'insegnante, la complessità con cui ci si trova a fare i conti attribuisce al fattore umano – proprio in un'epoca di ipertecnologizzazione – un ruolo chiave per la sua capacità di intervenire con intelligenza e adattabilità nelle situazioni più diverse⁷. Nella scuola ciò vuol dire che spetta all'insegnante interpretare questa complessità e quindi attrezzarsi per un compito che solo qualche decennio fa non sembrava appartenergli, o almeno non nei termini attuali.

La parola chiave è professionalizzazione, cioè il processo che il "mestiere" di insegnante sta attraversando ultimamente e che richiede ad ogni docente uno spirito d'iniziativa ed una responsabilità prima in parte sconosciuti⁸. Il passaggio dalla condizione di esecutore di ordini superiori a quella di mediatore di sollecitazioni diverse sembra essersi compiuto ed essere stato recepito anche a li-

² Cfr. sopra la relazione di S. Ciatelli.

³ Cfr. sopra l'intervento di A. Perucca.

⁴ Cfr. sopra l'intervento di B. Bordignon.

⁵ Cfr. sopra gli interventi di C. Nanni e A. Perucca.

⁶ Cfr. sopra l'intervento di M.T. Moscato.

⁷ Cfr. sopra gli interventi di S. Ciatelli, B. Bordignon, M.L. De Natale.

⁸ Cfr. sopra le relazioni di S. Ciatelli e C. Nanni.

vello legislativo e ordinamentale non solo in Italia. Ma alle dichiarazioni di intenti tardano a seguire le applicazioni, proprio perché avere a che fare con la variabilità della componente umana comporta la formazione personale dei soggetti chiamati ad assumere precise responsabilità nell'esercizio di una libertà che è la principale caratteristica della nuova condizione di professionisti della scuola.

Principale risultato di questo processo di professionalizzazione è il moltiplicarsi delle competenze che vengono richieste oggi a un insegnante⁹ e il cui elenco è stato variamente esaminato e integrato nel corso del Seminario. La legislazione nazionale parla di competenze disciplinari, didattiche, pedagogiche, relazionali, comunicative, deontologiche, organizzative, autoriflessive. A livello internazionale si sollecitano ulteriori competenze trasversali: attitudine a lavorare in gruppo, padronanza del sapere, della tecnologia e dell'informazione, capacità di operare nella società, capacità di mediazione cognitiva e culturale. La discussione seminariale ha aggiunto o sottolineato – senza alcun ordine preconstituito – la cura del proprio Sé come persona, l'etica professionale, l'attenzione a rapportarsi con i diversi mondi vitali, la cura della mentalità professionale, la volontà di aggiornamento, la ricerca dell'equilibrio tra ruoli, funzioni e vita personale, la sensibilità educativa, una rinnovata competenza didattica sostenuta da solide teorie dell'apprendimento per ricerca e scoperta. L'elenco potrebbe continuare, anche perché ognuna di queste competenze potrebbe essere a sua volta declinata in ulteriori sottocompetenze o precisazioni operative che tengano conto dello specifico disciplinare o del livello scolastico particolare. Ma appare soprattutto evidente che le competenze fin qui delineate sono quelle comuni a tutti i docenti e tratteggiano l'immagine del "bravo" insegnante in genere, in funzione del quale dovrebbe essere costruito un percorso di formazione iniziale adeguato. Altre sono o dovrebbero essere le competenze richieste all'insegnante di scuola cattolica.

1.3. Le esigenze condivise

La domanda fondamentale cui il dibattito ha cercato di rispondere è stata proprio se l'insegnante di scuola cattolica debba possedere ulteriori competenze in aggiunta a quelle richieste ad ogni insegnante o debba possederne semplicemente di diverse. In relazione alla formazione iniziale, a seconda della risposta, deriva la scelta di puntare su percorsi semplicemente aggiuntivi rispetto a quello comune o su percorsi già a monte differenziati. La preferenza teorica andrebbe forse alla seconda ipotesi (con un impegno operativo non indifferente delle università cattoliche o dei pedagogisti cattolici presenti nelle università statali oppure con percorsi integrati tra università statali e istituti di studi teologici)¹⁰, ma con maggiore realismo ci si deve orientare per ora su una più praticabile aggiunta di formazione curata *post lauream* nelle sedi opportune, ivi incluse le scuole cattoliche, le associazioni professionali o le semplici associazioni cattoliche¹¹.

In relazione ai contenuti di questa formazione iniziale, però, si è potuta registrare una sostanziale unanimità nel sottolineare l'importanza e la priorità della formazione umana e spirituale dei docenti che andranno ad insegnare nelle scuole cattoliche. Retta dottrina e probità di vita sono già richieste dal diritto canonico, ma ad esse devono aggiungersi una serie di "competenze" ulteriori, che vanno ben oltre l'ambito professionale e attingono la sfera delle doti personali. Anche le qualità umane devono essere sostenute da una cultura professionale coerente: da un lato occorre recuperare una formazione pedagogica generale di fronte alla riduzione dell'insegnamento ai suoi aspetti tecnici, come se una buona ricetta didattica possa surrogare l'attenzione all'educativo¹²; dall'altro, si deve nutrire questa cultura pedagogica della migliore antropologia cristiana e della riflessione sulla dimensione valoriale troppo spesso trascurata¹³. Insomma, il fattore umano sembra essere la chiave di volta del progetto educativo della scuola cattolica; quindi la formazione dei docenti acquista un valore strategico essenziale nel processo di riqualificazione della scuola cattolica stessa.

⁹ Cfr. sopra l'introduzione di G. Malizia.

¹⁰ Cfr. sopra gli interventi di O. Bombardelli, L. Pati, G. Zanniello.

¹¹ Cfr. sopra gli interventi di C. Nanni, R.S. Di Pol.

¹² Cfr. sopra gli interventi di R.S. Di Pol, M.T. Moscato, A. Perucca.

¹³ Cfr. sopra gli interventi di M.L. De Natale, M.T. Moscato, G. Zanniello.

Sul piano culturale la formazione degli insegnanti di scuola cattolica va indirizzata:

- verso forme di umanesimo integrale che sappiano intercettare le domande di educazione (nonché le difficoltà personali¹⁴) di alunni e famiglie¹⁵;
- verso la ricostruzione di una *Weltanschauung* cristiana che sia in grado di attribuire senso ai diversi contenuti culturali insegnati¹⁶;
- verso un consolidamento dell'appartenenza ecclesiale dei docenti, affinché essi avvertano la propria opera come autentica espressione di un'azione della Chiesa¹⁷ (ma anche la comunità cristiana dovrebbe riscoprire il valore della scuola cattolica)¹⁸;
- verso un approfondimento della responsabilità educativa come impegno che ci si assume in risposta ad una specifica vocazione che sappia nutrire affettivamente la relazione interpersonale di ciascun docente con i propri allievi¹⁹;
- verso la consapevolezza del valore educativo insostituibile che hanno la testimonianza di vita e l'esemplarità umana e professionale dell'insegnante²⁰.

Sul piano operativo, visto che l'argomento del Seminario è proprio il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di scuola cattolica, molto opportunamente è stato fatto notare²¹ che fin da ora è possibile attivare, all'interno delle procedure in vigore, appositi spazi formativi finalizzati ai docenti che poi andranno a svolgere il proprio servizio nella scuola cattolica. In particolare si tratta di garantire:

- alle scuole paritarie una quota di partecipazione alle iniziative formative promosse istituzionalmente dal Ministero o dall'Indire,
- agli studenti dei corsi di laurea magistrale la possibilità di svolgere il tirocinio anche all'interno delle scuole cattoliche paritarie,
- ai medesimi studenti la possibilità di utilizzare i 14 crediti liberi nel corso di laurea magistrale presso istituti o facoltà teologiche per acquisire anche competenze in campo religioso,
- ai neo abilitati la possibilità di svolgere l'anno di applicazione in una scuola paritaria,
- alle scuole paritarie l'accesso ai fondi statali per la formazione che vorranno promuovere in proprio o in rete,
- ai docenti dell'istruzione e formazione professionale una competenza pedagogico-didattica equivalente a quella dei colleghi della scuola liceale, mediante apposite iniziative formative.

1.4. I possibili sviluppi

Nel corso della discussione sono stati anche evidenziati alcuni aspetti della sfera di azione del docente di scuola cattolica che possono essere oggetto di attenzione all'interno di un percorso formativo specifico. Si tratta di tematiche che ci sembra di poter catalogare come approfondimenti o precisazioni all'interno delle linee generali sopra indicate. Le riassumiamo schematicamente per sollecitare una riflessione nel merito da parte di tutti coloro che vorranno sviluppare le basi poste con le considerazioni precedenti.

1) La *dimensione europea* non può essere più solo un riferimento di circostanza. Il contesto in cui ci troviamo oggi ad operare supera i meri confini nazionali e richiede un'attenzione più ampia, che abbia almeno le dimensioni continentali. L'educazione è ormai oggetto di attenzione in varie sedi internazionali e non si può fare a meno di prendere in considerazione i richiami che provengono dai documenti internazionali e in particolare dai modelli offerti in sede europea²².

¹⁴ Cfr. sopra l'intervento di L. d'Alonzo.

¹⁵ Cfr. sopra la relazione di C. Nanni.

¹⁶ Cfr. ancora la relazione di C. Nanni.

¹⁷ Cfr. sopra l'intervento di O. Bombardelli.

¹⁸ Cfr. sopra l'intervento di R.S. Di Pol.

¹⁹ Cfr. sopra l'intervento di M.L. De Natale.

²⁰ Cfr. ancora l'intervento di M.L. De Natale.

²¹ Cfr. sopra l'intervento di G. Zanniello.

²² Cfr. sopra gli interventi di G. Malizia e A. Perucca.

2) La *famiglia* deve essere sempre considerata un interlocutore privilegiato per la scuola cattolica, non solo per il fatto che la scelta compiuta dai genitori pone alla scuola l'obbligo morale di curare in modo particolare i rapporti con le famiglie di origine degli alunni, ma anche e soprattutto perché la continuità educativa tra scuola e famiglia è uno dei cardini del progetto educativo della scuola cattolica in quanto sede di una attiva ed integrata comunità educante²³.

3) La scuola cattolica deve tornare a puntare verso una *formazione di eccellenza*, per affiancare alla capacità di offrire servizi accessori e garanzie di sicurezza una formazione che si distingue anche e soprattutto per la qualità dei suoi contenuti e per l'equilibrio che riesce a realizzare tra tutte le componenti della cultura personale, senza concedere nulla a concezioni elitarie della scuola cattolica che non corrispondono alla sua genuina vocazione²⁴.

4) Occorre inoltre investire anche sulla formazione dei *dirigenti* di scuola cattolica. Vista la complessità del progetto, è sempre più importante trovare persone che sappiano dirigere e coordinare il lavoro dell'intero corpo docente, sapendo indirizzarne l'azione in maniera coerente e nel costante equilibrio tra domanda sociale di educazione, rispetto delle norme generali, adesione sincera al progetto educativo di scuola e spirito di servizio alla persona²⁵.

5) Da un punto di vista metodologico, una pedagogia che sembra essere particolarmente funzionale al progetto educativo di scuola cattolica è quella che si fonda su una seria *ermeneutica*, cioè sulla capacità di interpretare e mettere in relazione il vissuto dei singoli alunni con i modelli culturali contemporanei e con la proposta di fede che alimenta l'intera azione educativa della scuola cattolica²⁶.

6) Tra le proposte operative esaminate in materia di reclutamento, ha riscosso particolare interesse quella dell'*albo regionale* degli abilitati, cui le scuole cattoliche desiderano poter attingere liberamente per scegliere gli insegnanti realmente più in sintonia con la propria proposta educativa. La flessibilità del sistema di formazione iniziale e la complessità del processo di reclutamento lasciano sperare nel superamento di meccanismi formali che vanificano la libertà di educazione²⁷.

2. Quale formazione per l'insegnante di scuola cattolica

Dott. CARLO M. FEDELI (Università di Torino)

Come già per i lavori della mattinata, anche queste pagine dedicate alla sessione pomeridiana non intendono – né, obiettivamente, potrebbero – esaurire la ricchezza e il dettaglio delle comunicazioni presentate dai Relatori, nonché dei contributi scritti inviati in seguito dai partecipanti. Esse provano a riordinare i vari temi lungo le prospettive di ricerca e di ulteriore approfondimento che il Seminario ha inteso promuovere, e che, a suo modo, con varietà di accenti e sensibilità, ciascun intervento ha condiviso e rilanciato. Si tratta di prospettive e, nel complesso, di uno scenario di transizione che richiederanno molto impegno, intellettuale e formativo, tanto all'università quanto alla Chiesa.

I dati, le analisi, le riflessioni si possono ricondurre a tre grandi questioni aperte, dalla cui soluzione dipende ampiamente il futuro della formazione degli insegnanti nel nostro Paese (e non solo). Tali questioni si possono così brevemente enunciare:

I. Il rapporto fra l'istituzione "scuola" e la società civile, in cui la scuola si trova incardinata come ogni altra e distinta formazione sociale, a cominciare dalla famiglia: ciascuna portatrice di legittime aspettative, istanze e diritti, oltre che depositaria di specifiche potenzialità e risorse in ambito educativo e formativo.

²³ Cfr. sopra gli interventi di S. Ciatelli e L. Pati.

²⁴ Cfr. sopra l'intervento di A. Perucca.

²⁵ Cfr. ancora l'intervento di A. Perucca.

²⁶ Cfr. sopra l'intervento di L. Pati.

²⁷ Cfr. sopra gli interventi di B. Bordignon e R.S. Di Pol.

- II. La definizione di un profilo formativo e professionale del docente, che risulti per un verso il più possibile organico e integrale, per l'altro veramente all'altezza delle sfide educative della società contemporanea.
- III. Gli itinerari e le proposte concrete d'innovazione che si possono sperimentare già da oggi, nell'orizzonte dei cambiamenti sollecitati dall'Unione Europea e sulla scia dell'azione riformatrice avviata nel nostro Paese dalle ultime Legislature, ma non ancora giunta a compimento.

Su di un punto tutti gli interventi, orali e scritti, si mostrano significativamente concordi: nell'inscrivere le problematiche della formazione iniziale e in servizio dei docenti della scuola cattolica in una dimensione più ampia, cioè nel contesto della formazione degli insegnanti *tout court*. Detto questo, e facendo tesoro delle osservazioni già emerse nella discussione del mattino, la sessione pomeridiana ha confermato l'opportunità di approfondire la questione se la formazione, specie iniziale, dei docenti per la scuola cattolica debba configurarsi come proposta e acquisizione di qualcosa "di più", oppure "di diverso", rispetto alla formazione ordinariamente prevista per tutti gli insegnanti. Per le varie riprese e sottolineature del problema si rinvia alla lettura dei singoli interventi che vi si sono soffermati.

2.1. Il rapporto fra scuola e società civile

La cornice generale in cui va collocato il contributo dell'università alla formazione degli insegnanti, in generale e nel caso della scuola cattolica, è costituita dal rapporto fra scuola e società civile²⁸. Di questa sono componenti essenziali, oltre all'università come istituzione di alta cultura e formazione, sia la famiglia, sia le "formazioni sociali" intermedie di cui parla l'articolo 2 della Costituzione, sia ancora la Chiesa, nella sua realtà di popolo di Dio (*etnia sui generis*, con l'espressione di Paolo VI) in cammino dentro la storia²⁹.

In questa prospettiva assumono particolare importanza per il tema del Seminario tutte le formazioni sociali attive, con maggiore o minore tradizione, nel campo specifico dell'istruzione, della formazione e dell'educazione: ad esempio (l'elenco non pretende d'essere esaustivo) le scuole libere, singolarmente prese o variamente collegate fra loro; le associazioni d'insegnanti, di genitori e di famiglie; le congregazioni religiose e i movimenti ecclesiali; le realtà del terzo settore; le associazioni professionali o d'impresa; i centri di ricerca e formazione specialistica. Ognuno di questi soggetti può variamente contribuire all'educazione dei giovani e alla formazione degli insegnanti, sia operando in prima persona come agenzia formativa, sia stringendo rapporti più o meno stabili ed organici con gli altri soggetti, dando vita così a opportune e diversificate sinergie.

La normativa introdotta nell'ultimo decennio ha tracciato la via maestra di tale processo, stabilendo come punti cardinali i principi dell'autonomia scolastica e della sussidiarietà. Sta ora sia all'università che ai vari soggetti interessati, a partire dalle singole realtà scolastiche dislocate sul territorio – ognuna con la propria storia, il proprio radicamento sociale e il bagaglio di saperi e di pratiche che la connotano come luogo di esercizio di una specifica professionalità – dimostrare non solo capacità e spirito d'iniziativa, ma anche consapevolezza della posta in gioco, lungimiranza nell'affronto dei problemi, pazienza e costruttività di fronte agli ostacoli e alle inerzie che non mancano nel nostro sistema scolastico e sociale.

Sia le comunicazioni che i contributi scritti hanno sottolineato, in particolare, due snodi decisivi per l'avvio di un reale *trend* di miglioramento qualitativo della formazione (specie iniziale) dei docenti.

Il primo: senza misconoscere il ruolo primario dell'università, sembra necessario attribuire (più di quanto non sia stato fatto finora) maggiore spazio e peso, come peculiare ambito e momento formativo, alla "scuola in atto". Anzitutto per il fatto, già accennato, che ogni singola realtà scolastica per sua natura crea e comunica a tutti coloro che partecipano della sua azione una certa rappresentazione del sapere e dell'educazione, che va sottoposta a presa di coscienza e vaglio critico per-

²⁸ Cfr. sopra l'intervento di G. Bertagna.

²⁹ Cfr. sopra l'intervento di C.M. Fedeli.

ché torni a vantaggio suo e di quanti vi operano come autentici "professionisti riflessivi"³⁰. In secondo luogo, perché solo la scuola "reale" è l'effettivo banco di prova della professionalità docente: come risulta sempre meglio dalle ricerche, la transizione dagli studi accademici all'esercizio dell'insegnamento presenta un'indubbia e notevole complessità, nella quale confluiscono in proporzione rilevante fattori di contesto e "saperi pratici", acquisibili attraverso l'esperienza diretta più che lo studio (e, di fatto solo così realmente acquisiti e "personalizzati" dal docente)³¹.

Il secondo: per restituire all'insegnamento la dignità e la considerazione sociale che merita, occorre intervenire non solo sul piano della retribuzione, ma anche con misure di politica culturale, scolastica e accademica in grado di elevare la qualità dei percorsi formativi verso la laurea magistrale specialistica. Fra queste misure si possono ricordare, a titolo d'esempio:

- un orientamento formativo di qualità, praticato fin dall'inizio della scuola secondaria;
- l'accertamento, all'ingresso in università e poi *in itinere*, del possesso del necessario bagaglio culturale e delle indispensabili competenze metodologiche e strumentali;
- la verifica dei requisiti di personalità e attitudinali più adeguati all'esercizio della docenza³².

2.2. La definizione del migliore profilo formativo e professionale del docente

Come prefigurare un integrale profilo formativo e professionale del docente, fondato sul principio del "capitale umano" e davvero all'altezza delle sfide educative della società contemporanea? Come fare per dargli concreta attuazione nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti destinati alla scuola cattolica?

Tutti gli interventi si sono misurati, in maniera più o meno articolata, con questi interrogativi. In sintesi, la risposta più ricorrente è stata da un lato la convinzione della necessità di formare nell'aspirante docente la più schietta e compiuta "coscienza pedagogica", come punto di scaturigine, motore e *locus of control* della sua opera educativa e formativa³³; dall'altro, l'invito pressante a restituire alla professione dell'insegnante quella passione ideale e quella tensione morale, dalle quali dipende che essa venga esercitata non solo come attività lavorativa meramente funzionale, ma anche (e *a fortiori*) come contributo efficace alla realizzazione del bene comune della società – e, dal docente cristiano, come autentica vocazione personale ed ecclesiale³⁴.

Ciascuna di queste prospettive è stata fatta oggetto di analisi e indicazioni più dettagliate, spesso in chiave anche operativa e progettuale – con riferimento ai "saperi" da trasmettere, alle competenze metodologiche da acquisire e alle prassi virtuose da incentivare³⁵.

Così, in quella coscienza pedagogica vista come cifra riassuntiva della professionalità docente sono state più precisamente individuate, come componenti essenziali:

- il vivo sentimento della realtà e dell'uomo, in tutta la loro densità d'essere e di significato: sentimento tanto più determinante, quanto maggiore è la criticità delle istanze che dominano la cultura attuale, e per conseguenza il compito profetico della Chiesa e dei cristiani³⁶;
- una corretta e integrale antropologia, sviluppata a partire dalla dimensione pedagogica fin sul piano metafisico e, infine, propriamente cristiano³⁷;
- la sintesi appropriata, operata dalla pedagogia, fra cultura generale, cultura specifica delle professioni educative e la peculiare competenza professionale tipica di chi insegna³⁸;
- il senso della centralità della dimensione relazionale, con tutte le sue virtualità, a servizio della crescita integrale della persona lungo i diversi gradi scolari e in ogni età della vita³⁹;

³⁰ Cfr. sopra l'intervento di L. Ribolzi.

³¹ Cfr. sopra il contributo di S. Angori.

³² Cfr. sopra ancora gli interventi di G. Bertagna, C. Bissoli e L. Ribolzi.

³³ Cfr. sopra il contributo di S.S. Macchietti.

³⁴ Cfr. sopra l'intervento di A. La Marca e il contributo di G. Del Core.

³⁵ Cfr. sopra l'intervento di A. Montan.

³⁶ Cfr. sopra ancora l'intervento di C.M. Fedeli e i contributi di C. Bissoli e di H.A. Chang.

³⁷ Cfr. sopra ancora i contributi di G. Del Core e di Z. Trenti.

³⁸ Cfr. sopra ancora i contributi di C. Bissoli e di S.S. Macchietti.

- l'integrazione fede/cultura/vita come *focus* distintivo del lavoro educativo nella scuola cattolica⁴⁰.

Analogamente, della tensione ideale e morale che conferisce un'inconfondibile tonalità di fondo all'esercizio dell'insegnamento da parte di una persona di autentica fede cristiana sono stati particolarmente evidenziati⁴¹ i seguenti tratti:

- quella sensibilità pedagogica che si fa più profonda e comprensiva, man mano che diviene più matura l'esperienza di che cos'è l'educazione;
- quella comunicazione e condivisione d'umanità fra soggetto adulto e soggetto in formazione, che diventa testimonianza e proposta, per entrambi, all'interno dell'asimmetria tipica del rapporto educativo, di un cammino spirituale e culturale comune;
- il senso dell'eccellenza, come connotato specifico della formazione della professionalità docente e del suo esercizio, particolarmente rilevante anche come fattore di graduale perfezionamento di questa stessa professionalità e di sviluppo del senso della virtù e dei valori;
- quella disponibilità all'innovazione e al cambiamento, cosciente che la formazione degli insegnanti è oggi più che mai un cantiere aperto, che richiede il coraggio di proporre e sperimentare nuovi profili e percorsi formativi, anche ripensando criticamente le finalità e gli obiettivi correnti e l'intera architettura dell'ordinamento scolastico tradizionale;
- quell'operosa "cattolicità", di respiro mondiale, che è l'anima di ogni vera prassi formativa, attenta a cogliere il bisogno di educazione della persona in tutte le sue forme e a corrispondervi.

2.3. Itinerari e proposte concrete d'innovazione

Se è vero che la formazione di un docente si realizza soprattutto attraverso le prime esperienze d'insegnamento, che hanno spesso per teatro più o meno provvisorio la scuola cattolica; se, d'altro canto, si conviene che la formazione degli insegnanti rappresenta uno dei fattori strategici fondamentali per rendere sempre più visibile la differenza specifica della scuola cattolica rispetto alle altre componenti del sistema nazionale d'istruzione, si comprende la saggezza e il realismo della proposta, formulata nella sessione del mattino e ampiamente condivisa dai partecipanti al Seminario, d'impegnarsi fin d'ora a concepire e attivare, secondo la normativa e le procedure vigenti, appositi itinerari formativi rivolti ai docenti intenzionati a svolgere il proprio servizio e la propria carriera nella scuola cattolica.

Come coordinate orientative di tali itinerari sono state proposte alcune parole o concetti-chiave: professionalizzazione, formazione umana e spirituale, legame organico e responsabile con le famiglie, la società civile e la Chiesa. La prima riassume sinteticamente il cambiamento che ha investito, negli ultimi anni e su scala internazionale, il mestiere d'insegnare: esso chiede oggi al docente uno spirito d'iniziativa, una capacità ideativo-progettuale, un senso di responsabilità molto più impegnativi del tradizionale mansionario impiegatizio. Il secondo concetto-chiave segnala la necessità di sviluppare una serie di "competenze" ulteriori a quelle strettamente "professionali", sul piano questa volta delle convinzioni, del patrimonio d'esperienza, delle risorse e delle motivazioni personali. La terza coordinata richiama il carattere per natura sussidiario della scuola in genere, e della scuola cattolica in particolare, rispetto all'originario contesto familiare dello sviluppo della persona, così come agli inalienabili diritti sociali ed etico-politici della persona stessa – primo fra tutti la libertà di educazione.

Sul piano delle proposte e iniziative concrete, gli interventi hanno inoltre sottolineato la necessità di attrezzarsi per poter compiere al più presto due passi estremamente significativi:

- a) introdurre dispositivi innovativi, come *l'anno di applicazione* (sul modello della *induction* dei paesi anglofoni) e gli *albi professionali*;

³⁹ Cfr. sopra ancora l'intervento di L. Ribolzi e i contributi di G. Del Core e S. De Pieri.

⁴⁰ Cfr. sopra ancora l'intervento di C.M. Fedeli e il contributo di G. Del Core.

⁴¹ Soprattutto negli interventi di C.M. Fedeli e A. La Marca e nei contributi di G. Del Core e H.A. Chang.

- b) stimolare i soggetti "abilitati" in materia – le singole scuole (da sole o in rete), le università (in particolare cattoliche), le associazioni dei docenti e dei dirigenti, gli enti di ricerca, le realtà della società civile – a dar vita ad un nuovo "sistema" di formazione degli insegnanti, a forma di ampia rete di opportunità ed esperienze professionalmente significative, con alcuni elementi e assi comuni, facente perno sul mondo dell'istruzione e dell'educazione effettivamente "praticate" e "agite".